

ESTUDIO DEL BIENESTAR DOCENTE DEL PROFESORADO DE LENGUAS EN FORMACIÓN

TESIS DOCTORAL INTERNACIONAL



UNIVERSIDAD DE GRANADA

Doctorando: Manuel Jesús Cardoso Pulido

Director: Dr. Juan Ramón Guijarro Ojeda

Programa Oficial de Doctorado en Ciencias de la Educación

Granada, 2018

UNIVERSIDAD DE GRANADA



TESIS DOCTORAL INTERNACIONAL

International PhD Dissertation

**ESTUDIO DEL BIENESTAR DOCENTE DEL
PROFESORADO DE LENGUAS EN
FORMACIÓN**

Doctorando: Manuel Jesús Cardoso Pulido
Director: Dr. Juan Ramón Guijarro Ojeda
Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación
Didáctica de la Lengua y la Literatura

Granada, 2018

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Manuel Jesús Cardoso Pulido
ISBN: 978-84-9163-939-8
URI: <http://hdl.handle.net/10481/52512>

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.....	i
ABSTRACT	v
LISTA DE TABLAS, GRÁFICOS Y FIGURAS	xvii
1 JUSTIFICACIÓN E INTERÉS DE LA INVESTIGACIÓN.....	1
2 OBJETIVOS.....	3
3 MARCO TEÓRICO	5
3.1 EL BIENESTAR	5
3.1.1 Introducción	5
3.1.2 Componentes del bienestar	7
3.1.2.1 Variables que influyen en el bienestar	8
3.1.2.1.1 Variables socioculturales.....	9
3.1.3 Teorías sobre el bienestar	10
3.1.3.1 Dimensión afectiva: Relaciones de admiración y adoración con otras emociones y bienestar	15
3.2 EL BIENESTAR DOCENTE (<i>TEACHER WELLBEING</i>).....	19
3.2.1 Estado de la cuestión.....	19
3.2.1.1 Estudios sobre el <i>burnout</i> docente	20
3.2.1.2 Estudios sobre el bienestar docente (<i>teacher wellbeing</i>)	28
3.2.1.3 Estudios sobre el bienestar de los docentes de lengua extranjera (<i>language teachers' wellbeing</i>).....	35
3.2.1.4 Estudios sobre el bienestar de los docentes en formación (<i>pre-service teachers</i>)	46
3.2.1.5 Estudios sobre el bienestar de los docentes de lengua extranjera en formación	51
3.2.2 Fundamentos teórico-prácticos que impulsan el bienestar y las buenas prácticas escolares.....	52
3.2.2.1 El docente emocional y la clase pro-social: cómo enfrentarse a los miedos.....	57
3.2.2.2 El poder de las relaciones positivas.....	61
3.2.2.3 Inteligencia emocional, resiliencia y bienestar docente	65
3.2.2.4 Bienestar docente colectivo. La política escolar como impulsor del bienestar.....	68
3.3 EL BIENESTAR DOCENTE EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA (MENCIÓN LENGUA EXTRANJERA) (UGR)	71
4 METODOLOGÍA	78
4.1 Paradigma de investigación	78
4.2 El rol del investigador.....	79
4.3 Participantes.....	79
4.3.1 Informantes de cuestionarios	80

4.3.2 Participantes en grupos de discusión	80
4.4 Recogida de información	81
4.4.1 Cuantitativa	81
4.4.1.1 Procedimiento de muestreo, tamaño muestral y características muestrales.....	82
4.4.1.2 Instrumentos de recogida de información	83
4.4.1.3 Criterios de calidad de los instrumentos de medida.....	84
4.4.2 Cualitativa	86
4.4.2.1 Instrumentos cualitativos.....	86
4.5 Variables de la investigación.....	88
4.5.1 Cuantitativa	88
4.5.1.1 Aproximación comparativo-causal	89
4.5.1.2 Aproximación correlacional-predictiva.....	89
4.5.2 Cualitativa.....	90
4.6 Análisis de datos.....	91
4.7 Proceso de investigación	92
5 RESULTADOS Y ANÁLISIS.....	94
5.1 Estudio cuantitativo	94
5.1.1 Análisis y discusión de datos de la aproximación comparativo-causal	94
5.1.1.1 Resultados globales descartando cruces con variables de identificación.....	94
5.1.1.2 Resultados de los cruces de las variables de identificación con los factores o dimensiones/ítems de las escalas de recogida de información	104
5.1.2 Análisis y discusión de datos de la aproximación correlacional-predictiva	126
5.1.2.1 Principales resultados del análisis de regresión lineal múltiple	128
5.2 Estudio cualitativo	131
6 DISCUSIÓN	160
6.1 Aspectos convergentes	160
6.2 Aspectos divergentes.....	163
7 IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS.....	169
8 PROBLEMAS DE LA INVESTIGACIÓN	188
9 FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	190
10 CONCLUSIONS	192
11 REFERENCIAS.....	199
12 ANEXOS.....	238

AGRADECIMIENTOS

Mi más sincero agradecimiento a todas las personas que me han acompañado a lo largo de este camino, a esos maestros y maestras que, con o sin título, me han enseñado a sonreír bajo la lluvia.

Así, me gustaría agradecer a mi familia toda su comprensión y cariño. A mis padres, María José y Joaquín, por contagiarme de alegría, valores y amor, así como por entender mis ausencias. A mi hermana, Elisa, cuyo apoyo y amor incondicional me han acompañado en los momentos difíciles como en los felices. Gracias a todos, a mis abuelos y Javier, a los que el destino les arrebató la posibilidad de seguir acompañándonos pero que, sin duda, nos recuerdan día a día lo importante que es vivir y permanecer unidos.

No encuentro el suficiente número de palabras para expresar mi agradecimiento a Leo –mi pareja–. Gracias por hacerme feliz, por compartir conmigo cada paso, por despertar en mí ideas nuevas y ayudarme a conseguirlas, eres un gran maestro y doy gracias por tenerte a mi lado. Asimismo, agradezco a su familia, con especial mención a Diana, por su alegría, apoyo y soporte durante estos años.

Mi más profundo agradecimiento al director de esta tesis –Dr. Juan Ramón Guijarro Ojeda– por impregnarme con su saber humanista y motivarme a elaborar estudios que rompan con los cánones sociales y que apuesten por una educación basada en el bienestar de todos los individuos y en la cooperación. Gracias, Juan Ramón, por descubrir las cosas buenas que hay en mí y despertar mi curiosidad por la investigación. De la misma manera, me gustaría agradecer a la Dr^a. Cristina Pérez Valverde –tutora académica– por su gran disposición, colaboración y enfoques basados en *happiness condition*. Gracias, Cristina, por escucharme y acompañarme durante este huracán emocional llamado tesis doctoral. Igualmente, quiero hacer llegar mis agradecimientos al Dr. Raúl Ruiz Cecilia, por su apoyo, entendimiento y colaboración constantes. Es un regalo realizar este estudio junto a todos vosotros. Resulta imprescindible ampliar los agradecimientos al departamento de lenguas modernas de la universidad de Chester y al doctor Mark Gant por su total disposición e interés durante mi estancia en el extranjero.

Asimismo, me gustaría agradecer a todos los amigos que han permanecido junto a mí y me han ayudado a reconectar conmigo mismo. Gracias, Cristina, César, Borian, Cristi, Elvi, Dani, y un largo etcétera.

Gracias a todos por creer en mí.

*A todos los seres queridos que han dejado la tierra y se han convertido en seres de luz,
gracias por iluminarnos en la noche, gracias por recordarnos quiénes somos.*

“Caminando en línea recta no puede uno llegar muy lejos”

Extracto de *El Principito*, Antoine de Saint-Exupéry.



ABSTRACT

As Education, and thereby the teaching profession, is a reflection of society, the 21st century's educational curriculum should have adapted in harmony with social changes (entrepreneurs which only succeed through positive and cooperative groups, shared goals, interpersonal intelligences, coaching, etc.). But instead, the knowledge that is acquired in the classroom has not changed in over a hundred years – since the Industrial Revolution. In this sense, we might have altered the appearances of textbooks or changed “objectives” to “basic competences” but neither pre-service nor in-service training has been transformed. Many researchers (Delors, 1996; Esteve, 2003; Pérez Valverde, 2006) state that this unfavourable situation for the roles of today's teachers, responsibilities, and tasks needs to be changed and ought to start with pre-service teachers' education and training if we intend, above all, to avoid negative outcomes such as teacher burnout.

Our doctoral dissertation is part of the Research and Development Project: *A study of the wellbeing of language teachers in the context of the challenges posed by plurilinguism and multicultural classrooms* funded by the Spanish Ministry of Industry, Economy and Competitiveness (EDU2013-44890-P). Likewise, this project is supported by the Faculty of Educational Sciences (University of Granada) and the Faculty of Education (University of Cambridge) research groups, as we share one collective goal: to provide support and tools for future language teachers that will enhance teachers' wellbeing as well as social cohesiveness among individual schools. Furthermore, our doctoral dissertation seeks to investigate the training (or lack of it) in the subject matter of wellbeing and human flourishing during teacher training. The investigation focuses on pre-service language teachers.

Thus, the overall objective we pursue is: *to investigate teacher wellbeing and human flourishing from a language perspective and to plan their incorporation during the pre-service EFL training in order to have a professional description of the pre-service language teacher's training weaknesses and strengths*. In order to fulfil our main objective, we have also developed other objectives of which we highlight the definition of the notion of wellbeing, the creation of a theoretical framework based on language teachers' wellbeing and human flourishing, the correct application of a questionnaire and focus groups with pre-service language teachers and offer improvements that higher education could incorporate into their syllabi underpinned on our research's results.

The theoretical framework provided contains three main parts: in the first part we answer the question “what is wellbeing?” The second part focuses on pre-service language teachers’ wellbeing, human flourishing, as well as examples of good practices. Finally, in the third part we study if the University of Granada teaches the subject matter of teachers’ wellbeing, particularly for future language teachers. Before the 1970’s, no significant studies are found about wellbeing or human flourishing. After considering many ideas, theories, and philosophical trends we determined that the terms *wellbeing* and *welfare* are derived from finance – such as the term “welfare state” – and was initially defined as the fluctuation of life standards in relation to money. In other words, people who were richer had higher life standards – or *welfare* – than others (Headey *et al.*, 1985; Argyle, 1993; Veenhoven, 1994; Fierro, 2000). However, we agree with Myers and Diener when they concluded in their research about wealth and happiness “absence of wealth can breed misery, yet having it is no guarantee of happiness” (1995: 13).

Few studies were produced during the 1980’s that considered wellbeing from a humanistic point of view, as the majority of scientific production was focused on illbeing or burnout. Researchers affirmed that the adaptation to one’s environments, including facing any difficulty, was pivotal to human flourishing and psychological wellbeing. For example, according to Carol Ryff wellbeing’s dimensions were personal growth, purpose in life, self-acceptance, autonomy, control over their environment, and positive relationships with others (Ryff, 1989). Furthermore, Cummins (1996) gathered studies which highlighted the different factors of wellbeing such as material wealth, productivity, overall health, privacy, safety, emotional wellbeing, and sense of community. Moreover, Diener *et al.* (1999) affirmed that there are different areas of happiness, one based on general satisfactions (profession, family, leisure time, health, etc.) and others based on specific satisfactions (wishes to change lifestyles, satisfaction with actual life, satisfaction with how others perceive our life, etc.).

It is important to emphasize that the notion of wellbeing has had many variants, from the *in situ* happiness (Wilson, 1967) and daily satisfactions (Little *et al.*, 1983) to the Uri Bronfenbrenner ecological system (1979, 1994) in which she developed a social model in order to understand and promote group interactions, hence boosting social wellbeing. Current studies define wellbeing as a whole system oriented towards better health, in which mind, body, and spirit are connected (Reese and Myers, 2012). Examples include *The Indivisible Self* model or the *Wheel of Wellness* proposed by Myers and Sweeney (2008). As these researchers defined multiple selves (creative self, coping self,

social self, essential self, and physical self) many authors began to wonder if the notion of wellbeing was limited to a specific moment in one's lifetime – if something goes wrong in a particular moment of one's life they will tend to see their life as unsatisfactory and not see the whole picture. As a result, researchers decided to use another term, more open and more engaged: *human flourishing* (Ryan and Deci, 2001; Deci and Ryan, 2008; Seligman, 2011; Vivoll Starume and Vittersø, 2012; Huppert and So, 2013). The main difference between subjective wellbeing and human flourishing is that even in unfavourable situations individuals are still able to be happy. Moreover, the PERMA theory explains wellbeing from a broader perspective (Seligman, 2011):

- Positive emotions: satisfied emotions about the past, present, and future.
- Engagement: experiencing *states of flow* or full immersions while doing actions well-aligned with one's values and strengths.
- Relationships: to build a solid network of family members, friends, and colleagues.
- Accomplishment: feeling success when completing an established goal.
- Meaning: dedication, commitment, and determination towards something larger than oneself.

The second part of the theoretical framework discusses the notion of teachers' wellbeing and encompasses studies that describe both in-service and pre-service teacher's wellbeing dimensions along with studies focused on language teachers.

It is important to note that the lack of literature based on wellbeing approaches leads us to burnout studies. These studies were very popular during the last five decades. According to Travers and Coopers (1996) and Kyriacour (2001), the top-ranking sources of teacher burnout are:

- Dealing with colleagues
- Dealing with educational laws and changes
- Maintaining discipline
- Teaching low-motivated students
- Conflicts and ambiguity with the teacher's role
- Self-esteem and social status of the teaching profession
- Administrative tasks

Nevertheless, we applied Aelterman's definition of wellbeing and we decided to adopt it as the guiding definition throughout our study: "Well-being expresses a positive emotional state, which is the result of harmony between the sum of specific environmental factors on the one hand and the personal needs and expectations of teachers on the other" (Aelterman *et al*, 2007: 2). As a main conclusion, Aelterman's team declared that social support is one of the key factors that improves wellbeing perceptions in both professional and personal lives. Aelterman's research team proposed a wellbeing model with three different aspects: personal, professional, and social. In this sense, and over the past decade, there have been multiple studies about personal wellbeing and the workplace (Hoy y Miskel, 1996; Vanderberghe y Huberman, 1999; Smylie, 1999; Halliger, 2003). Moreover, there have been many studies about professional and social wellbeing dimensions which contrast work pressure against work autonomy, available resources, management team, interpersonal relationships, and school climate (Sleegers, 1999; Smylie, 1999). Another significant study is the multi-model proposed by Horn *et al*. (2002) who represented teachers' wellbeing using only positive terms. His study is based on the results of Warr (1987) and Ryff (1989) and attempts to understand teachers' wellbeing through five dimensions: 1) affective wellbeing: such as job satisfaction and organizational commitment; 2) professional wellbeing: autonomy, professional competence, and aspirations; 3) social wellbeing: enhance positive relationships between students and colleagues, enthusiasm and passion for learning/teaching; 4) cognitive wellbeing: high concentration and effectiveness when dealing with new situations; 5) psychosomatic wellbeing: presence or absence of psychosomatic signs, as a result of highly demanding contexts or teachers with few/no authority (Travers and Coopers, 1996). Additionally, Rogers (1996), Cartwright and Cooper (1997), and the Educational Service Advisory Committee (1998) stated that positive school climates boost social support and teamwork by creating safe environments for teachers in which they can express, share, and address their feelings and concerns. According to previous studies, the characteristics for increasing wellbeing levels at schools are substantiated on "ecological programmes", identified by:

- Excellent communication, solid membership, and fellowship feelings.
- Doing the policy-making and management decisions while taking into account every member of the school staff and establishing a school policy based on values and teaching quality and making everybody aware of this policy.

- Producing positive feedback and compliments and advising on the development and improvement of the teaching practice.
- Having an appropriate level of resources and spaces to support teachers as well as an easy to follow bureaucracy.
- Making added responsibilities suited for teachers' skills.

According to Neuman (2001), the state of the art in the subject matter of language teachers' wellbeing or language teaching practice is restricted because the vast majority of studies are focus on *hard sciences* (maths, physics, etc.) rather than in *soft sciences* (education, humanities, etc.). Amongst the scarce foreign language (henceforth FL) studies, the analysis carried out by Simon Borg (2006), based on the Hammadou and Bernhardt's findings (1987), declared that teaching a FL is something unique and that the FL school subject and teacher are distinct from other teachers or subjects. As their cohort expressed: the nature of language itself requires highly interactive activities; it is a subject very little motivated outside the FL classroom; it is necessary for teachers to use the FL in contexts where it is spoken in order to improve their skills (and not by reading a manual), "Language teachers teach communication, not facts" (Borg, 2006: 5); making mistakes are more allowed in the FL classroom and are part of the learning process; FL teachers feel lonely and constantly compared to native speakers; FL teaching is more than teaching grammar, it also involves teaching cultural aspects (politics, economy, traditions, etc.); oral production is pivotal to the success of FL teaching; the subject and the language used are the same. According to Borg (2006) and his study with pre-service FL teachers, future teachers claimed that the FL subject is more diverse than others, like literacy or history, as they can use more games and songs to improve oral expressions. Pre-service teachers also feel that FL teaching means to reveal to students wider universes (education, linguistic, cultural manifestations, etc.), while in other subjects students have to repeat what the teacher says. In addition, pre-service FL teachers affirmed that they have to be more concentrated when teaching (thinking about pronunciation, collocations, phrasal verbs, etc.). Pre-service teachers also stated that they develop and feel a closer bond with students due to the fact that FL activities are focused primarily on personal experiences which creates a more comfortable atmosphere.

Future teachers are also in a unique position inside the educational prism because they had been students since elementary school. This makes them *insiders* since they have spent time observing and experiencing what a good teacher does and does not do.

Therefore, both positive and negative beliefs about teaching and good practices are strongly rooted (Pajares, 1992). Additionally, Marso and Pigge (1989) affirmed that, in general, pre-service students enrolled in the degree with an intrinsic motivation. Based on this latest characteristic, some studies affirm that pre-service beliefs about teaching are truly rooted and those students with negative experiences are more likely to change their teaching methods as they do not want to repeat past models (Calderhed and Robson, 1991; Bird *et al.*, 1992; Gupta and Saravanan, 1995). Following Richardson (1996), there are three main experiences shaping pre-service motivations: *personal life*, *academic life*, and *experiences with the formal knowledge*. Additionally, Richardson posed questions to students in order to understand their beliefs during their training: *what is teaching?*; *why do I want to become a teacher?*; *how do I want to teach?*.

The new degree in Primary Education from the University of Granada (Bologna Plan) started in 2010 and contains a list of objectives based on training future teachers in how to improve children's physical, social, affective, and intellectual abilities as well as know-how to guide each child on finding his/her rhythm and learning style. Hence, the Faculty of Educational Sciences ought to train future teachers in human rights, cooperative learning, peace, tolerance, and human flourishing. After reading the syllabus of the degree, we conclude that more than 50% of the written competences are correlated with foreign language teachers' wellbeing. Nevertheless, even though it seems that the syllabi are based on holistic ways of teacher training, we made a deeper analysis and found that only a few subjects promote socio-emotional or cooperative learning – 8 out of 28 (see Table 1, page: 75). We also analysed the syllabus of the school practices and we did not observe any topic on FL teachers' wellbeing or human flourishing. Therefore, it is explicit that our subject matter –pre-service FL teachers' wellbeing and human flourishing – are not successfully integrated into the degree of Primary Education (University of Granada).

Regarding the methodology that guided this research, we formed two focus groups in order to obtain a professional picture of the degree's weaknesses and strengths. Our focus groups were composed of 26 participants, with the same sampling size of women and men, and with an average age of 23 years old. In addition, we implemented a questionnaire with pre-service FL teachers to understand their emotions about teaching and how they feel towards the teaching profession in general. Moreover, we were interested in how these teachers deal with routine life (specifically, factors that produce increased wellbeing or burnout rates, thus, predicting successful school life). The number

of quantitative informants rose to 88, from which 59 belonged to the monolingual degree and 30 to the bilingual degree. Likewise, 63 participants were women and the rest were men with an average age of 23 years old and the vast majority – 82 out of 88 – possessed a good academic record (marks between 7-8,99 out of 10).

On the one hand, we developed two quantitative studies. The questionnaires used to carry out our quantitative studies are: *Teacher Distress Questionnaire* (Nieves and Conboy, 2011); *Trait Emotional Intelligence Questionnaire* (Petrides and Furnham, 2006); *Maslach Burnout Inventory-Educators Survey* (Maslach, Jackson and Leiter, 1996) and; adaptation of *Rueda de la Vida Escolar* (López and Valls, 2013). We had a sampling size of 88 participants and we analysed the data with the *SPSS v.24* software. Although we did not have 100 participants, our study is validated as stated by Martínez-Arias (1995), Muñiz (2002) and Martínez *et al.* (2006) due to an appropriate correlation coefficient: $r > 0.30$.

The first study is a causal-comparative study that aims at identifying students' beliefs about their teacher training programme in Foreign Languages (English) with reference to the following factors: *teacher distress*; *emotional intelligence*; *teacher burnout*; *educational success*, and *perceived support from family, friends, and society*.

Additionally, our purpose is to comprehend whether the attribute variables (independent variables) – such as gender, birthplace, parents' profession, etc. – indicate a statistical significance when crossed with the dependent variables (previously mentioned). Significant results pointed out that students who decided to join the teaching career with a vocational orientation perceived total support from their close social network (see graphic 8, p.: 108). On the contrary, those with an instrumental justification and also those with a functional reason did not observe any assistance and hence, they were willing to leave the profession sooner.

The second study is a predictive correlational design that tries to predict the factors that shape successful school life – the dependent variable – among our pre-service FL teachers through a stepwise method. After applying this method, the multiple linear regression gave 2 steps, eliminating every variable but intrinsic motivation and emotional intelligence (Table 39, pages: 130). Finally, the constant amount (a) and the coefficients (b) produced a multiple regression equation (Table 40 and Table 41, p.: 131, 132):

$$Y_{\text{successful school life}} = 3.260 + .517_{\text{emotional intelligence}} X_1 + .325_{\text{intrinsic motivation}} X_2 \pm .753$$

As we can infer, these two factors can be considered, for our cohort and context, as the predictors of a successful school life, hence boosting wellbeing and human flourishing in both personal and professional lives.

On the other hand, the qualitative part of our research encompasses the design, performance, and analysis of two focus groups. These groups were constituted by pre-service FL teachers while they were doing school practices. We stated the age, gender, and number of participants in Table 4 (page: 82). The analysis of the qualitative data was based on proof readings by the main researchers in ten day intervals (Miles, Huberman and Saldaña, 2014). The results obtained have been classified in accordance with the variables of the qualitative study, for example:

- *Expectations about the future FL teaching job*: Our cohort expressed that they needed to practice the foreign language in contexts where it is spoken if they wanted to improve their skills and feel secure enough to use the language when teaching, in accordance with Borg's (2006) study.
- *Pre-service teachers' wellbeing during their teaching practice*: As a common element, participants stated that they felt good and their self-esteem was raised when children properly applied a concept taught to them (P4: "I like to feel helpful, you teach new words in English and he/she uses it, it satisfies me", P16: "children always ask you everything and you feel fulfilled because that means you are important to them"). Furthermore, our cohort remarked that the cooperative learning carried out at schools was positive. They mentioned that working through cooperative approaches increase their wellbeing (P12: "I like to see how children help each other and I try to boost those values, I feel proud when I see my students helping each other, like grow-ups"; P2: "cooperative groups enhance interpersonal intelligences, group work, joint decision-making...").
- When we asked *what* characteristics should a FL teacher have in order to improve his/her wellbeing and human flourishing they responded: "a dynamic teacher who makes interactive lessons"; "a person who empowers students and works with cooperative learning"; "should have enough knowledge of the foreign language according to the English spoken in the real world, promoting learning in a natural way"; "should be very creative and link the subject with other ones when teaching, such as Sciences (animals), Literacy (linguistics), Maths (numbers)...". Following the above statements, we can observe how the pre-service narrative matches with our

theoretical framework about desirable characteristics in a FL teacher (Gupta and Saravan, 1995; Weinstein, 1998; Borg, 2006).

- *Pre-service teachers' illbeing or burnout triggers*: in reference to burnout triggers, our cohort made clear the insufficient training on human approaches and cooperative learning as well as the lack of real classroom-based cases. In reference to illbeing, participants emphasised the inadequacy of training in how to suit in the classroom environments or school spheres, just like a participant stated: P7: “the faculty and the elementary schools are separated things to me, in which the first one teaches only how to be a theoretician and the second one how to be a practical person, for me this gap is a huge mistake, faculty and schools ought to be closer”. Pre-service FL teachers also perceived the underestimation of the teaching profession by family, friends, and society as negative factors (P5: “my mother [who is an elementary teacher] told me not to become a teacher because, for her, it was better for me to be a chemical engineer”); children’s misbehaviour and the absence of tools to deal with it (P17: “I shout at them [students] because I don’t know what to do... I have to replicate teaching styles that I know they are inaccurate but I don’t know more”); fears of speaking English (P3: “[he is at a bilingual school doing his practice] my school supervisor does not use English because he is afraid of making mistakes”).

As we can observe, our qualitative results shed light on the lack of training in pre-service FL teachers’ wellbeing and human flourishing. Additionally, they stated that the designed teaching curriculum did not take into account real school case studies and they also stated that the content acquired did not fit with the reality of the classrooms they are facing.

After discussing the points of convergence and divergence between our quantitative and qualitative data we have concluded that it is important for our participants to develop interpersonal intelligences and approaches based on emotions and cooperative learning which enhance students’ as well as pre-service teachers’ wellbeing and human flourishing. Trying to understand the dynamics which generate or support language teachers’ wellbeing is gaining more importance because it can provide a theoretical framework and create practical resources through humanistic approaches to those teachers who have school issues (burnout, stress, routine, bureaucracy, etc.) or wish to teach using more humanistic approaches.

In line with this, we should consider the option of (re)designing teachers' training to be more focused on the *self* as fundamental part of becoming a language teacher, to be not only simple transmitters of knowledge but also builders of culture and interculturality, fostering students and teachers to cross disciplinary boundaries, thus reducing foreign stereotyping and seeing other cultures from a more accurate perspective in order to overcome barriers of prejudice and discrimination between people and nations. Language teachers and their students must be aware that learning to communicate in a foreign language does not involve learning something utterly new since we already communicate in our mother tongue. But it does involve communicating in a different way and with different people. Hence, we should promote the learning of a foreign language as a key for professional, personal, and cultural development.

We estimated that the best way to combine the results was to include topics during the teacher training about emotional intelligence and intrinsic motivation through research-action activities. The subjects “Enseñanza y Aprendizaje de la Lengua Extranjera (inglés)” and “Practicum II” are the most suitable to implement these topics. We have provided in the Section 7. *Didactical applications* models that integrated research-action with the *potential self* (see Figure 2: 176) and the importance of emotional intelligence in the FL classroom (please, consult Table 44: 181).

Certainly, the limitations of our study are the low rate of participants due to our cohort socio-cultural characteristics homogeneity. Despite our promising results, it is not possible to make a general hypothesis due to the limitations of our research. However, the validity, reliability, and both quantitative and qualitative data triangulation causes us to assume that the implementation of this study in another context would reveal similar outcomes. Additionally, the lack of literature on our subject matter has created a barrier as we could not assess with accuracy the results obtained. Nevertheless, this aspect is also an incentive because it is a pioneer study.

The directions for future research are based on the result obtained, such as:

1. To design, plan, and implement formative programmes for FL teachers focused on emotional intelligence and intrinsic motivation and its relation with teachers' wellbeing.
2. To design, plan, and implement similar formative programmes for FL secondary and university teachers.

3. To design, create and study the use, through quasi-experimental studies, of FL materials in elementary schools more dedicated to the development of humanistic ways of learning/teaching: emotionally and rationally.
4. To study the repercussion of the proposed activities, like the use of *mindfulness* in the FL classroom and its impact on teachers/students' wellbeing and human flourishing.

Overall, we have responded to the main objective and the specific ones. We have provided a solid and thorough theoretical framework as well as studied the subject matter of FL teachers' wellbeing and human flourishing in the Andalusian context (University of Granada). The quantitative and qualitative results derived from our research placed teachers' training with vexed points, as the syllabus of the degree does not take into account the predictors of a successful school life for future language teachers (interpersonal relationships, emotional intelligence, and intrinsic motivation). Moreover, pre-service FL teachers felt a lack of comprehension between higher education and schools. It is also important to highlight that the vast majority of students agreed upon the absence of real school-based cases during their training. In fact, future language teachers with instrumental or functional orientations towards the profession will probably suffer from burnout (leading to quitting the profession sooner rather than later). On the contrary, future language teachers with a positive professional and personal motivation are willing to train themselves into more humanistic approaches (leading to increasing wellbeing levels).

Finally, our personal experience as researchers as well as agents in the subject matter of FL teachers' wellbeing, we believe that the approaches based on shared goals, social wellbeing, workplace wellbeing, and human flourishing are a source of inspiration and commitment. Another proof of this is the present doctoral dissertation as the wellbeing and human flourishing condition stimulated its fulfilment.

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 – Relación de las Asignaturas y Materias del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Granada con aspectos del bienestar docente	73
Tabla 2 – Relación de contenidos de la asignatura ‘Practicum I’ con el bienestar docente	76
Tabla 3 – Relación de contenidos de la asignatura ‘Practicum II’ con el bienestar docente	76
Tabla 4 – Información sobre los participantes de los grupos de discusión.....	80
Tabla 5 – Constructos medidos en la investigación e instrumentos y autores con los que se han medido	83
Tabla 6 – Valores de Alfa de Cronbach de cada uno de los instrumentos de recogida de información administrados.....	85
Tabla 7 – Medias y desviaciones estándar de la escala Teacher Distress Questionnaire por dimensiones significando valores máximos y mínimos de las subescalas	96
Tabla 8 – Medias y desviaciones estándar de la escala TEI-Que-sf por dimensiones... 97	
Tabla 9 – Medias y desviaciones estándar de la escala TEI-Que-sf por dimensiones (tomando los totales de prueba)	98
Tabla 10 – Medias y desviaciones estándar de la escala MBI-ES por dimensiones....	100
Tabla 11 – Medias y desviaciones estándar de la escala MBI-ES por dimensiones (tomando los totales de prueba)	100
Tabla 12 – Medias y desviaciones estándar de la escala de Rueda de la vida escolar. 102	
Tabla 13 – Cruces de las variables independientes atributivas contempladas con los diferentes tipos de apoyo (familiar, de amigos y sociedad en general)	104
Tabla 14 – Resultados de la prueba de U Mann-Whitney al cruzar género con las diferentes subescalas de angustia profesional.....	107
Tabla 15 – Resultados de la prueba de U Mann-Whitney al cruzar lugar de procedencia con las diferentes subescalas de angustia profesional.....	108
Tabla 16 – Resultados de la prueba de U Mann-Whitney al cruzar zona del centro con las diferentes subescalas de angustia profesional	108
Tabla 17 – Resultados de la prueba de U Mann-Whitney al cruzar perfil de los padres con las diferentes subescalas de angustia profesional.....	109
Tabla 18 – Resultados de la prueba de Kruskal-Wallis al cruzar tipo del centro con las diferentes subescalas de angustia profesional.....	109
Tabla 19 – Resultados de la prueba de Kruskal-Wallis al cruzar motivación para cursar titulación con las diferentes subescalas de angustia profesional	110

Tabla 20 – Resultados de la prueba de U Mann-Whitney al cruzar género con las diferentes subescalas de TEI-Que-sf.....	111
Tabla 21 – Resultados de la prueba de U Mann-Whitney al cruzar lugar de procedencia con las diferentes subescalas de TEI-Que-sf	112
Tabla 22 – Resultados de la prueba de U Mann-Whitney al cruzar zona del centro con las diferentes subescalas de TEI-Que-sf	112
Tabla 23 – Resultados de la prueba de U Mann-Whitney al cruzar perfil de los padres con las diferentes subescalas de TEI-Que-sf	113
Tabla 24 – Resultados de la prueba de Kruskal-Wallis al cruzar tipo del centro con las diferentes subescalas de TEI-Que-sf.....	114
Tabla 25 – Resultados de la prueba de Kruskal-Wallis al cruzar motivación para cursar titulación con las diferentes subescalas de TEI-Que-sf	114
Tabla 26 – Resultados de la prueba de U Mann-Whitney al cruzar género con las diferentes subescalas de MBI-ES.....	115
Tabla 27 – Resultados de la prueba de U Mann-Whitney al cruzar lugar de procedencia con las diferentes subescalas de MBI-ES	115
Tabla 28 – Resultados de la prueba de U Mann-Whitney al cruzar zona del centro con las diferentes subescalas de MBI-ES	116
Tabla 29 – Resultados de la prueba de U Mann-Whitney al cruzar perfil de los padres con las diferentes subescalas de MBI-ES	116
Tabla 30 – Resultados de la prueba de Kruskal-Wallis al cruzar tipo del centro con las diferentes subescalas de MBI-ES.....	117
Tabla 31 – Resultados de la prueba de Kruskal-Wallis al cruzar motivación para cursar titulación con las diferentes subescalas de MBI-ES	117
Tabla 32 – Resultados de la prueba de U Mann-Whitney al cruzar género con la rueda de la vida escolar.....	118
Tabla 33 – Resultados de la prueba de U Mann-Whitney al cruzar lugar de procedencia con la rueda de la vida escolar	119
Tabla 34 – Resultados de la prueba de U Mann-Whitney al cruzar zona del centro con la rueda de la vida escolar	121
Tabla 35 – Resultados de la prueba de U Mann-Whitney al cruzar perfil de los padres con la rueda de la vida escolar	122
Tabla 36 – Resultados de la prueba de Kruskal-Wallis al cruzar tipo de centro con la rueda de la vida escolar.....	123
Tabla 37 – Resultados de la prueba de Kruskal-Wallis al cruzar motivación para cursar titulación con la rueda de la vida escolar	124
Tabla 38 – Matriz de correlaciones de la variable criterio con todas las regresoras o predictores consideradas	126

Tabla 39 – Predictores eliminados en el modelo en cada paso (pasos 1º y 2º).....	128
Tabla 40 – Resumen del modelo.....	129
Tabla 41 – Valores de constante (a) y de los coeficientes (b) en la ecuación de regresión múltiple inferida.....	130
Tabla 42 – ANOVA entre regresión y residuos del análisis de regresión lineal múltiple	131
Tabla 43 – Propuesta didáctica basada en los resultados obtenidos	171
Tabla 44 – Inteligencia emocional en el currículo de inglés lengua extranjera.....	179
Tabla 45 – Propuesta didáctica basada en los resultados obtenidos	181

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribución porcentual del apoyo percibido por parte de la familia en el presente y futuro desarrollo profesional docente.....	94
Gráfico 2 – Distribución porcentual del apoyo percibido por parte de los amigos en el presente y futuro desarrollo profesional docente.....	95
Gráfico 3 – Distribución porcentual del apoyo percibido por parte de la sociedad en general en el presente y futuro desarrollo profesional docente.....	95
Gráfico 4 – Medias de la escala Teacher Distress Questionnaire por dimensiones en comparación con valores máximos y mínimos de las subescalas.....	96
Gráfico 5 – Medias de la escala TEI-Que-sf por dimensiones en comparación con valores promedios estándar de las subescalas.....	99
Gráfico 6 – Medias de la escala MBI-ES por dimensiones en comparación con valores promedios estándar de las subescalas	101
Gráfico 7 – Medias aritméticas de los ítems que conforman la rueda de la vida escolar (éxito).....	103
Gráfico 8 – Diagrama biespacial asociado al análisis de correspondencias simples entre tipo de motivación y el apoyo percibido de los amigos para el desarrollo profesional docente presente y futuro	106
Gráfico 9 – Medias aritméticas de los ítems que conforman la rueda de la vida escolar (éxito) diferenciando por géneros	119
Gráfico 10 – Medias aritméticas de los ítems que conforman la rueda de la vida escolar (éxito) diferenciando por lugar de procedencia	120
Gráfico 11 – Medias aritméticas de los ítems que conforman la rueda de la vida escolar (éxito) diferenciando por zona del centro	121

Gráfico 12 – Medias aritméticas de los ítems que conforman la rueda de la vida escolar (éxito) diferenciando por perfil de los padres.....	122
Gráfico 13 – Medias aritméticas de los ítems que conforman la rueda de la vida escolar (éxito) diferenciando por tipo de centro.....	123
Gráfico 14 – Medias aritméticas de los ítems que conforman la rueda de la vida escolar (éxito) diferenciando por tipo de motivación para cursar titulación.....	123

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema resumen de nuestro grupo de discusión.....	159
Figura 2 – Adaptación del modelo de tutorización integrado con investigación-acción focalizado en los yo potenciales de Sara Flechter	174

1 JUSTIFICACIÓN E INTERÉS DE LA INVESTIGACIÓN

El siglo XXI ha generado un importante cambio en la sociedad tan significativo como lo hizo la Revolución Industrial. En este sentido, los docentes reivindican una reorientación de los saberes y metodologías empleadas en las aulas, en la formación inicial y en la formación continua. Las instituciones educativas enuncian que si los docentes han de adaptarse y asumir nuevos roles en una realidad en constante metamorfosis, su formación debe modificarse con el fin de brindar las competencias solicitadas, como es el abandono de la enseñanza unidireccional o magistral en la que el docente enseña y el alumno aprende. Los autores reconocen de manera implícita la necesidad de redefinir el rol de los docentes, comenzando en primer lugar por la formación inicial (Delors, 1996; Esteve, 2003; Pérez Valverde, 2006). Nuestra sociedad experimenta constantes transformaciones políticas, burocráticas y cívicas que hacen de la profesión docente, junto con la sanitaria, uno de los trabajos con mayores índices de malestar, depresión y/o abandono. Montero (2001) afirma que es controvertido y complejo (re)definir el papel de los docentes puesto que se enfrentan a nuevos retos y se les asignan nuevas tareas casi a diario.

Nuestra tesis forma parte del proyecto I+D+i: *Estudio del bienestar docente del profesorado de lenguas ante los retos del plurilingüismo y las aulas multiculturales* (Pérez Valverde y Guijarro Ojeda, 2014-2017), financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad y con referencia: EDU2013-44890-P. Asimismo, los responsables del proyecto trabajan estrechamente con un grupo de investigación de la Universidad de Cambridge (Faculty of Education), por contar este con una importante trayectoria en la investigación narrativa aplicada al profesorado en formación. Gracias a esta puesta en común, emana el acrónimo del programa: GRAN-BRIDGE. Este proyecto internacional, y nuestra tesis, comparten la idea de otorgarles a los maestros y maestras de lenguas extranjeras estrategias que impulsen el bienestar docente y la cohesión social en el lugar de trabajo, dado que los estudios e índices sobre estrés y *burnout* se han incrementado alarmantemente durante las últimas dos décadas.

Igualmente, justificamos que nuestra tesis es necesaria ya que en el ámbito de la formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras no existen investigaciones en España basadas en las dimensiones sociales y emocionales del aprendizaje de los

estudiantes. Bien es cierto, que el anterior proyecto I+D+i: *Implementación de un modelo basado en la conciencia de la identidad docente y la competencia existencial en la formación del profesorado de LE* (2007-2010) desarrollado por la doctora Cristina Pérez Valverde y su equipo de trabajo, al que pertenece el director de esta tesis, desarrolla algunos aspectos esenciales del bienestar docente, como el desarrollo de la personalidad, la identidad docente y la competencia existencial.¹ No obstante, en relación con las implicaciones de los proyectos anteriores, esta tesis pretende arrojar luz sobre un aspecto escasamente investigado o fundamentado: la valoración y la determinación de las mejoras que necesitan aplicar los sistemas de educación superior a la formación inicial de los docentes, en este caso, de lenguas extranjeras.

¹ Nos gustaría resaltar la gran efectividad y acogimiento que tuvo esta investigación cualitativa puesto que consiguieron “explicitar lo implícito” y articular las voces de los docentes de lenguas. Este proyecto es de gran relevancia para nosotros pues nos otorga un punto de partida sólido en nuestra tesis.

2 OBJETIVOS

Esta tesis doctoral pretende la consecución del siguiente objetivo general:

Analizar el bienestar docente y el crecimiento personal desde la perspectiva del profesorado en formación de lengua extranjera para desarrollar un programa formativo para los mismos. Esto nos permitirá disponer de un retrato profesional del maestro/a de educación primaria en formación, con sus fortalezas y debilidades.

Los objetivos específicos de la investigación son:

1. Revisar críticamente las aportaciones científicas para delimitar los conceptos de bienestar y bienestar docente.
2. Estudiar el contenido formativo del Grado de Educación Primaria (mención lengua extranjera) de la Universidad de Granada sobre el bienestar docente.
3. Describir la percepción de los estudiantes de 4º curso que cursan prácticas externas (como docentes) de Lengua Extranjera en formación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada en relación con las variables angustia profesional del docente; inteligencia emocional del docente; síndrome del quemado en la profesión docente; éxito en la vida escolar y apoyo percibido en el desarrollo profesional presente y futuro como docente.
4. Determinar si los niveles que conforman las distintas variables de identificación que caracterizan a los estudiantes objeto de investigación (género, edad, nota media del expediente, lugar de procedencia, estado civil, número de hijos, tipo de centro, zona del centro de prácticas, profesión de los padres/madres -si son o no docentes-, motivación para cursar los estudios, así como percepción de apoyo familiar, de amigos y de la sociedad en general.) marcan o no diferencias estadísticamente significativas al ser cruzadas con la valoración realizada a las variables angustia profesional del docente; inteligencia emocional del docente; síndrome del quemado en la profesión docente; éxito en la vida escolar y apoyo percibido en el desarrollo profesional presente y futuro como docente.
5. Establecer cuáles son los predictores (entre angustia profesional del docente;

inteligencia emocional del docente y síndrome del quemado en la profesión docente) para poder predecir con mayor precisión el éxito en la vida escolar.

6. Elaborar un grupo de discusión con el fin de detectar necesidades (fortalezas y debilidades) y puntos de mejora (mecanismos/estrategias de innovación) en la formación inicial docente.
7. Planificar la inclusión del bienestar docente y crecimiento personal (*human flourishing*) como contenido en la formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras a la luz de los resultados obtenidos por medios cualitativos y cuantitativos en esta tesis.

3 MARCO TEÓRICO

The study of emotionality must occupy a central place in all the human disciplines, for to be human is to be emotional.

Norman K. Denzin

Nuestro marco teórico está organizado en tres partes. En la primera parte explicaremos cómo surgió el concepto de bienestar; qué factores influyen en esta realidad y cuáles han sido las teorías más difundidas y aceptadas dentro de la comunidad científica.

En la segunda parte vamos a describir las investigaciones referentes al malestar y al bienestar docente así como los estudios centrados en el bienestar de los docentes en formación. Seguidamente, presentaremos fundamentos teórico-prácticos que elevan la sensación del bienestar docente y fomentan la cohesión social en la escuela.

En la tercera y última parte de nuestro marco teórico analizaremos los contenidos, competencias y habilidades que impulsa la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada en materia de bienestar docente, creación de climas positivos y resolución de conflictos en su plan de estudios de Grado en Educación Primaria. Prestaremos especial atención a la mención en lengua extranjera (inglés) y a los dos *Practicum* pues suponen uno de los ejes principales dentro de la formación inicial docente.

3.1 EL BIENESTAR

3.1.1 Introducción

¿Qué es el bienestar? Con esta pregunta queremos comenzar a elaborar nuestro marco teórico antes de centrarnos en el concepto de bienestar docente (*teacher wellbeing*). Según se recoge en la Real Academia Española, bienestar es sinónimo de felicidad y tranquilidad incluyendo un buen funcionamiento de la actividad somática y psíquica.

Obviamente, este concepto necesita más estudio y acotamiento por nuestra parte pues la “sensación de bienestar” no se trata de un nivel emocional al que se llegue

fácilmente dado que debemos analizar numerosos aspectos psíquicos y físicos como: edad, género, nivel sociocultural, kinésica (relaciones interpersonales), actividad laboral, salarios (pagas extras, horas extras), recursos y materiales, lugar de trabajo, aspectos subjetivos y un largo etcétera. Estamos de acuerdo entonces con la afirmación del secretario general de la Organización de Estados Iberoamericanos, Álvaro Marchesi (2012), cuando indica que “el bienestar [...] no es un estado de ánimo al que puede acceder cualquiera que se lo proponga, sino que es el resultado de un conjunto de factores interactivos” (Marchesi, 2012: 11).

Hemos localizado que es en las corrientes filosóficas y literarias donde surgen las primeras definiciones del concepto de bienestar; pues, este se definía como el fin mismo de la felicidad. Con este término, Aristóteles se refería al “Sumo Bien” y/o la “Felicidad Suma”. Junto a esta definición, se indican numerosos instrumentos para tratar de alcanzar dicha felicidad puesto que una vez obtenida, no se desea nada más en la vida. No obstante, este hecho ha sido bastante investigado por la psicología a partir de los años 80. Es más, gracias a esta área de conocimiento nacen los vocablos “bien-estar personal”, *wellbeing*, o “satisfacción con la vida” (Fierro, 2000). Además, Headey, Holmstron y Wearing (1985) complementaron dicho léxico añadiendo modelos que estudiaban la base del “mal-estar” (*illbeing*).

Las primeras investigaciones tienen como eje central un enfoque positivista, es decir, un método centrado en los aspectos externos. Las investigaciones dieron lugar a lo que hoy llamamos bienestar objetivo o *welfare*. Este “nivel de vida” se reducía únicamente a las variaciones de los sujetos con los factores económicos y tenía como referencia el “Estado del Bienestar” o *Welfare State*. Es recomendable subrayar que esta corriente acuñó el término cuantitativo “calidad de vida” y que desde los años setenta se sigue investigando la relación entre bienestar y versatilidad económica, por ejemplo, para Veenhoven (1994), la calidad de vida implica la presencia de circunstancias necesarias para una buena vida (ingresos, salud, empleo...) y, además, la práctica del vivir bien como tal. Es esta última reflexión un aspecto fundamental en las siguientes investigaciones dado que, por primera vez, se pone de manifiesto que los comportamientos psicológicos influyen en la sensación de bienestar.

El doctor Lawton sostiene la idea de que el bienestar obedece a criterios personales y sociales, respeto del código persona-contexto, al presente, al pasado y al

futuro. Para él, la calidad de vida es una variable dependiente integrada por varios elementos interrelacionados entre sí, siendo el producto final una perspectiva que se iría delineando a medida que los individuos y las sociedades avancen. Esta idea se asocia a una serie de criterios objetivos y subjetivos pertenecientes a normas y valores tanto sociales como individuales. Dichas normas y valores estarían sujetos a alteraciones durante el transcurso del tiempo. El modelo de Lawton (1983) propone una evaluación de la calidad de vida que se da sobre cuatro dimensiones sobrepuestas e interrelacionadas: condiciones ambientales; competencia conductual; calidad de vida percibida y bienestar subjetivo o psicológico.

Como podemos observar, los autores van otorgando importancia, poco a poco, a las variables dependientes de las dimensiones emocionales. Esta diferenciación entre bienestar subjetivo/objetivo propició el aumento de los estudios que abordaban el bienestar humano en la dimensión objetiva, investigándolo desde el punto de vista de la propia persona. Tal y como sugiere Argyle (1993), es el bienestar subjetivo la principal aportación de la psicología a los estudios sobre calidad de vida:

Son varios los movimientos que han estado relacionados con la calidad de vida. Por ejemplo, los economistas del desarrollo miden la calidad de vida de los países en vías de desarrollo por su renta *per cápita*, porcentaje de empleados, longevidad y educación. La psicología puede añadir otra medida, el bienestar subjetivo. No es bueno hacer a las personas más ricas si no se las hace también más felices (Argyle, 1993: 5).

3.1.2 Componentes del bienestar

Según Diener (1984), son tres los elementos característicos del bienestar: carácter subjetivo, el cual narra las experiencias personales; dimensión global, o juicios de todos los acontecimientos de la vida y la instalación de medidas positivas en los sujetos. El trabajo de este autor apunta que una persona es más feliz cuando en su vida predominan las experiencias afectivas positivas sobre las negativas. Asimismo, vinculado a esta afirmación, Veenhoven (1984) define el bienestar como el grado en que una persona valora, de forma general, su vida en términos positivos, es decir, que está a gusto con su vida. Recordamos, en este sentido, a Aristóteles y la *eudaemonía*

considerada como un estado placentero que únicamente puede ser anhelado si se lleva una vida deseable o virtuosa.

Tras esta década, varios autores indican cuales son los campos dominantes en el bienestar. Primero, Ryff (1989), extrajo la relación existente entre la adaptación al medio del individuo así como su crecimiento y su aceptación personal para alcanzar el bienestar. Sus dimensiones son: crecimiento personal, propósito en la vida, auto-aceptación, autonomía, control sobre el entorno y relaciones positivas con los demás.

Cummins (1996) realizó una revisión bibliográfica para señalar los campos más valorados del bienestar, donde destacan: bienestar material, productividad, salud, intimidad, seguridad, bienestar emocional y comunidad.

Diener *et al.* (1999) señalan que existe un conjunto de áreas de satisfacción global (trabajo, ocio, salud, familia, ingresos, conformidad con uno mismo y con los demás) y otro conjunto de satisfacciones concretas (deseo de cambiar la vida; satisfacción con la vida actual; satisfacción con cómo otros ven nuestra vida; etc.).

Otros autores han propuesto completar estos modelos añadiendo variables, como la dimensión temporal, la distinción positivo-negativo, afectivo-cognitivo, frecuencia-intensidad y la distinción interno-externo. Todas estas dimensiones y distinciones hacen referencia a la relación que existe entre emoción y el bienestar personal. En este sentido, la admiración y la adoración (o veneración), son inhibidores de la sensación de bienestar individual y/o colectivo. No obstante, esta distinción se ampliará más adelante (*cf. Apartado 3.1.3.1*).

3.1.2.1 Variables que influyen en el bienestar

Como hemos observado, existen numerosos modelos que intentan abordar todas las características necesarias pero sería imposible dedicarle un apartado a todos los aspectos que influyen en el (mal-bien)estar. Debido a la complejidad y a los múltiples factores que abarca el concepto de bienestar, hemos decidido centrar esta parte del estudio en las variables socioculturales ya que ejemplifican, de una manera clara, las múltiples facetas de nuestro proyecto. Hay que añadir que no hemos considerado importante el estudio de la variable salud puesto que ya ha sido muy investigada (el resultado principal es que existe una relación muy importante entre salud y bienestar y que

conforme avanza la edad, esta relación se ve acentuada). Tampoco hemos tomado como objeto de estudio, dentro de este apartado, las variables comportamentales ni las características individuales dado que las define y las modifica el propio sujeto.²

3.1.2.1.1 Variables socioculturales

a. Género

La revisión bibliográfica refleja que las diferencias entre géneros, de existir, son escasas. En Haring *et al.* (1984), encontramos una ligera tendencia en las mujeres a ser más negativas que los hombres. No obstante, según este autor, las mujeres suelen expresar más sus emociones, sobre todo las negativas, de una manera más abierta que los hombres. Por tanto, se ha observado un mayor número de fluctuaciones en el bienestar de las mujeres, lo cual no significa que estas presenten un menor grado de bienestar respecto a los hombres.

b. Edad

Aunque Cardenal y Fierro (2001) han concluido que entre los individuos de primera y tercera generación no se aprecian cambios en el bienestar, otros autores afirman la existencia de valores concretos que hacen destacables los resultados. Herzog y Rogers (1981), han demostrado una relación positiva entre edad y satisfacción, la cual se incrementa cuando eliminamos las variables salud, educación e ingresos. Por ejemplo, si tengo limitaciones económicas (ingresos), a una avanzada edad, no tendré el mismo bienestar que si no las tuviera.

Asimismo, se ha confirmado que (re)definimos los objetivos en la vida con el fin de ajustarnos a nuestras posibilidades dependiendo de nuestra edad. Las personas que consigan mantener una elevada satisfacción para con la vida, demuestran una mayor

² El estudio de estas dimensiones se recoge en Adkings, G. *et al.* (1996): Personality traits and states as predictors of subjective well-being in centenarians, octogenarians, and sexagenarians. *Psychology and Aging*, 11 (3), 408-416.

habilidad para adaptarse a los cambios y recursos que les rodean. La publicación de un estudio sobre datos acerca de niveles de satisfacción con la vida, en el que participaron doce países de Europa occidental entre los años setenta y ochenta revela que los individuos con una edad baja manifiestan franjas bajas de felicidad, mientras que, en sentido contrario, los usuarios de avanzada edad se sienten más satisfechos con sus vidas (Diener y Suh, 1998). Como complemento, Cardenal y Fierro (2001), detallan que: “las diferencias observadas no señalan a una u otra edad, a un sexo u otro, como mejor relacionado con bienestar, adaptación o un conjunto de estilos a su vez asociados con probabilidad mayor de salud psicológica” (Cardenal y Fierro, 2001: 126).

c. Educación

Una investigación realizada durante los años cincuenta y finales de los setenta, asegura que el nivel educativo es un factor considerable del bienestar (Campbell, 1981). Sin embargo, Toseland y Rasch (1979-1980) comentan que esta variable se expresa de forma indirecta pues si las variables no se ‘cruzan’, el nivel educativo no pesa tanto como otras dimensiones que equilibran la balanza del bienestar. Por ejemplo, una persona con un alto nivel educacional puede manifestar un mayor malestar a la hora de encontrar trabajo debido, posiblemente, a sus altas expectativas.

d. Ingresos

Al igual que ocurre con la variable educativa, los ingresos dependen del factor humano y para que los valores se interpreten como significativos debemos cruzarlos con las demás variables. A pesar de que un estudio ha demostrado que las personas más ricas son las más felices (Easterlin, 1974), Myers y Diener, mencionan que “its absence can breed misery, yet having it is no guarantee of happiness” (1995: 13).

3.1.3 Teorías sobre el bienestar

El estudio del bienestar ha sido objeto de numerosas investigaciones, por lo que se han diseñado y empleado varios modelos –a veces complementando uno o

elaborando otro completamente distinto—. Wilson (1967), por ejemplo, se planteó dos principios básicos. En primer lugar, explica que la satisfacción *in situ* causa bienestar mientras que la espera alargada de esta provoca malestar. En segundo lugar, manifiesta que las personas con una mayor tendencia a adaptarse a las necesidades contextuales mantienen un nivel mayor de satisfacción. De la misma manera, Little *et al.* (1983) establecen que la felicidad emana de las satisfacciones diarias superpuestas en aspiraciones a corto, medio y largo plazo. Igualmente, estos autores añaden que las gratificaciones inmediatas, de corto o medio plazo, hacen a las personas más felices. Además, Wilson comenta que para lograr ser felices hay que tener unas aspiraciones modestas en la vida.

Como seguimiento de esta actividad investigadora y con la llegada de nuevos enfoques, se ponen de manifiesto las posibles vinculaciones entre los logros conseguidos frente a las metas aspiradas. En este sentido, localizamos a Solomon (1980) pues defiende que la sensación que experimentamos al emocionarnos, sobre todo por primera vez, ante las diversas situaciones de la vida (ya sean propias del malestar o del bienestar) pierden su valor con el tiempo. El trabajo de este autor se basa además en el desarrollo de la “teoría del proceso contrario” ya que analiza los beneficios del dolor y los costes del placer. Asimismo, la “teoría de la comparación hacia abajo” de Wills (1981) especifica que tendemos a compararnos con las demás personas que se encuentran en condiciones más precarias que nosotros para sentirnos mejor. Este particular punto de vista, despertó el interés de la profesora Joanne V. Wood. Esta autora sostiene que se dan tres procesos importantes a la hora de explicar lo que una persona piensa sobre sí misma y sobre los demás: 1) Adquisición de la información, 2) elaboración de la información, 3) reacción del individuo frente a los demás. Respecto a este último proceso, es importante observar la reacción del individuo tras compararse con el entorno cercano con el objetivo de valorar su propio nivel de felicidad. Por ejemplo, si se comparan con los demás y ven que se encuentran en peores condiciones que las suyas, sus vidas serán más gratificantes (bienestar), mientras que, por el contrario, si se comparan cuando no son felices sus vidas serán peores (malestar).

Michalos (1985) tuvo una gran repercusión en el estudio del bienestar a partir de su “teoría de las discrepancias múltiples” la cual podemos observar en la revisión

bibliográfica realizada por el profesor de Psicología Social, Miguel Ángel García Martín (2002):

El postulado fundamental de esta teoría sostiene que el bienestar subjetivo expresado por el sujeto es una función lineal positiva de las discrepancias percibidas entre lo que uno tiene ahora y lo que: tienen los demás, esperaba tener ahora o en el futuro, necesita o cree merecer. Factores como la edad, el sexo, el nivel educativo y de ingresos o el apoyo social, entre otros, afectan directa e indirectamente a estas discrepancias percibidas y, por tanto, también al bienestar subjetivo experimentado (García Martín, 2002: 34).

El primer estudio que informó sobre el desarrollo óptimo entre motivación y bienestar fue la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985). Esta teoría explica que las motivaciones y el bienestar personal aumentan a través de la satisfacción de 3 “necesidades psicológicas básicas”: *autonomía* (es la percepción que tienen los individuos sobre el origen de su comportamiento y cómo perciben que pueden controlarlo para llevar a cabo una acción); *competencia* (es la sensación que tienen los sujetos sobre lo efectivos y profesionales que son abordando desafíos ya que son capaces de ejercitar y expresar sus capacidades) y; *conexión* (se refiere a la necesidad de las personas de sentirse conectadas entre ellas y a la comunidad, cuidar y ser cuidado por otros). Podríamos ejemplificar exponiendo que en el ámbito escolar la *conexión* no solo se establece entre los compañeros de trabajo sino también con el alumnado (Klassen *et al.*, 2012). Un estudio sugiere que estas necesidades psicológicas básicas están relacionadas con el grado de bienestar y motivación de los alumnos y de los docentes (Standage, Duda y Ntoumanis, 2005).

Uri Brofenbrenner explica que para entender el desarrollo humano uno debe contemplar todo el *sistema ecológico* en el que crece y se fortalece. Este sistema se compone de cinco subsistemas socialmente organizados que ayudan, apoyan y guían el crecimiento humano (*ibídem*, 1979).³ Estamos de acuerdo con Johnson (2008) cuando indica que el modelo de Brofenbrenner fue desarrollado con el fin de entender y definir

³ En un principio Brofenbrenner desarrolló cuatro dimensiones, pero años más tarde añadió la quinta dimensión (tiempo).

los contextos y relaciones sociales que envuelven a un individuo. Las cinco dimensiones del sistema ecológico de Uri Bronfenbrenner son:

- 1 Microsistema: se trata del contexto más cercano con el que el individuo tiene un contacto directo. Las relaciones bidireccionales que se dan en este sistema influyen, nutren y producen el desarrollo individual.
- 2 Mesosistema: esta capa del sistema incluye las relaciones que se dan entre dos o más contextos en el que se desenvuelve y existe el individuo. Por ejemplo: las relaciones entre el trabajo y el hogar, la escuela y la familia, etc.
- 3 Exosistema: es la capa social más amplia ya que abarca eventos, sucesos, decisiones y políticas sobre las que el individuo no tiene ninguna influencia.
- 4 Macrosistema: este nivel se representa bajo el término *prototipo social* de una cultura o subcultura dada. Consiste en alcanzar de forma global los valores, creencias, estilos de vida, oportunidades, deberes y recursos integrados dentro.
- 5 Chronosistema: esta capa del sistema se refiere al tiempo. Algunos estudios puntualizan que el tiempo tiene un impacto en todos los niveles o capas del *sistema ecológico* (Bronfenbrenner, 1994; Johnson, 2008).

En relación con el bienestar, Skinner (2012) indica que el trabajo es el factor más influyente dentro del microsistema. El estudio señala que la teoría que sostiene el *sistema ecológico* puede aplicarse al desarrollo y entendimiento de un jefe hacia sus empleados y cómo estos interaccionan con la organización. Asimismo expresa que entendiendo el meso- y exo-sistema puede beneficiar a las organizaciones ya que comprenderán las fuentes de (in)satisfacción de sus empleados.

Reese y Myers (2012) especifican que el bienestar integral es un modo de vida orientado hacia una salud y bienestar óptimos, en el cual cuerpo, mente y espíritu están integrados por el individuo para vivir la vida más plenamente dentro de la comunidad humana y natural. Hemos observado que esta definición es, a su vez, la base de varios modelos basados en el bienestar. Por un lado, el modelo *The Indivisible Self* de Myers y Sweeney (2008), explica que el bienestar es definido por el reflejo de cinco dimensiones indivisibles: el *yo creativo* o *Creative Self* (pensamientos, emociones y humor positivo); *yo superación* o *Coping Self* (ocio, manejo del estrés y autoestima); *yo social* o *Social Self* (amistad y amor); *yo esencial* o *Essential Self* (espiritualidad, identidad de género,

identidad cultural y autoayuda) y; *yo físico* o *Physical Self* (ejercicio y nutrición). Por otro lado, la *Rueda del Bienestar* o *Wheel of wellness* (*ibíd.*) es un modelo holístico del bienestar que incluye cinco aspectos vitales: *espiritualidad, auto-regulación, trabajo, amistad* y *amor*. Los autores de este modelo sugieren que la espiritualidad es el componente más importante del bienestar y por eso lo sitúan en el centro de la rueda. De acuerdo con Myers y Sweeney, la espiritualidad es tener sentido del propósito en la vida, sentido religioso o creencias espirituales y prácticas (*ibídem*).

Como hemos observado, se ha producido un gran interés en las últimas décadas por el estudio del bienestar y del bienestar subjetivo. No obstante, algunos investigadores han comenzado a plantearse las limitaciones de estos términos. Martin Seligman (2012) considera que los individuos que han contestado positivamente a los cuestionarios sobre la satisfacción para con la vida, es producto de una ecuación en la que el presente del individuo ilumina u oscurece el resultado, de ahí que adquiera el término: bienestar subjetivo (en ese momento concreto el individuo puede haber pasado tanto por un momento personal negativo como positivo).

Tras esta reciente conclusión, algunos investigadores han promovido el uso de un término más amplio para definir el bienestar: *fortalecimiento humano* o *human flourishing* (Ryff, 1989; Ryan y Deci, 2001; Deci y Ryan, 2008; Seligman, 2011; Vivoll Starume y Vittersø, 2012; Huppert y So, 2013). Ryan y Deci, definen la prosperidad humana como; “open, engaged, and healthy functioning” (*ibíd.*, 2011: 47). Asimismo, también fue definido por Huppert y So como la combinación entre sentirse bien y tener un funcionamiento eficaz (*ibídem*, 2013). La principal diferencia entre el fortalecimiento humano y bienestar subjetivo es que el crecimiento humano se centra en el bienestar diario y las experiencias emocionales que este nos aporta cada día, combinado con los aspectos propios del bienestar subjetivo; satisfacción con la vida y positividad. Por ejemplo, un individuo puede considerarse infeliz sobre una circunstancia inevitable a pesar de que, de forma general, se sienta bien con su vida (Ryan y Deci, 2011). Estos autores, además, señalan que el *crecimiento humano* conduce a la felicidad pero no la garantiza; sin embargo la felicidad debe ser evidente, independientemente de si las personas están o no viviendo “bien” (*ibídem*). Como ejemplo dentro del ámbito de la enseñanza, podemos explicar que si un docente un día cualquiera se siente infeliz con su metodología, este/a usaría esa experiencia emocional

para implementar nuevas estrategias y actividades, por lo que tras innovar se sentiría mucho más feliz. Con este ejemplo observamos la positividad que el/la docente posee, dado que ha optado por mejorar su *praxis* tras sentir una emoción negativa (infelicidad).

Por último, indicamos que la definición más aceptada y utilizada de *flourishing* o *crecimiento/prosperidad humana* la proporcionó Diener *et al.* (2010) incluyendo ocho dimensiones centrales: propósito y significado, relaciones de apoyo mutuo, compromiso e interés, contribuir a los demás, competencia, ser una buena persona, optimismo y sentirse respetado.

Como podemos contemplar, el modelo desarrollado por el equipo de Diener se asemeja a la teoría PERMA (*PERMA theory*: Seligman, 2011) la cual también explica el bienestar de una forma más amplia, concretamente en cinco diferentes elementos:

- i. Emociones positivas: sentimientos positivos acerca del pasado, presente y futuro.
- ii. Participación y compromiso: experimentar plenas inmersiones⁴ durante acciones y comportamientos alineados con las fortalezas y talentos personales.
- iii. Relaciones: construir una red sólida de contactos incluyendo familiares, amigos y compañeros de trabajo.
- iv. Significado: la dedicación y esfuerzo hacia algo más grande que uno mismo.
- v. Logro: sentir éxito personal tras alcanzar un objetivo establecido.

3.1.3.1 Dimensión afectiva: Relaciones de admiración y adoración con otras emociones y bienestar

Los estudios de psicología para el desarrollo personal explican los beneficios de las relaciones positivas de admiración y adoración sobre el bienestar tanto individual como colectivo. Rattner y Danzer (2006), afirman que la adoración y la admiración forman parte importante del desarrollo y del crecimiento de la personalidad individual y

⁴ Término del inglés *experiences of flow*, el cual describe la sensación de estar llevando a cabo una acción y, la persona que está llevando a cabo esa acción no es consciente de lo que pasa a su alrededor ni del tiempo que invierte en esa actividad, puesto que está “sumergido” en la tarea.

colectiva. No obstante, existen pocas publicaciones que tengan en cuenta estas emociones: De Rivera 1977; Algoe y Haidt 2009; Ortony, Clore y Collins 1988; Plutchik 1980; van de Ven, Zeelenberg y Pieters 2011, 2012. Sin embargo, Schindler, Zink, Windrich y Menninghaus (2013), han elaborado un modelo teórico con las similitudes y las diferencias entre admiración y adoración para poner de manifiesto que estas emociones sí son indicadores de bienestar y/o calidad de vida.

La admiración y la adoración son emociones positivas en respuesta a una persona u objeto extraordinario. Teóricamente, estas emociones deberían servir para almacenar los ideales y los valores de la persona adorada en una guía para el comportamiento y así poder transferir sus ideales, valores y metas a los individuos que lo deseen. No obstante, los procesos subyacentes son más complejos de lo que puede parecer a simple vista.

Schindler *et al.* (2013), narran que la admiración es evocada por personajes ilustres que representan ciertos ideales y valores, como por ejemplo, los de Karl Marx. La excelencia de sus modelos, al menos al principio, puede ser propia, combinada e incluso superada por otros. Asimismo, admirar a otros estimula a las personas a crecer, al demostrar que sí es posible hacer realidad sus metas o sueños ya que la principal tendencia asociada con la admiración es la de defender y honrar los ideales. El admirador pretende juzgar de sobresaliente, alabar y emular la conducta del otro (Algoe y Haidt, 2009). Por lo tanto, la función primaria de la admiración es esforzarse en mejorar la voluntad y redefinir o perfeccionar los ideales personales y/o colectivos con el fin de imitar el comportamiento admirado.

La adoración, por el contrario, se trata de una cualidad o cualidades excelente(s) que los admiradores no pueden comprender o alcanzar como, por ejemplo, características propias, iconos sagrados o sobrehumanos, como por ejemplo la omnipresencia. El único camino para conseguirlo es complacer o unirse a la persona adorada. Otra de las ideas centrales de la adoración es la de establecer una relación con el otro para formar parte de su identidad y adoptar así sus valores, ideales, y actitudes.⁵ En algunas ocasiones, puede ocurrir que en lugar de convertirse en un modelo a seguir,

⁵ Es destacable subrayar que los valores de las figuras adoradas han sido transferidos por sus maestros anteriores (Weber 1978).

el adorado sirva como creador de significado y benefactor capaz de unir a los admiradores bajo su orientación. Vinculado a esta cualidad, obtenemos que una de las funciones esenciales de la adoración es entonces la de crear y mantener la cohesión social en un grupo.

En lo que a relaciones y pensamientos positivos se refiere, expresar admiración y adoración podría suponer que el individuo se incline a sentir emociones positivas. Sin embargo, Lazarus (1991) y Plutchik (1980) opinan que este 'afecto positivo' no es un constructo unitario pero sí se trata de una emoción positiva específica en la que se implican diferentes procesos emocionales y sociales. Es decir, se considera que tener un afecto positivo es un claro indicador de satisfacción o bienestar y la emoción que manifiestan los individuos puede ser felicidad, orgullo, júbilo, amor, filantropía o alegría (Fredrickson 1998; Lazarus 1991). Aunado a estas emociones positivas, también se han localizado otras, como el interés o la inspiración que están relacionadas con la fijación de las metas y los estándares de bienestar (Fredrickson 1998).

El psicólogo William McDougal describe la admiración como un compuesto de emociones primarias: asombro, auto-negación, miedo y ternura (McDougal 2001). De acuerdo con Schindler *et al.* (2013), extraemos que la admiración y la adoración no se componen necesariamente de sentimientos negativos, sino que puede darse la situación de que estas emociones se conviertan en percepciones negativas para el individuo, sobre todo, cuando la atención está centrada en uno mismo. Sin embargo, en relación con la admiración que sentimos por los demás, observamos que las personas pueden sentirse desprovistas de cualidades o habilidades que las hacen sentirse inferiores y dependientes de la benevolencia de los demás, lo que puede dar lugar a sentimientos de tristeza, miedo o vergüenza. Asimismo, diversos autores (de Rivera 1997; van de Ven *et al.* 2011, 2012), han puesto de manifiesto la relación entre admiración y envidia, dado que ambas emociones pueden aparecer cuando se comparan las diferentes posiciones sociales o de trabajo. No obstante, esta relación no se manifiesta con la adoración. Por un lado, adorar a otros implica no cumplir unos patrones de comparación (Schindler *et al.* 2013). Por otro lado, si existiera la envidia entre los adoradores y el adorado incrementaría los niveles de adoración. Es más, Schurtz *et al.* (2012), describen que la envidia daña a la jerarquía social de la comunidad adoradora mientras que la admiración la estabiliza.

El psicólogo estadounidense Solomon Asch (1951) llevó a cabo un estudio con el fin de conocer el porcentaje de alumnos que se dejan llevar por las opiniones de sus iguales. Este estudio consistía en reunir a ocho alumnos dentro de un mismo espacio. Siete de ellos, guiados por Solomon, debían señalar la respuesta incorrecta. El octavo, sin embargo, no conocía ni las intenciones de Solomon ni la de sus compañeros. Finalmente, más del setenta por ciento de los niños sabía cuál era la respuesta correcta pero no la señalaron por miedo a equivocarse, a hacer el ridículo y/o a ser el elemento discordante del grupo. Esta investigación dio lugar a lo que hoy conocemos como Síndrome de Solomon, es decir, la emulación de comportamientos para evitar destacar o brillar en un determinado grupo social. Uno de los síntomas principales es cuando se manifiesta una falta de autoestima por creer que nuestro valor como personas reside en lo mucho o poco que nos aprecian los demás. Además, se deja entrever cómo las personas condenan los éxitos ajenos, puesto que la sociedad actual no tolera que las personas tengan un elevado nivel de bienestar. Las personas utilizan los logros ajenos en forma de espejo para observar sus frustraciones y juzgar aquello que envidian. ¿Cómo se supera esta envidia? Dejando de amonestar el éxito ajeno para aprehender y admirar las habilidades, fortalezas y cualidades que han llevado a las personas a alcanzar su bienestar. Si bien lo que admiramos nos construye, lo que envidiamos nos destruye. No obstante, se ha demostrado que la envidia puede despertar competencias en las personas con el fin de otorgarles instrumentos que les ayuden a elaborar su propio camino y así poder crecer como personas y contribuir a la mejora de la sociedad en la que viven.

En teoría, se puede decir que la admiración determina el crecimiento personal al defender y emular los ideales de la persona admirada. Igualmente, la adoración motiva a encontrar un propósito en la vida a través de los valores y pensamientos del ser adorado. Si somos capaces de analizar estas características, podremos observar que la admiración está vinculada a una relación positiva con el crecimiento personal y que, además, la adoración está relacionada con tener un propósito en la vida. Para concluir este capítulo, podemos afirmar que existe una relación directa bidireccional entre admiración y adoración con bienestar pues este se manifiesta en las relaciones de satisfacción y con los sentimientos positivos de afecto que hemos definido en apartados anteriores como indicadores significativos de bienestar social (*cf. 3.1.2. Componentes del bienestar*).

Estipulamos, pues, que las investigaciones basadas en el bienestar, lideradas por Diener (1984), Diener *et al.* (1999), Ryff (1989), Veenhoven (1994) y Cummins (1996), olvidaron incluir la adoración y la admiración como medidores de satisfacción y felicidad.

3.2 EL BIENESTAR DOCENTE (*TEACHER WELLBEING*)

3.2.1 Estado de la cuestión

Durante siglos, los filósofos han expresado multitud de opiniones contrarias sobre la interacción de los sentimientos (amor, cariño, ira...) con la razón (conocimiento). Tradicionalmente, las emociones han sido consideradas como la antítesis de la progresión y la racionalidad. Los investigadores, sobre todo durante la década de los 60, consideraban que las emociones tenían poco peso en nuestras vidas, que eran un ‘lujo biológico’ del ser humano y que además podíamos prescindir de ellas. En relación a este aspecto, Elster (1985) sugirió que las emociones estaban directamente vinculadas con las acciones. Además, propuso que las emociones tienden a anular y/o sabotear los procesos mentales racionales. Asimismo, Oatley y Jenkins (1996) añadieron que en la cultura de Occidente existe una especie de superstición que inclina a ver de manera negativa las emociones ya que, según ellos, son tóxicas, nublan las ideas y la capacidad objetiva. No obstante, hoy sabemos que sin las emociones el ser humano no podría crecer ni aprender. Sin embargo, a pesar de que los estudios que detallaremos a continuación aseguran y afirman que las emociones juegan un papel esencial en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en los grados de Educación Primaria siguen existiendo carencias en lo que respecta a habilidades “no formales” como la resiliencia o el saber crear entornos positivos de aprendizaje en el que docentes, alumnos, personal de administración y servicios y padres se sientan seguros, atendidos y estimados.

Dentro del marco de la educación emocional tenemos que destacar el trabajo de Daniel Goleman, uno de los primeros investigadores en popularizar las emociones y la educación a través de estas. Según Goleman, la educación emocional es en lo que respecta a la previsión del éxito en la vida “as powerful, and at time more powerful than

IQ” (1995: 34). Tras esta definición, Scherer agregó que “emotional intelligence, more than IQ, is the most reliable predictor of success in life and in school” (1997: 5). La Inteligencia Emocional⁶ (IE a partir de ahora) abarca una amplia gama de competencias que facilitan la identificación, el tratamiento y la regulación de las emociones. Austin *et al.* (2005) han demostrado que la IE promueve la salud y bienestar tanto mental como físico. Basándonos en las investigaciones psicológicas, educativas y de gestión y liderazgo, se ha señalado que los docentes con niveles altos de IE son capaces de controlar el estrés y mejorar su gestión del aula (Chan, 2006; Saklofske *et al.*, 2012) además, la IE promueve la enseñanza positiva, eficaz y activa (Perry y Ball, 2005), y que, a su vez, la IE contribuye a crear entornos positivos de aprendizaje (Vesely *et al.*, 2013). Asimismo, Brackett y Katulak (2006) informaron sobre el desarrollo de las relaciones positivas cuando se trabajaban las habilidades sociales y emocionales, es más, también se promueve el bienestar docente y se fomentan las prácticas de éxito. Perry y Ball (2005) describieron la gran predisposición de los docentes hacia el conocimiento de las necesidades emocionales de los demás (en especial la de sus alumnos), la habilidad para innovar con los alumnos a través de empleo de enfoques que les permitan aprender a su manera (inteligencia visual, kinésica, musical...). Asimismo indicaron que los docentes con altos niveles de IE aprendían a usar todas las experiencias para mejorar su *praxis*.

3.2.1.1 Estudios sobre el *burnout* docente

Kyriacou y Sutcliffe (1979) afirman que el estrés es una especie de síndrome que se origina en las emociones negativas, como la ira, la tristeza y/o la baja autoestima y que, además, suele estar acompañado de cambios fisiológicos, como el aumento del ritmo cardíaco. Tras analizar las diferentes fuentes bibliográficas, hemos observado que varios autores reconocen que el estrés docente tiene repercusión a nivel global (Boyle, Borg, Falzon y Baglioni, 1995; Dick y Wagner, 2001; Kyriacou, 2001). De la misma manera, estos investigadores explican que el estrés se origina cuando un docente percibe

⁶ Término acuñado por Wayne Payne en 1985, gracias a su tesis doctoral: *Un estudio de las emociones: el desarrollo de la inteligencia emocional*.

que está experimentando situaciones prolongadas que disminuyen sus niveles de autoestima o bienestar personal. En este sentido, Rudlow (1999) aclara que las tareas administrativas son el principal detonante de esta sensación de malestar o *burnout*. De igual modo, Maslach (1993, 1999) afirma que el *burnout* es el resultado de una larga exposición crónica a condiciones laborales estresantes: “burnout is described as a psychological syndrome of emotional exhaustion, depersonalization, and reduced personal accomplishment that can occur among individuals who work with other people in some capacity” (Maslach, 1993: 20-21). Según Maslach y su equipo, el agotamiento emocional (*Emotional Exhaustion*) hace referencia a la sensación de “sobrecarga emocional”, la despersonalización (*Depersonalisation*) implica tener una actitud negativa, insensible e indiferente hacia los demás y, por último, la escasez de realización personal (*Reduced Personal Accomplishment*) significa tener una visión negativa de sí mismo y del trabajo que desempeña.

Sobre las bases de las ideas expuestas, diversos autores (Dunham, 1992; Travers y Cooper, 1996) han ido descubriendo una gran cantidad de factores negativos dentro en la profesión docente, entre los que destacan: el comportamiento y disciplina de los alumnos; la falta de motivación personal; la sobrecarga de trabajo; la presión por el tiempo disponible; los conflictos con el rol y la identidad docente; la relación con los compañeros (directores y administrativos) y la presión y la crítica social. Asimismo, una de las primeras psicólogas que se interesó por las emociones y percepciones de los docentes fue Christina Maslach, profesora del Departamento de Psicología en la Universidad de California en Berkeley, que junto a sus compañeros Jackson y Leiter desarrollaron uno de los cuestionarios más conocidos para determinar el grado de cansancio emocional o *burnout* dentro de la profesión docente (Maslach Burnout Inventory-Educators Survey, 1996). Como complemento a esta investigación, Moriana y Herruzo (2004) llevan a cabo una amplia revisión de la literatura para determinar cuáles han sido los factores más investigados e influyentes dentro del bienestar docente, entre los que destacan: sobrecarga laboral; responsabilidad administrativa; ratio; conflictos y ambigüedad con el rol docente; relaciones con los compañeros; relaciones con los padres y madres; políticas, leyes y reformas educativas; comportamiento del alumnado; participación del profesorado en proyectos educativos del centro; salarios y tipo de centro.

Sin embargo, es importante resaltar que las afirmaciones anteriores están sujetas a las experiencias vividas previamente por los individuos, es decir, la cantidad de emociones negativas o positivas que manifiestan los docentes depende de una compleja ecuación formada por personalidad, valores, habilidades y circunstancias. Tal es el caso que algunos autores han delimitado diversas fuentes de estrés dependiendo del país en el que vivan puesto que cada sistema educativo tiene sus propias características y circunstancias concretas que influyen en los valores y actitudes que pueden expresar los docentes durante su *praxis*.

Por un lado, Chan y Hui (1995) analizaron la situación en la República Popular China a través de un estudio con 415 profesores de secundaria. Aseguraron que el factor más influyente en el estrés del profesorado era la sobrecarga laboral dado que muchos profesores en Hong Kong tienen tareas adicionales, como hacer de guías o consejeros con el fin de estudiar qué métodos mejorarían las prácticas del colegio. Chan y Hui esperaban formular en su investigación que los docentes con estas responsabilidades extras manifestarían mayores niveles de *burnout* que los docentes que no las tuvieran. Sorprendentemente, a pesar de que afirmaron que los docentes-guías se veían obligados a trabajar más horas, estos no manifestaban mayores niveles de *burnout*. Es más, los docentes-guías afirmaron experimentar un mayor sentimiento de éxito y logro personal comparado con los demás docentes. En base a esta teoría, los docentes-guías eran personas que valoraban ese tipo de trabajo, por lo que el estudio sugiere que incluso en un contexto donde el docente se siente sobrecargado de trabajo, tomar una responsabilidad extra en un área en la que disfrute no es necesariamente un sinónimo de estrés, sino que además puede aumentar los niveles de satisfacción en el lugar de trabajo.

Por otro lado, algunos autores declaran que la personalidad también determina cómo experimentamos la adversidad, ya sea o bien de manera perjudicial –hundirse– o bien de manera facilitadora –crecer y aprender de los contratiempos–. Según Kaplan (1996), la elección de un enfoque u otro puede provocar cambios psicológicos y físicos en un individuo. En este sentido, Costa y McCrae (1992) desarrollaron una de las mayores teorías detalladas sobre personalidad, según ellos, esta podía subdividirse en 5 partes:

- 1) Neuroticismo (*neuroticism*): la susceptibilidad al sufrimiento psicológico, la incapacidad de controlar los impulsos, la propensión a tener ideas irreales y la incapacidad de hacer frente al estrés.
- 2) Extroversión (*extraversion*): la actitud hacia las emociones positivas y sociabilidad.
- 3) Actitud receptiva (*openness*): la tendencia hacia la variedad, la curiosidad intelectual y la sensibilidad artística.
- 4) Amabilidad (*agreeableness*): la tendencia a confiar en otras personas y preocuparse por ellas.
- 5) Diligencia (*conscientiousness*): la inclinación hacia la persistencia, la laboriosidad y la organización.

Atendiendo a estas consideraciones, Mills y Huebner (1998), junto a una muestra de psicólogos educativos, demostraron que el neuroticismo y la introversión están relacionados con las tres dimensiones del *burnout* y también aseguran que las variables personales influyen en el bienestar con mayor insistencia e importancia que las variables contextuales (centros dentro de comunidades problemáticas, por ejemplo). Además, Iverson (1998) y su equipo sugieren que los trabajadores con mayores niveles de afectividad (una cualidad propia de la extroversión) experimentan menos malestar que los trabajadores con bajos niveles de afectividad (cualidad propia del neuroticismo). Es más, un estudio español llevado a cabo en una escuela sevillana de Educación Especial por Cano-García *et al.* (2005) especifica que los profesores con mayores niveles de neuroticismo e introversión eran los docentes con mayores niveles de estrés. De la misma manera, Manthei *et al.*, (1996) llevaron a cabo un estudio para observar cómo cambiaban las fuentes de malestar docente con el paso del tiempo en Nueva Zelanda. Tras analizar los datos durante cuatro años concluyeron que las dos fuentes de malestar principales eran la baja remuneración y el bajo respaldo social.

Aunado al creciente entusiasmo por investigar cuáles son los factores más influyentes dentro de la profesión docente, Pillay *et al.* (2005) explican en su estudio que en Australia, existen grandes niveles de malestar puesto que entre el 25% y el 40% de los docentes noveles abandona la profesión. Pillay *et al.* están de acuerdo con la hipótesis de Nelson (2003), dado que es importante conocer cómo se sienten los docentes noveles con respecto a lo que la sociedad y la comunidad educativa espera de

ellos, ya que estas implicaciones influyen enormemente en los niveles de bienestar físico y mental, así como en las aptitudes o competencias docentes profesionales. Asimismo, estos investigadores están de acuerdo con la hipótesis de Little (1995), pues, reiteran que la sociedad cree que la *competencia docente* es conocer la totalidad de la materia que se imparte, presentar habilidades innatas para enseñar de forma efectiva y saber emplear diversas estrategias de aprendizaje para que los alumnos completen las unidades didácticas y los objetivos del curriculum. No obstante, esta llamada ‘competencia’ no contempla ni los recursos de los que dispone el aula ni el comportamiento de los alumnos, factores esenciales en la *praxis* docente. De la misma manera, Pillay *et al.* toman como referencia la definición de bienestar de Dunn (2002): “involves comparative private experiences with regard to self-perceived quality of an individual life; it also includes both affective and cognitive components” (Pillay *et al.* 2005: 22). Vinculado a este concepto, Pillay y su equipo, analizan diversos estudios que desarrollan que el bienestar y la competencia docente están relacionados con la satisfacción en el lugar de trabajo. La principal conclusión del estudio fue que los docentes menos satisfechos, tanto noveles como veteranos, son los más propensos a desatender y/o abandonar su profesión. Por ejemplo, Singh y Billingsley (1996) hallaron factores que erosionan al docente, como el estrés y la sobrecarga de trabajo. No obstante, también señalaron factores que, en sentido contrario, promueven un ambiente positivo de trabajo y contribuyen a la continuidad en el cuerpo docente, como el apoyo directivo y administrativo. Es más, Darling-Hammond (1995) comenta que un contexto educativo nutrido con el apoyo directivo y administrativo adecuado influiría positivamente, no solo en la permanencia de sus miembros sino que también elevaría los niveles de satisfacción, vocación y participación docente con el resto de la comunidad educativa. De acuerdo con Xin y MacMillan (1999), la satisfacción en el trabajo incluye conocer qué opinión tienen los docentes sobre sus propias competencias y cómo se sienten, generalmente, cuando están dando clases. Taylor y Tashakkori (1995) puntualizan que durante los últimos años se ha producido un aumento en la sensación de “dificultad para enseñar” a los alumnos, lo que ha provocado un ascenso en la sensación de insatisfacción en el trabajo docente. Como complemento, Dean (2000) señala que más del 40% de los docentes ha experimentado síntomas serios de estrés debido a la presión por la sobrecarga laboral y los progenitores abusivos.

A pesar de que la literatura referente a los factores que predicen el éxito y desarrollo del alumnado han crecido, no se ha prestado la suficiente atención a los predictores de salud y bienestar docente (Day y Gu, 2014). Este aspecto llama la atención debido a los numerosos casos de docentes que abandonan la profesión, sobre todo los docentes noveles localizados en Estados Unidos (Scheopner, 2010). Algunas investigaciones sugieren que uno de cada cinco docentes –un total del 20% de la población docente– dejarán la profesión tras los primeros años enseñando (Darling-Hammond y Sykes, 2003; Guarino *et al.*, 2006) y este porcentaje se ve aumentado cuando los docentes trabajan en colegios con pocos recursos materiales (Boser, 2000; Henke *et al.*, 2000). Un estudio longitudinal determina que la mayoría de docentes que abandona la profesión es porque sienten una frustración continua y, a su vez, sienten que han fracasado (Johnson y Birkeland, 2003).

Austin, Shah y Muncer (2005) recopilan una serie de estudios basados en el uso de cuestionarios cuantitativos con el fin de medir el estrés docente.⁷ Destacamos las conclusiones de la investigación de Seidman y Zager (1991) quienes aclaran que para bajar los niveles de *burnout* los docentes deberían realizar deporte, practicar meditación y/o relajación y disfrutar de sus *hobbies* y sus vacaciones. Es importante mencionar las deducciones de Folkman y Lazarus (1988) pues explican que las personas con tendencia a evitar expresar sus preocupaciones y lidiar con las situaciones de estrés elevan, significativamente, sus niveles de agotamiento emocional, despersonalización, al mismo tiempo que bajan sus niveles de realización personal. Indican, asimismo, que la búsqueda de apoyo social reduce los niveles de despersonalización y eleva los sentimientos de realización personal facilitando, de esta manera, la resolución de problemas. Igualmente, Brown y Ralph (1992) manifiestan que el estrés docente podría resolverse implementando políticas que promuevan el intercambio de experiencias basadas en prácticas de éxito tras adoptar estrategias de afrontamiento como: técnicas asertivas; gestión eficaz del tiempo; delegación de competencias; técnicas de relajación y elaboración de una red de asistencia y apoyo. En base a estas ideas, los trabajos de Murphy (1996), Schafer (1996), y Stein *et al.* (1999) se basan en el empleo de técnicas

⁷ Para consultar esta información véase: Austin *et al.* (2005): “Teacher stress and coping strategies used to reduced stress”, *Occupational Therapy International* 12 (2), 63-80.

útiles de relajación, nutrición y hábitos de sueño, por ejemplo: control de la ira; *biofeedback*; desarrollo de aptitudes sociales; etcétera. Austin *et al.* (2005), concluyen que los cursos sobre el control de la ira fueron los más productivos en su estudio pues ayudaban a los docentes a no adoptar comportamientos viscerales, como el lanzamiento de objetos. Es más, algunos docentes expresaron que mientras reflexionaban acerca de las preguntas del cuestionario utilizado, estas les hicieron recordar y cuestionar qué estrategias habían estado empleando en el aula de manera inconsciente. Keable (1996) menciona en su estudio que las técnicas de afrontamiento implican aprendizaje y actividad mental como si se tratase de una actividad física, por lo que declara que para llevar a cabo técnicas de relajación y conseguir una enseñanza positiva los docentes necesitan tiempo para practicar primero en casa. Asimismo, Guzicki *et al.* (1980), Eppley *et al.* (1989), Strong *et al.* (1989) y Stein y Cutler (2002) estudiaron los efectos de la relajación y otras técnicas basadas en el control de la ansiedad. Estos autores concuerdan en que la meditación transcendental produce un mayor efecto a la hora de tratar la ansiedad que otras formas de meditación, relajación progresiva u otros tipos de relajación.

Varios autores enfatizan que tras usar este tipo de enfoques (no solo emocionales; sino también sociales y conductuales), mejoran los resultados del alumnado e incide de manera positiva en la calidad educativa (Gregor, 2005; Embse *et al.*, 2012). El creciente interés en impulsar habilidades clasificadas como “suaves” (*soft skills*) o de índole no cognitiva (*non-cognitive skills*) como, por ejemplo; el autocontrol, la perseverancia, la empatía, la autoestima y las relaciones sociales, han demostrado que son la manera óptima de aumentar los niveles de bienestar entre los alumnos (Denham y Brown, 2010; Schonert-Reichl y Lawlor, 2010). Además, estos autores indican que trabajar estas habilidades desembocará directa o indirectamente en el éxito de su vida laboral, una mejor salud y una ratio menor de criminalidad. Diversos investigadores puntualizan que estimular la regulación emocional y aprender a externalizar las emociones desde la Educación Infantil, previene numerosos problemas durante la adolescencia puesto que los alumnos ahondan en sus propias estrategias reguladoras por lo que les será más fácil concentrarse durante las tareas académicas, disminuyendo así los conflictos asociados a problemas de conducta (Mischel *et al.*, 1989; Eigsti *et al.*, 2006; McClelland *et al.*, 2007; Eisenberg, Spinrad y Eggum, 2010).

Es importante destacar que en Estados Unidos el estrés es una de las enfermedades más diagnosticadas en jóvenes escolares (American Psychological Association, 2009). Investigaciones recientes concluyen que el estrés tiene efectos adversos cuando se desarrollan las estructuras cerebrales y, a su vez, disminuye la capacidad de aprendizaje de los alumnos (Andersen y Teicher, 2009; Lupien *et al.*, 2009). No obstante, se han elaborado numerosos estudios durante la última década que arrojan datos positivos sobre los problemas de ansiedad y estrés gracias a enfoques basados en la atención plena o *mindfulness* (Vøllestad *et al.*, 2011; Vibe *et al.*, 2012). Por un lado, los autores afirman que utilizar estrategias basadas en *mindfulness* son efectivas para reducir la ansiedad y los problemas de conducta e incrementar las interacciones sociales entre el alumnado con dificultades de aprendizaje (Beauchemin *et al.*, 2008; Bögels *et al.*, 2008). Por otro lado, un estudio publicado en 2017 indica que los enfoques basados en la atención plena tienen un porcentaje estadísticamente no significativo aunque positivo en los resultados cognitivos y socioemocionales del alumnado (Maynard *et al.*, 2017). Es más, estos autores advierten que antes de implementar enfoques basados en *mindfulness* se deben hacer estudios profundos y rigurosos del contexto escolar ya que varios centros se han dejado llevar por la popularidad que estos han adoptado.

No obstante, hemos observado en algunas investigaciones resultados significativamente altos en lo que respecta al incremento de los resultados académicos tras utilizar enfoques basados en la atención plena (Fiore, 2016; Harpin, 2016), así como efectos positivos en la regulación de la conducta (Crescentini, 2016; Parker, 2016; Fiore, 2016; Harpin, 2016) y el aumento de comportamientos pro-sociales (Crescentini, 2016; Harpin, 2016). En lo que respecta al bienestar como resultado en estudios basados en la atención plena subrayamos que un estudio explica que la meditación reduce significativamente los sentimientos negativos en niños entre 7 y 9 años (Vickery y Dorjee, 2016).

Roeser *et al.* (2013) elaboraron un estudio en el que diversos docentes de Canadá y Estados Unidos se matriculaban en un programa de 8 semanas basado en la enseñanza de actividades *mindfulness*. Tras analizar los resultados expusieron que los docentes expresaban que sus niveles de estrés y malestar habían bajado tanto inmediatamente tras acabar el programa como tres meses más tarde. Sin embargo, los

estudios médicos revelaron que los aspectos fisiológicos no habían cambiado (cortisol, presión sanguínea, etc.). Una vez arrojados estos resultados los autores se preguntaron si los programas de intervención basados en promocionar el bienestar y la atención plena en los docentes incrementaban o disminuían, en un periodo corto de tiempo, la sensación de malestar que si estos no hicieran nada. Este matiz es importante ya que nos ayuda a entender la estabilidad del bienestar docente y si podemos realmente esperar cambios inmediatos en aquellas escuelas que promueven la materia del bienestar entre sus docentes y alumnos.

A continuación, vamos a exponer a modo de resumen las principales fuentes o situaciones de estrés docente, siguiendo el marco teórico que hemos elaborado (Travers y Cooper, 1996; Kyriacour, 2001):

- lidiar con los compañeros de trabajo;
- afrontar los cambios educativos;
- enseñar a alumnos con poca motivación;
- mantener la disciplina;
- los conflictos y la ambigüedad del rol docente;
- la autoestima y el status social de la profesión;
- la presión por el tiempo disponible y la sobrecarga laboral;
- ser evaluado por otros (inspecciones);
- condiciones laborales deficientes;
- las tareas administrativas, de gestión y organización.

3.2.1.2 Estudios sobre el bienestar docente (*teacher wellbeing*)

Como hemos podido observar, la mayoría de las investigaciones se centran en el estrés, la depresión y el *burnout* docente. Sin embargo, Aelterman *et al.* (2007) en virtud de querer modificar esta tendencia, definen y desarrollan en su investigación una definición positiva de bienestar o *wellbeing*: “Well-being expresses a positive emotional state, which is the result of harmony between the sum of specific environmental factors on the one hand and the personal needs and expectations of teachers on the other” (Aelterman *et al.*, 2007: 2). El objetivo principal de su investigación es identificar qué factores influyen de manera positiva en el bienestar escolar con el fin de realzar el

espíritu y el ánimo docente. Como resultado, Aelterman y su equipo declaran que el respaldo o apoyo social en el lugar de trabajo es uno de los factores más importantes con el que hacer frente a situaciones que perturban el bienestar profesional y/o personal.⁸ Indican, asimismo, algunos factores que influyen en la sensación de bienestar docente que no forman parte del contexto profesional, como la personalidad o *personal background*, que es capaz de incidir tanto en la forma en la que los docentes lidian con las demandas sociales como en la propia *praxis*. Igualmente, Aelterman *et al.* (2007) desarrollan un modelo de bienestar docente formado por tres categorías: aspectos personales, profesionales y sociales. En primer lugar, diversos estudios (Hoy y Miskel, 1996; Vanderberghe y Huberman, 1999; Smylie, 1999; Halliger, 2003) sostienen que los factores que afectan al bienestar personal están directamente vinculados con el lugar de trabajo aunque también han indicado que el bienestar (o malestar) es una sensación subjetiva e individual. En segundo lugar, las características del contexto profesional más investigadas son la presión vs autonomía laboral, recursos materiales disponibles, el equipo directivo, el clima escolar y las relaciones interpersonales. En tercer lugar, hemos observado cómo se han realizado estudios para analizar la dimensión social (Slegers, 1999; Smylie, 1999). Estos estudios aclaran que los factores que más interfieren en la sensación de bienestar son el clima creado por los medios de comunicación, la desvalorización de la profesión docente, las perspectivas profesionales futuras, los salarios y las demandas de la sociedad.

Otra investigación esencial en el bienestar docente es la que realizan Horn, Tarris, Schaufeli y Schreurs (2004), pues se centran en los aspectos positivos de la docencia. Según ellos, el bienestar ocupacional es una evaluación positiva de varios aspectos en la vida profesional individual. La investigación describe un modelo compuesto por cinco dimensiones basado en los trabajos de Warr (1987)⁹ y Ryff (1989). Estos últimos son los autores de las tres primeras dimensiones del modelo de Horn *et al.* (bienestar afectivo, bienestar social y bienestar profesional). Como se puede inferir, el

⁸ Si desea profundizar más en este concepto consúltese: *The Job Demand-Control-Support Model*, Karasek y Theorell, 1990.

⁹ En el modelo de bienestar de Warr (1987, 1990, 1994) se distinguen cuatro componentes básicos (afectividad, competencia, autonomía y aspiración) y un quinto componente conocido como el reflejo de la persona como un todo denominado como *integrated functioning*.

equipo de Horn (2002), desarrolla las dos dimensiones restantes (bienestar cognitivo y bienestar psicosomático):

1. Bienestar afectivo (*affective well-being*): esta dimensión presenta aspectos negativos de la profesión (como el agotamiento emocional) pero también aspectos positivos (como la satisfacción en el lugar de trabajo y el compromiso organizacional). El agotamiento emocional está relacionado con la interacción de los individuos con el resto del personal como, por ejemplo, los alumnos (Maslach, 1993). Asimismo, el compromiso organizacional hace referencia a la participación docente en el centro educativo. Para fomentar el bienestar, Horn *et al.* (2002) señalan que alumnos, compañeros y escuela, deben transformarse para trabajar igual que un reloj, es decir, el impulso de las prácticas de éxito –manecillas individuales del reloj–, dará cuerda a la cohesión social y la participación positiva con resto de la comunidad educativa –engranaje completo–.
2. Bienestar profesional (*professional well-being*): el bienestar profesional está relacionado con la aspiración, la competencia profesional y la autonomía. Esta última es considerada de vital importancia para los docentes ya que estiman que poseen bastante autonomía y poder en la escuela. No obstante, la autonomía suele limitarse al espacio del aula por lo que si surge un problema fuera de ella, los docentes tienden a sentirse incompetentes, débiles y despreciados, en especial, cuando deben seguir unas normas impuestas por el equipo de gobierno.
3. Bienestar social (*social well-being*): esta dimensión manifiesta cuáles son los comportamientos correctos del docente hacia sus alumnos y compañeros. Igualmente, el fomento del bienestar social provoca que disminuyan los niveles de despersonalización (base del malestar docente)¹⁰ y que aumente el interés, el afecto y la pasión en el lugar de trabajo.
4. Bienestar cognitivo (*cognitive well-being*): el bienestar cognitivo abarca aspectos propios del *burnout* pues explica que los docentes deben estar concentrados en su trabajo y, al mismo tiempo, enfrentarse de manera adecuada a nuevas situaciones:

¹⁰ Consúltense de nuevo el apartado 3.2.1.1 Estudios sobre el *burnout* docente, Maslach *et al.*

“teaching requires a certain amount of alertness. A structural loss of concentration can be regarded as a sign of lower wellbeing” (Horn *et al.*, 2002: 71).

5. Bienestar psicossomático (*psychosomatic well-being*): esta dimensión contempla la presencia o ausencia de afecciones y síntomas psicossomáticos¹¹ como, por ejemplo, dolores de cabeza y/o dolores de espalda. Según recogen los autores, los orígenes de las angustias y aflicciones psicossomáticas de los docentes se cimientan en los ambientes negativos de trabajo, tales como contextos altamente exigentes o con poca autoridad (Travers y Cooper, 1996).

Tras la confección del marco teórico, Horn *et al.* (2002) también recopilan y emplean diversos instrumentos con el fin de validar su investigación. El instrumento final, constituido por 119 items, fue distribuido a los docentes de diversas escuelas holandesas llegando a alcanzar así los 1.252 participantes. Horn y su equipo resaltaron que gracias a las múltiples facetas de su ‘multi-modelo’ habían sido capaces de extraer más resultados que las investigaciones que se centraron en una sola dimensión del bienestar. Los autores afirman que el bienestar y la reducción del estrés en el lugar de trabajo –en nuestro caso, la escuela– se intensifican a través de actos positivos, motivaciones, conductas, percepciones y ejercicio físico. Asimismo, explicaron que los bajos niveles de bienestar se manifiestan de diversas formas, desde el cansancio extremo y el bajo compromiso laboral hasta la falta de concentración y afecciones psicossomáticas. Horn *et al.* (2002) declaran en su estudio que la enseñanza actualmente va más allá del simple hecho de transferir conocimientos: “more specifically, interactions with students are more personal, implying intervention in students’ lives, providing instruction and shaping students’ individual growth [...] as a consequence, the psychological and emotional demand made upon teachers are heavier” (Horn *et al.*, 2002: 77).

No obstante, Horn *et al.*, revelaron que a pesar de que su modelo se había construido para observar el fenómeno del bienestar desde una perspectiva

¹¹ Psicossomático: que afecta a la psique o que implica o da lugar a una acción de la psique sobre el cuerpo o al contrario (Diccionario de la lengua española, RAE) [<http://dle.rae.es/?id=UXDxfSh>].

multidimensional, una dimensión sobresalía por encima de las demás como la mayor responsable de las variaciones, positivas y negativas, de la sensación de bienestar: la dimensión afectiva. Estos resultados, además, concuerdan con análisis previos de Warr (1990) y Maslach (1993). De acuerdo con estos autores, el bienestar se trata de un reflejo de las dimensiones emocionales y afectivas de un individuo. Plantearon asimismo que los docentes que sufren malestar es porque han experimentado grandes niveles de agotamiento emocional.

Numerosos estudios han resaltado que las escuelas basadas en atmósferas positivas inducen al apoyo social y al trabajo en equipo entre sus miembros implicados ya que se favorece que compartan sus experiencias y preocupaciones en espacios donde se sientan seguros, con el fin de apoyarse unos a otros y resolver los principales focos de estrés. A menudo, simplemente con hablar con tus compañeros en un recreo sobre los aspectos que te preocupan, puede ayudarte a disipar los sentimientos de estrés y desconcierto. Según Rogers (1996), Cartwright y Cooper (1997) y el comité de educación de Londres (1998), los entornos escolares saludables se apoyan en:

- Buena comunicación entre las personas que forman el organismo escolar.
- Un sólido sentido del compañerismo.
- Toma de decisiones de gestión y dirección basadas en la consulta con todos los miembros de la escuela.
- Establecer una política escolar centrada en valores y calidad docente.
- Que todos los miembros implicados conozcan la política escolar.
- Rol y expectativas docentes claramente definidas.
- Los docentes reciben *feedback* positivo y elogios.
- Poseer un nivel adecuado de materiales y espacios para apoyar a los docentes.
- Políticas y procedimientos fáciles de seguir.
- Apoyo disponible para resolver los problemas.
- Disminuir los procesos administrativos y el papeleo.
- Las responsabilidades extras están adaptadas a las competencias del profesorado.
- Construir un espacio en el que sea agradable para todos trabajar.
- El personal directivo superior hace un buen uso de la planificación prospectiva.

- Se dan consejos sobre el desarrollo y la mejora de la *praxis* docente.

El informe de las Naciones Unidas sobre la educación en el siglo XXI (Delors, 1996) estableció cuatro pilares básicos en la enseñanza: aprender a saber; aprender a hacer; aprender a ser y aprender a vivir juntos. Si bien es cierto, la educación del siglo XX ha concentrado su atención solo en los dos primeros pilares –conocimientos y habilidades–. Sin embargo, cada día existen más evidencias de que los dos últimos (aprender a ser y a vivir juntos) no son solo igual de importantes, sino que además sustentan a los dos primeros (Zins *et al.*, 2004). Aunado a estas afirmaciones, la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) narra que la educación tiene el deber de fomentar el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz (artículo 26, párrafo 2).

En Reino Unido, el programa *Social & Emotional Aspects of Learning* (de aquí en adelante, SEAL) fue introducido en los colegios en 2005 y en los institutos en 2007 (DfES, 2005a) y de acuerdo con el Ministerio de Educación anglosajón, se estima que la mayoría de los colegios y un significativo número de institutos están ahora mismo usando este programa. Tras la implantación y análisis de SEAL en 84 colegios de Sheffield (South Yorkshire), entre 2005 y 2007, se observaron extraordinarios avances (Pullinger, 2008), incluyendo mejoras en el comportamiento del alumnado y el modo en el que los niños eran capaces de expresar sus sentimientos. Como complemento, algunos alumnos aprendieron a resolver por ellos mismos los pequeños conflictos e igualmente los casos de *bullying* se vieron reducidos. La investigación reconoce que los docentes no deberían premiar solo los logros académicos puesto que si los niños, en un futuro adultos, no han aprendido a autocontrolarse por si mismos, o a desarrollar sus cualidades personales para afrontar la adversidad, no sabrán cómo establecer y mantener relaciones positivas con los demás. Los autores especifican que los docentes deberían promover siempre que puedan los pensamientos positivos dado que todos los días nos relacionamos y despertamos emociones en la escuela pues lo que decimos y lo que hacemos, como docentes, influye en las expectativas y en las respuestas de los

alumnos. Una importante innovación en Reino Unido fue la implantación de un teléfono de ayuda para los docentes, llamado ‘teacheline’ (TBF, 2000).¹² Este servicio fue financiado por el gobierno, las autoridades escolares locales y los sindicatos de maestros. Es además accesible y gratis para todos los docentes que necesiten consejos sobre como lidiar con el estrés y las situaciones problemáticas.

Durante las últimas dos décadas Finlandia se ha colocado a la cabeza en los test internacionales (como PISA), en lo que a materia educativa y bienestar docente se refiere. Tal es este fenómeno, que varios países han tratado de imitar sus reformas y métodos (Väljärvi *et al.*, 2007). Según informan Webb *et al.* (2009), en su trabajo sobre las comunidades de aprendizaje y bienestar docente,¹³ los rápidos cambios que se produjeron en la sociedad finlandesa durante la reforma educativa de 1994 eran muy necesarios para su comunidad ya que esta demandaba enfoques más flexibles. Esta gran reforma educativa eliminó por completo el curriculum nacional –anteriormente impuesto– otorgándoles a los colegios la responsabilidad de desarrollar su propio curriculum, en el que también podían participar los docentes y los padres en su realización, elevándose de esta manera los niveles de bienestar docente gracias a la participación colectiva. Sin embargo, Sahlberg (2007) declaró que, tras la reforma educativa del 2004¹⁴ en la que se (re)introducen los contenidos y horas obligatorias para cada nivel (equivalente a la ley educativa española) se vieron disminuidos los niveles de bienestar puesto que Finlandia se centró en los tres pilares comunes a otros países: énfasis en la estandarización, hincapié en el estudio de la literatura, las matemáticas y los sistemas de contabilidad.

Una investigación centrada en el bienestar de los docentes de Educación Física realizada en Brasil con 13.892 participantes comunica que ni el género ni el nivel educativo en el que se imparte la docencia influye en el bienestar. Según el estudio de Both *et al.* (2013), los factores más determinantes son: condiciones de trabajo (algunos docentes tenían que pluriemplearse); integración social en el ambiente de trabajo; materiales y recursos disponibles; alimentación y hábitos de vida saludables. Por un

¹² Si se desea ampliar más esta información puede visitar: www.teacherline.org.uk

¹³ Para dirigirse a este artículo consúltese: <http://dx.doi.org/10.1080/03054980902935008>

¹⁴ National Core Curriculum for Basic Education (NBoE, 2004).

lado, descubren que en Brasil 1 de cada 3 docentes necesita realizar programas que promuevan estilos de vida activa y saludable, sobre todo los docentes más longevos. Por otro lado, hallan que 2 de cada 3 docentes manifiestan altos niveles de satisfacción con su trabajo gracias a sus hábitos de vida saludables y a que participan activamente en las actividades del centro. Asimismo, varios autores explican que la experiencia adquirida tras el primer año trabajado son las más significativas (Clotfelter *et al.*, 2007; Harris y Sass, 2011) e indican que los docentes que se comunican de manera más efectiva y fluida desembocará en mejores resultados académicos para el alumnado (Darling-Hammond, 2000; Wayne y Youngs, 2003).

Al comparar todos estos hechos, podemos afirmar que los docentes tienen más responsabilidades cada día pues, como hemos comentado, el ritmo acelerado de la sociedad demanda nuevos horarios, competencias y roles docentes. En relación a esto último, hemos mencionado que los docentes ya no están considerados como meros transmisores del conocimiento sino que se definen más como comunicadores, captadores y cuidadores de los niños y sus mundos internos (Arnold, 1999). Igualmente, hemos descrito que un docente debe empatizar con los alumnos, tratar de tenerlos motivados, apoyarlos y animarlos a participar en las actividades del centro. Además, el docente debe llevar a cabo una serie de tareas extras como completar trámites burocráticos, evaluar a los alumnos, preparar las actividades de clase y actualizar regularmente su metodología de enseñanza. De la misma manera, los docentes deben reunirse con padres, compañeros, autoridades administrativas y alumnos con el fin de facilitar la tarea pedagógica. Como cabe esperar, todas estas responsabilidades dejan huella en la psique del docente, muchos de ellos se sienten más sobrecargados, más confusos, con más obligaciones y con menos apoyos fuera del aula (Mousavi, 2007).

3.2.1.3 Estudios sobre el bienestar de los docentes de lengua extranjera (*language teachers' wellbeing*)

Neuman (2001) declara que la literatura referente a la *praxis* docente se limita, en muchas ocasiones, a analizar la docencia universitaria e indica asimismo, que las investigaciones se suelen centrar más en las “ciencias exactas” o “ciencias puras” (matemáticas, química, física...) mientras que las “ciencias blandas” (como la

educación y las humanidades) no se han considerado materia de estudio lo suficientemente importante.¹⁵ Hemos observado además que, aparte de las investigaciones en la educación superior, no se han elaborado muchos estudios que arrojen luz sobre qué es la enseñanza de lenguas y qué es ser un docente de Lengua Extranjera (LE, a partir de ahora). Siguiendo las afirmaciones de Hammadou y Bernhardt obtenemos que:

Being a foreign language teacher is in many ways unique within the profession of teaching. Becoming a foreign language teacher, too, is a different process from that which other future teachers experience. This reality is rooted in the subject matter of foreign language itself. In foreign language teaching, the content and the process for learning the content are the same. In other words, in foreign language teaching the medium is the message. (Hammadou y Bernhardt, 1987: 302)

El investigador y docente de inglés como LE, Simon Borg, recopila cinco factores que, según Hammadou y Bernhardt, distingue a la asignatura de LE del resto:

- 1) *El desafío para los docentes de incrementar su conocimiento de la asignatura.* “Language teachers teach communication, not facts” (Borg, 2006: 5). El resto de docentes puede aumentar sus conocimientos sobre la asignatura que imparte a través de libros pero es más difícil para los docentes de LE mantener y ampliar sus competencias en LE puesto que se requiere de la participación habitual en contextos donde se utilice la LE.
- 2) *La naturaleza de la asignatura en sí misma.* La enseñanza de la LE es la única asignatura que, para una enseñanza efectiva, requiere que el docente use un medio que los alumnos todavía no dominan.
- 3) *La interacción es necesaria para su enseñanza.* Las buenas prácticas en LE requieren del empleo de actividades interactivas (en parejas, por grupos...). Estas

¹⁵ Según Mayer y Cobb (2000), este hecho se origina en los años 60 puesto que la Revolución Industrial demandaba individuos que trabajasen como si fueran máquinas.

también son igualmente deseables, aunque no necesarias, para conseguir prácticas de éxito en las demás asignaturas.

- 4) *Aislamiento*. Los docentes de LE experimentan más aislamiento que el resto de docentes debido, posiblemente, a la ausencia de compañeros que impartan la misma asignatura.
- 5) *La necesidad de contar con un apoyo fuera del aula para aprender la asignatura*. Para conseguir una instrucción efectiva, los docentes de LE deben buscar actividades extra-curriculares basadas en contextos reales de uso y estas actividades no son tan necesarias en el resto de asignaturas.

Como complemento a este estudio, Simon Borg (*ibidem*) alude a Girard, Prodomou y Brosh para indicar cuáles son las cualidades deseadas en los docentes de LE desde el prisma de los alumnos y de los propios docentes. En primer lugar, Girard (1977) presentó una lista basada en las creencias del alumnado de LE; este inventario incluye ítems como: hacer la asignatura interesante; que el docente tenga buena pronunciación; que explique con claridad; que tenga un buen nivel inglés; que muestre el mismo entusiasmo a todos los alumnos; hace participar a todos los alumnos y muestra mucha paciencia con ellos. En segundo lugar, y en consonancia con el trabajo anterior, Prodomou (1991) estableció una serie de cualidades deseables, más extensa, en los docentes de LE según el punto de vista de los alumnos, como por ejemplo: que los docentes sean amigables, que cuenten chistes, que puntúen con buenas notas, que realicen juegos, que no presionen a los alumnos con bajo rendimiento y que se comporten como si fueran un humorista. En tercer lugar, destacamos el estudio de caso llevado a cabo por Brosh (1996) realizado con docentes y alumnos de LE en Israel. Según estos informantes para ser un buen docente de lenguas extranjeras necesitas:

- Conocimiento y dominio de la lengua meta.
- Habilidad para despertar y mantener el interés y la motivación de los alumnos.
- Equidad con los alumnos mostrando que no existen ni los favoritismos ni los prejuicios.
- Estar a disposición de los alumnos (resolver dudas, citar en tutoría...)
- Habilidad para organizar, explicar y aclarar.

Tras la confección de este marco teórico, Borg (2006) lideró varios grupos de discusión para esclarecer la situación de los docentes de LE en el siglo XXI. Su estudio está compuesto por cinco grupos (dos grupos relacionados con la enseñanza del inglés como LE, dos grupos relacionados con el aprendizaje del inglés como LE y otro más integrado por docentes especialistas en otras asignaturas). Como se puede inferir, la metodología que emplearon durante este estudio es de carácter cualitativo pues la información se analiza a partir de las narrativas de los participantes. A continuación, vamos a mencionar las conclusiones más relevantes prestando atención a cada grupo:

1. Informantes inscritos en un máster en TESOL.¹⁶ Estos docentes sienten que:
 - a. *La metodología de enseñanza en inglés es más progresiva que en otras asignaturas.* Los enfoques en el campo del inglés como LE son más innovadores y avanzados.
 - b. *Si los alumnos no son exactos o cometen un error durante las actividades, estos están más aceptados.* Los docentes de LE aceptan, con más frecuencia que el resto de docentes, los resultados ambiguos o erróneos.
 - c. *Los docentes de LE se comparan con los hablantes nativos.* Las capacidades y aptitudes de los docentes que no son nativos son, a menudo, comparadas con los dominios del idioma que poseen los hablantes nativos.
 - d. *La enseñanza de idiomas es una actividad política.* La enseñanza de idiomas conlleva mencionar las diversas dimensiones de poder y control en el país de la LE meta para que los alumnos entiendan y comiencen a comportarse como si se encontraran en el país de destino.
 - e. *La producción oral representa un papel esencial.* Mucho más que cualquier otra asignatura, las competencias orales son fundamentales en la enseñanza de lenguas.
 - f. *La asignatura y el medio de comunicación con el que se enseña es uno y el mismo.* Al contrario que en otras asignaturas en las que hay una clara

¹⁶ TESOL: Teaching English to Speakers of Other Languages.

diferencia entre lo que se está aprendiendo y lo que ya se ha aprendido, en la enseñanza de LE contenido y proceso son uno.

g. *Es más difícil identificar los tópicos principales.* El contenido en la enseñanza de lenguas es más complejo y variado que en otras asignaturas.

2. Docentes de LE en activo: Las narraciones de este grupo son tomadas durante una conferencia en la que les preguntaron con qué ítems, de los mencionados con anterioridad, estaban de acuerdo, no estaban de acuerdo y por qué. Los resultados generales fueron:

- No estaban de acuerdo con la primera afirmación. *La metodología de enseñanza en inglés es más progresiva que en otras asignaturas*, dado que lo consideraban una cuestión de metodología general –por parte del docente– y no una característica única en la enseñanza de lenguas extranjeras.
- Características adicionales. Varios docentes se veían reflejados cuando los docentes del máster hablaban sobre las comparaciones, poco favorables, hacia los docentes de LE que no son nativos. Al igual que sus compañeros, mencionaron los ítems que consideraban únicos en la enseñanza de lenguas, entre los que destaca el ‘crecimiento holístico’ a través del desarrollo de las competencias interculturales y sociales. Asimismo, señalaron varios factores que, según ellos, solo afectan a la *praxis* de la LE, como por ejemplo: la baja estima que tiene la sociedad sobre la asignatura de LE, la falta de formación lingüística y el desconocimiento del alumnado puesto que aun no conocen su lengua materna completamente.

3. Docentes no especialistas en LE: tras describir los resultados citados, Simon Borg envió una serie de preguntas, vía e-mail, a los docentes especialistas en otras asignaturas como matemáticas, historia y química.¹⁷ En líneas generales, los participantes confirmaron algunas de las características mencionas por los

¹⁷ Si se desean observar cuales fueron las preguntas elegidas, estas se recogen en <http://dx.doi.org/10.1191/1362168806lr182oa>

docentes de LE y, a su vez, matizaron algunas otras, por ejemplo: varios docentes de ciencias enfatizaron que en su asignatura también se desarrollan los alumnos de forma integral ya que promueven la cultura científica e investigadora.

4. Docentes de LE en formación: los dos grupos que se formaron dentro de esta categoría expresaron varias peculiaridades sobre la enseñanza de lenguas extranjeras:

- *Métodos, actividades y materiales*, los docentes en formación mencionan que los docentes de LE disponen de más materiales que el resto de docentes: “puedes usar más variedad de ejercicios como juegos, canciones, conversaciones... mientras que si eres un docente de literatura o historia solo cuentas los hechos y eso es todo” (Traducido de Borg, 2006: 20).
- *El contenido que enseña*, dado que en numerosas ocasiones implica enseñar la cultura que hay detrás de la lengua y todas sus esferas (educación, política, lingüística, historia...), es decir, que no enseñan solamente hechos –como en historia, por ejemplo–. Un estudiante señaló que en otras asignaturas es más común observar como los alumnos se dedican a repetir lo que acaba de explicar el docente y/o repetirlo para el examen.
- *La naturaleza del lenguaje*, los dos grupos explicaron que la asignatura de LE se trata de una materia que está en constante cambio. Vinculado a esta categoría, los docentes en formación mencionaron que la enseñanza implica tener un vasto conocimiento de la lengua y, además, mantenerse actualizado en lo que respecta al uso de nuevos términos y la formación de nuevas palabras. Indicaron, asimismo, que la LE difiere del resto de asignaturas en que representa importancia práctica de forma inmediata y a largo plazo, en palabras de una informante: “tu usas la lengua extranjera incluso antes de terminar la escuela pero, ¿cuándo empleas las fórmulas químicas en tu día a día?”.
- *La relación con los alumnos*, de acuerdo con las narrativas, las relaciones sociales con los alumnos eran más cercanas, más relajadas, y generalmente más positivas que con el resto de docentes. Los docentes en formación citan

que esta característica se debe, posiblemente, a que los alumnos tienden a contar sus propias experiencias y sus vidas, lo que crea ambientes positivos de trabajo que, según ellos, son más humanos y agradables.

- *Problemas de hablantes no nativos*, los dos grupos resaltaron que la enseñanza de la LE necesita más concentración que el resto de las asignaturas. Los docentes de lenguas se deben concentrar más en lo que están explicando ya que también deben estar atentos a aspectos fonológicos, por ejemplo. Por esta razón, los docentes en formación estipulan que los docentes de LE pasan más tiempo preparando sus clases ya que tienen que pensar detenidamente cómo van a explicar los conceptos usando la LE para que todos los alumnos puedan aprender y captar la idea principal.
- *Características personales*, uno de los grupos presentó una lista con características deseables en los docentes de LE, destacan: que tenga sentido del humor, que sea creativo, flexible, motivador, simpático e irradie sentimientos positivos. No obstante, más tarde acordaron que esta lista era esencial en los docentes de LE pero que también era deseable en el resto de docentes.

El trabajo de González, Montoya y Sierra (2002), recopila una serie de narrativas con maestros de inglés colombianos a través de grupos focales y cuestionarios. La idea básica que deseaban desarrollar residía en romper con el enfoque escolar tradicional para pasar a un enfoque integral. González y su equipo indican que el enfoque integral aboga en favor de un docente de lenguas con tres roles: el rol como instructor, como trabajador y como aprendiz. González *et al.*, toman como referencia la pirámide de Maslow (1943) dado que sus ideas están centradas en los sentimientos de empatía, filantropía y felicidad. Los resultados principales de las dimensiones mencionadas por González, Montoya y Sierra son:

- a) *El docente como trabajador*. Los docentes de LE consideran que las siguientes características ayudarían a desarrollar su bienestar personal y su *praxis* docente:
 - Mejores salarios.

- Menor sobrecarga de trabajo adicional como, por ejemplo, los trámites burocráticos.
 - Trabajo estable: la mayoría de los profesores de inglés no tienen una plaza fija.
 - Autonomía para tomar decisiones: el servicio de administración de la escuela tiende a imponer sus opiniones con respecto a la selección de libros de textos, la frecuencia de horas de inglés a la semana y los recursos materiales disponibles.
 - Prevención de la violencia en las aulas: los docentes sienten que el gobierno nacional no se preocupa de llevar a cabo acciones que ayuden a erradicar la violencia en las escuelas: “me gustaría enseñar a mis alumnos a vivir sin violencia, creo que es más fácil convivir con la pobreza que con la violencia, es terrible. Considero que es una de las consecuencias de tener los estándares académicos bajos” (Traducido de González *et al.*, 2002: 38).
 - Creación de un espacio para compartir, desarrollar y discutir ideas: “necesitamos personal más dinámico y cooperativo así como formación continuada en relaciones interpersonales” (*ibidem*).
- b) *El docente como instructor.* Los docentes de LE consideran que las siguientes características ayudarían a desarrollar su bienestar personal y su *praxis* docente:
- Menor número de estudiantes por clase: las aulas con un sobre-exceso de estudiantes impiden un desarrollo óptimo de clases comunicativas, se pierde el control con los problemas de disciplina, y no se puede realizar una atención individualizada durante los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera.
 - Mayores recursos materiales: como el acceso a materiales audiovisuales.
 - Más clases de inglés a la semana: los docentes opinan que una mayor exposición a la lengua objeto de aprendizaje en aulas más pequeñas y con los recursos adecuados mejoraría el nivel de los estudiantes así como su motivación hacia la asignatura.
 - Uso de enfoques transversales multidisciplinares: con la aprobación, la coordinación y el seguimiento de los demás docentes especialistas (música, lengua castellana, ciencias, etc.): “una de las necesidades es trabajar junto a los demás docentes. Yo trabajo con algunos docentes no tan afines a mi asignatura

porque los demás son muy intolerantes y, obviamente, consume tiempo” (*ibid*: 40).

- Técnicas de enseñanza centradas en la didáctica del inglés: “desaría tener más dominio y destreza en la didáctica del inglés” (*ibidem*: 41).

c) *El docente como aprendiz*. Los docentes de LE consideran que las siguientes características ayudarían a desarrollar su bienestar personal y su *praxis* docente:

- Mejora de la competencia lingüística: Los docentes tienen dificultades a la hora de organizar talleres de inglés debido, principalmente, a la sobrecarga de trabajo y al miedo de no tener un nivel de competencia lingüística suficiente: “la formación inicial debería incluir elementos para mejorar las habilidades lingüísticas de los docentes” (González *et al.*, 2002: 42).
- Instauración de una red de contactos: “uno de los problemas con los que he tenido que lidiar es con la hiperactividad de los alumnos... ¿qué puedo hacer con un niño hiperactivo?, ¿dónde puedo encontrar instrucciones reales que me ayuden a manejar [...] incluso la nutrición de los alumnos es un problema (*ibidem*: 42-43).
- Aumento de la formación académica.
- Enseñanza reflexiva.
- Enfoques humanísticos: con el fin de educar a los alumnos holísticamente.

González *et al.* (2002), explican que los docentes de inglés como LE en Latinoamérica necesitan estrategias que mejoren su *praxis* a través del conocimiento de sus roles como trabajadores, como instructores y como aprendices. No obstante, los programas que se ofertan no suelen ser conscientes de las necesidades de los docentes como aprendices, por lo que no pueden desarrollar ni su autonomía ni su metodología. Las autoras de esta investigación plantean que no solo sea responsabilidad de los administradores escolares motivar a los docentes a realizar cursos de formación, sino que además el ministerio recompense económicamente, cree un sistema de reconocimiento y una plataforma donde los docentes puedan compartir sus conocimientos y preocupaciones. Aunado a estas ideas y reflexiones, las investigadoras comentan que la implantación de un sistema de reconocimiento ayudaría a bajar los

niveles del malestar de los docentes de LE puesto que en la actualidad no se valora la participación en talleres o cursos donde se implementen mejoras en el centro escolar, como la creación de un aula de apoyo formada por docentes donde se motiven unos a otros, no tengan miedo a compartir sus experiencias y crezcan como grupo.

A continuación, vamos a presentar varios estudios experimentales centrados en conocer las fuentes del malestar de los docentes de LE. A pesar de que ya hemos descrito estudios sobre *burnout*, creemos que es necesario completar nuestro marco teórico con la literatura científica referente al *burnout* dentro del área de lengua extranjera. En primer lugar, destaca una investigación realizada en Inglaterra y en Francia con 800 docentes de LE. Es conveniente resaltar que en Reino Unido cerca del 22% de los docentes de LE experimenta depresión mientras que en el país francófono solamente está deprimido el 1% de los docentes. De la misma manera, el 55% de los docentes anglosajones contempla abandonar la profesión pues consideran que están expuestos a fuertes presiones, frente al 20% de los docentes franceses. Además, este grupo de docentes cita diversos factores que les producen malestar como la disciplina del aula, la baja posición social de la asignatura y de la profesión, la falta de apoyo por parte de los padres, el aumento de las horas de trabajo y las interferencias políticas (Travers y Cooper, 1996).

En segundo lugar, Wiczorek (2016) lidera una investigación cualitativa en Polonia con el fin de identificar cuáles son los factores que causan malestar a los docentes de LE. Wiczorek mantiene que a pesar de que el malestar docente y el *burnout* han sido descritos a fondo, existe una escasez de literatura científica, prácticamente ninguna, en lo que respecta a las emociones y las preocupaciones de los docentes de lenguas extranjeras. En este estudio, participaron veinticinco docentes de LE sin discriminar el tipo de centro del que provenían (primario, secundario, universitario, público y/o privado). La metodología se basó en las ideas de Piechurska-Kuciel, dado que se realizaron entrevistas semi-estructuradas que más tarde fueron analizadas en profundidad. Los resultados principales revelan dos categorías claramente diferenciadas. Dentro de la primera categoría se presentan los factores que provocan malestar docente sin discriminar el tipo de asignatura que se imparta, como: la falta de motivación y la actitud de los alumnos, los bajos resultados académicos, la presión social, el contexto escolar, la presión por el tiempo disponible, la sobrecarga laboral y la

burocracia. De acuerdo con este estudio, la segunda categoría recoge entonces los factores específicos que, según los docentes polacos, modifican el bienestar en el aula de lengua extranjera:

- I. *Los grupos heterogéneos.* La mayoría de los docentes en LE expresan que enseñar a grupos en los que cada alumno tiene un nivel diferente es muy complicado, tanto es así que cualquier actividad puede resultar muy fácil para unos y muy difícil para otros derivándose, de esta manera, comportamientos negativos hacia la asignatura, el docente y/o los compañeros.
- II. *La falta de recursos y materiales.* Muchos docentes de LE mencionan que se sienten estresados si, por ejemplo, no tienen un reproductor de audio y no pueden brindar a los alumnos la oportunidad de escuchar a personas nativas dado que muchos ellos no lo son.
- III. *La enseñanza de la competencia oral.* Los participantes indican que la enseñanza de la competencia oral es la parte más estresante de la asignatura pues la instrucción en el aula de LE no es, solamente, explicar cómo se pronuncian las palabras sino desarrollar habilidades comunicativas que permitan a los alumnos codificar y descodificar la información que reciben y producen. Asimismo, los docentes señalan que es muy difícil conseguir que los alumnos conversen puesto que las características afectivas individuales determinan si van a experimentar ansiedad o bienestar cuando tengan que hablar delante de sus compañeros y/o responder a una pregunta.
- IV. *La enseñanza de la gramática.* El principal problema que apuntaron los docentes en lo que respecta a la enseñanza formal de la lengua extranjera es que no existen similitudes lingüísticas entre la gramática polaca y la gramática de la LE. Seguidamente, describieron que les gustaría pasar más tiempo enseñando gramática puesto que para cumplir el objetivo principal de la asignatura, en síntesis, ser capaz de llevar a cabo una comunicación efectiva usando la LE, es necesario un nivel mínimo de conocimientos gramaticales. Sin embargo, los docentes deben seguir un plan de estudios rígido en el que no hay espacio para ampliar las sesiones de gramática.

V. *La implementación de nuevos materiales.* Los docentes de LE detallan que la falta de preparación académica, a la hora de lidiar y comprender los materiales didácticos nuevos, les provoca malestar.

Como se puede inferir, esta investigación revela que los factores descritos –a excepción de los grupos heterogéneos–, son el resultado de las inhibiciones individuales y de los sentimientos de baja autoestima hacia el nivel de competencia lingüística personal. Las conclusiones derivadas son, por tanto, que los docentes de LE se sienten estresados debido a sus propias inseguridades. Asimismo, indican que les estresa tener lagunas de vocabulario, cometer errores gramaticales, tener problemas de pronunciación y el hecho de tener que hablar la LE durante todo el día. No obstante, Wieczorek (2016) aclara que muchos de estos factores no son verdad, puesto que no se han observado casos de malas prácticas en LE, sino que son miedos causados por una autoestima baja y por la actitud que tiene la sociedad actualmente (padres, alumnos y compañeros) hacia la asignatura de LE y la profesión docente.

3.2.1.4 Estudios sobre el bienestar de los docentes en formación (*pre-service teachers*)

Al mismo tiempo que se han pasado por alto los estudios sobre la incidencia de las emociones en la enseñanza y en el papel que estas representan en nuestras vidas, también se han desestimado las investigaciones en la formación de los docentes. Day (1993) describe que las emociones son esenciales no solo a la hora de aprender cómo enseñar, sino que también son fundamentales a la hora de tutorizar, organizar y promover los progresos de la formación inicial. De acuerdo con los estudios recopilados en Hawkey (2006), sería interesante conocer cuales serían las consecuencias de vivir en una sociedad emocional. Según Brighthouse (2002), este enfoque regeneraría la educación formando individuos ‘apasionados con el liderazgo’ o, como plantea Hargreaves (1997), iniciarían una revolución para cambiar y (re)educar con ‘corazón y mente’.

Sin ser una verdad universal, podemos afirmar que la mayoría de los individuos han ido a la escuela y se han relacionado con varios docentes en nuestra sociedad.

Como resultado de esta exposición, cada persona tiene una concepción o unas ideas básicas sobre lo que es ser *un buen docente*, ya que somos capaces de recordar lo que nos gustó y lo que no nos gustó cuando asistíamos a clases. A diferencia de los estudiantes de medicina o de derecho, los docentes en formación ocupan un lugar único en el prisma educativo pues han sido alumnos durante mucho tiempo –un mínimo de dieciocho años– y algunos de ellos incluso han comenzado a dar clases –particulares–, por lo que sus ideas y creencias sobre lo que es ser un buen docente están bastante enraizadas.¹⁸ No obstante, Marso y Pigge (1989) describen que los estudiantes que se matriculan en la carrera de magisterio lo hacen, de forma general, con una predisposición positiva hacia la profesión.

A comienzos de los años 80, Book, Byers y Freeman, utilizaron un cuestionario para conocer las opiniones de los docentes en formación en lo que respecta a su futura profesión, la visión que describieron fue: “trabajar con los alumnos con el fin de ayudarles a direccionar y lidiar con sus preocupaciones y desarrollar en ellos auto-conceptos sanos” (1983: 11). Sin embargo, unos años más tarde, Weinstein (1988) declara que los estudiantes de magisterio poseen un “optimismo poco realista”, o la tendencia a pensar que los problemas experimentados por otros compañeros no les ocurrirán a ellos. Esta autora continuó sus investigaciones con los docentes en formación y en lapso breve de tiempo elaboró otro estudio que consistía en que los futuros docentes debían completar varias preguntas abiertas sobre las características y las creencias que estos tenían sobre la *praxis* docente (*ibidem*, 1989). Entre otros aspectos de la profesión, les preguntó a los estudiantes qué era para ellos ser un “buen docente”. Tras la interpretación de los datos, Weinstein obtuvo más de 30 características diferentes como ser comprensivo, justo, inteligente, abierto y respetuoso. Vinculado a estos resultados, las cinco características más frecuentes, *per se* las más deseadas en un buen docente, son: ser cariñoso, comprensible y amigable; ser capaz de empatizar; ser paciente con los niños; ser capaz de motivar a los alumnos y ser capaz de mantener la disciplina.

¹⁸ Pajares (1992), define que los docentes en formación son “insiders” ya que se han dedicado a observar durante mucho tiempo el arte de educar y han elaborado una lista que contiene todas las cualidades deseables en un buen docente.

En lo que respecta a la literatura sobre las creencias del profesorado en formación, los estudios sugieren que los estudiantes basan sus comportamientos y/o creencias en sus experiencias pasadas como alumnos. Siguiendo esta hipótesis, Bird *et al.*, elaboran un programa con el fin de conocer cuáles son las (pre)ideas de los docentes en formación. El curso estaba fundamentado en el diálogo, la discusión y la reflexión de sus propias creencias sobre qué es la *praxis* docente: “the course was designed to bring to the surface and challenge ideas that many of them held about teaching, learning, schooling, and learning to teach” (1992: 3). Tras finalizar las sesiones del curso, Bird y su equipo verificaron la hipótesis anterior, puesto que los resultados manifiestan que las creencias de los docentes en formación ya están firmemente fijadas debido a sus experiencias pasadas. Como seguimiento de esta actividad, Richardson (1996) categorizó esas experiencias en tres áreas principales: experiencias personales, experiencias en la escuela y experiencias con los conocimientos formales. Asimismo, Richardson declara que estas tres áreas atesoran el poder de transformar e influir las creencias sobre qué es la enseñanza, por qué quiero ser docente y cómo quiero enseñar. Vinculado a estas áreas, Calderhead y Robson (1991) detallan que los docentes en formación recuerdan con bastante precisión sus sentimientos y sus experiencias pasadas como alumnos en la escuela. Es más, varios investigadores han señalado que esta experiencia personal es la responsable de un gran porcentaje de las decisiones que tomarán en un futuro. Como complemento a esta afirmación, Gupta y Saravanan (1995) concluyen su estudio afirmando que los docentes en formación con experiencias y/o recuerdos negativos del colegio tienden más a conocer, desarrollar e implementar metodologías eficientes de enseñanza en el aula que los docentes que hayan tenido recuerdos y prácticas positivas en el aula siendo alumnos.

Llegados a este punto, nos preguntamos cómo podemos distinguir entre los conceptos de conocimiento formal (*knowledge*) y las creencias personales (*belief*). Pajares (1992), en su revisión de la literatura sobre las creencias de los docentes, establece que la principal diferencia es que las creencias se basan en juicios y evaluaciones personales mientras que el conocimiento pertenece a lo objetivo, es decir, a hechos verificables. Aunque estos factores se alejan un poco del contenido de nuestra tesis, estimamos necesario subrayar el debate que ha surgido en torno a estos términos, pues las “creencias irracionales” forman una parte importante de los cuestionarios que

hemos empleado en nuestra metodología (véase Anexo II: *Escalas Saul Nieves de Jesus & Joseph Conboy*, 2001). Asimismo, Pajares especifica que las creencias no necesitan de evidencias para que una persona las considere verdad mientras que el conocimiento sí necesita de esas evidencias o hechos objetivos. Igualmente, este autor plantea que: “the earlier a belief is incorporated into the belief structure, the more difficult it is to alter” (1992: 317). Podría decirse que uno de los principales objetivos en la formación de docentes es enseñar y promover las prácticas de éxito a través del aprendizaje de la pedagogía. La gran dificultad, sin embargo, es que la mayoría de los docentes en formación tienen una serie de creencias preconcebidas sobre las cualidades de un buen docente (Fuller y Bown, 1975; Lortie, 1995).

Woolfolk-Hoy y Murphy resumen la literatura referente al aprendizaje en “one’s idiosyncratic reserve of skills, information, experiences, beliefs, and memories” (2001: 2). De acuerdo con Murphy *et al.* (2004), varios investigadores sugieren que algunos docentes en formación se resisten a cambiar sus creencias por lo que no transferirían al aula ninguno de los conocimientos y metodologías que hayan adquirido durante su formación. Sin embargo, Jacobs (1968) aclara que las creencias de los futuros docentes se modifican durante su periodo de formación. Este autor, a pesar de que afirma que los futuros docentes entran en la facultad con creencias muy rígidas sobre lo que es la educación, terminan su formación con una actitud más abierta y sin prejuicios, además, aumentan y nutren sus ideas, experiencias y enfoques.

Independientemente de las características de los alumnos (edad, género o etnia) o la naturaleza de la clase (problemas de disciplina o educación emocional), todos los alumnos comparten las percepciones sobre lo que es ser un buen docente. Como hemos podido observar, las características dominantes en estos estudios residen en valores interpersonales más que en conocimientos formales. Es más, los alumnos señalan que para ellos es más importante ver que el docente disfruta y se apasiona enseñando su asignatura que el simple hecho de conocer todos los conocimientos académicos sobre esta. Asimismo, Corbet y Wilson (2002) resaltan que el docente sigue siendo una parte fundamental en la cantidad de saberes, culturas y competencias que aprenden los alumnos.

Dentro de la literatura afín al desarrollo de las competencias emocionales del alumnado, hemos observado que Raquel Palomera y su equipo recogen evidencias

científicas sobre la necesidad de implantar en la formación inicial de docentes cursos que desarrollen la inteligencia emocional con el fin de promover el bienestar personal y profesional. Palomera *et al.* (2008) subrayan que Reino Unido lleva trabajando durante dos décadas sobre metodologías efectivas que promueven la cohesión social, la inclusión y el bienestar emocional infantil y juvenil.¹⁹ Weare y Grey (2003) indican asimismo que las competencias emocionales y sociales no deberían promoverse únicamente en la escuela sino que debería ser una obligación para todas las instituciones que lideran la formación de docentes dado que, “no se puede enseñar una competencia que previamente no se ha alcanzado, al igual que no es posible enseñar con calidad ante la ausencia de bienestar docente” (Palomera *et al.*, 2008: 441). El principal motivo que llevó a este equipo de investigación a reivindicar la inclusión de las competencias emocionales se debe a que, según ellos, la sociedad actual reclama individuos que posean una formación integral, es decir, que hayan adquirido conocimientos culturales básicos (como cálculo, nociones de arte, competencias comunicativas...), así como habilidades sociales (es decir, que se relacionen con sus compañeros y a su vez sean creativos, afectivos, reflexivos y responsables en sus tareas) y, además, comprendan y produzcan textos, entre otras competencias necesarias para prosperar en la sociedad del siglo XXI.

Según la LOE (2006), entre las funciones docentes descritas observamos un perfil profesional multidimensional, pues se refieren al docente como una persona dinámica que, en cooperación con el resto de compañeros y familias, se encarga de organizar y llevar a cabo las tareas docentes y es, de la misma manera, innovador, gestor, examinador, orientador, mediador e investigador de su aula y alumnos. Como ya han citado varios autores (Bolívar *et al.*, 2001; Esteve, 2003, 2009; Beijard *et al.*, 2004; Bullough, 2008; Pérez Valverde y Ruiz-Cecilia, 2014) los múltiples factores emocionales y sociales que demanda la sociedad con respecto a la profesión docente, tradicionalmente centrada en la adquisición de conocimientos formales, no acompaña a las guías didácticas en la formación de docentes. Palomera *et al.*, finalizan su investigación señalando que “la formación inicial del docente deberá incluir las

¹⁹ Para conocer en profundidad este programa, véase: ‘Every Child Matters: Changes for Children’ (DfES, 2004).

competencias emocionales si queremos ser coherentes con lo que la investigación nos ha enseñado, con lo que las leyes educativas nos exigen y con el modelo de sociedad europea que perseguimos” (2008: 449).

3.2.1.5 Estudios sobre el bienestar de los docentes de lengua extranjera en formación

La investigación llevada a cabo por Nguyen (2013) señala que la formación de los docentes de lenguas se basa, en muchos países, en un curso universitario centrado en enseñanzas teóricas. En la formación inicial de docentes, específicamente en la de docentes de LE, el *practicum* juega un papel fundamental ya que nutre a los estudiantes con experiencias acerca de su futura profesión, lo que influirá en cómo se desarrollen sus sesiones posteriores (Dang, 2013; Cruickshank y Westbrook, 2013). Asimismo, Nguyen cita que la comunidad educativa australiana ha comenzado a investigar el elevado número de problemas que comentan los estudiantes sobre sus prácticas. Según clasifican Wang y Odell (2002), las preocupaciones a las que se enfrentan los docentes en prácticas son: elevado estrés emocional y psicológico; falta de apoyo social y conflictos conceptuales sobre la enseñanza y el aprendizaje. A pesar de que numerosos estudios (Hudson, 2004; Tomlinson *et al.*, 2010; Nguyen *et al.*, 2012) describen los beneficios de tutorizar el aprendizaje de los docentes en formación, algunas investigaciones indican que el *practicum* es una vía directa hacia los sentimientos de estrés y aislamiento (Farrel, 2007; citado en Nguyen, 2013). De acuerdo con Capel (1997), esto se debe a que el docente en formación se siente observado y evaluado por sus tutores –en el caso español, cada estudiante en prácticas cuenta con un/a tutor/a en la universidad y otro/a en el colegio en el que está ejerciendo las prácticas–. De acuerdo con las investigaciones anteriores, tenemos que resaltar que los docentes en formación de LE tienen que usar la lengua extranjera como medio de comunicación e instrucción en el aula y, a veces, este hecho influye de manera negativa en su bienestar. No obstante, los estudios sugieren que si la comunidad educativa y la sociedad apoyasen más a los docentes en formación, notificarían menos problemas durante su periodo de prácticas ya que verían reducido, significativamente, el síndrome del *burnout* (Brannan y Bleistein, 2012). Una manera de conseguir estos apoyos, según recoge Nguyen

(2013), es a través de los compañeros de prácticas. Goodnough y su equipo (2009) afirman que cuando a los docentes en formación se les asigna trabajar junto a un/a compañero/a, estos se sentían emocionalmente más apoyados ya que se trata de una colaboración entre dos iguales. Aunque a las prácticas externas las definen como un trabajo con altibajos, los estudiantes afirman que gracias al trabajo en equipo habían podido construir y afianzar su autoestima así como su identidad como docentes. Igualmente, la literatura afín (*ibídem*; Le Cornu, 2007) promueve el trabajo en equipo o por parejas pues, como hemos observado, las investigaciones han demostrado que mejora la *praxis* docente ya que reduce el estrés y los sentimientos de aislamiento.

Sobre la base de las ideas expuestas, Nguyen (2013) plantea y organiza a varios docentes en formación de LE a trabajar en equipo durante el *Practicum*. Tras analizar los resultados del grupo de discusión y los cuestionarios, Nguyen explica que los docentes de LE en formación son un gran apoyo psicológico para sus compañeros. Es más, los estudiantes aseguran que la estancia de prácticas vivida en conjunto repercute positivamente en la calidad de la enseñanza que ofrecen. Asimismo, afirman que los espacios creados para compartir y debatir sus experiencias personales han sido lo que más les ha gustado de la metodología usada en la investigación puesto que, según los estudiantes, los espacios para el diálogo les han ayudado a elevar sus sentimientos de bienestar ya que se han podido expresar sin miedo a ser juzgados por sus compañeros. Finalmente, este estudio narra que las evidencias presentadas deben usarse como catalizador para impulsar las reformas educativas en la formación inicial, prestando especial atención a la formación de docentes de lenguas extranjeras.

3.2.2 Fundamentos teórico-prácticos que impulsan el bienestar y las buenas prácticas escolares

La eficacia docente (*teacher efficacy*) se define como “the teacher’s belief in his or her capability to organize and execute courses of action required to successfully accomplish a specific teaching task in a particular context” (Tschannen-Moran *et al.*, 1998: 22).

Como hemos observado, la enseñanza de una lengua extranjera no es solamente transmitir conocimientos, sino que también se basa en la comunicación y en la

afectividad. Cuando un docente de LE se expresa con pasión, hace participar a los alumnos, celebra los logros, es amable y paciente cuando los alumnos muestran alguna dificultad, provocará un aumento de los niveles de bienestar del alumnado y será más probable que los alumnos se comprometan a aprender y se comporten correctamente, elevando de esta manera el bienestar docente. Según indica Sue Roffey (2011), cuando un docente transmite amor propio y respeto por los demás, se preocupa por sus alumnos, tiene una buena disposición para escuchar y además fomenta la risa, los alumnos tenderán a ser más cooperativos y receptivos. Asimismo indica que los docentes socialmente y emocionalmente más competentes tienden a desarrollar una actitud positiva ante situaciones de crisis. Con el fin de conocer cuáles son las características más deseables en un buen docente, Jennings y Greenberg (2009) presentan las características de los ‘docentes eficaces’:

- i. Establecen un ‘tono de voz emocional’ en el aula.
- ii. Siguen un modelo basado en el respeto del turno de palabra.
- iii. Favorecen los modelos pro-sociales.
- iv. Se preocupan por las relaciones de sus alumnos.
- v. Promueven el diálogo y negocian las normas del aula con el alumnado.
- vi. Fundamentan sus clases en construir, desarrollar y perfeccionar las habilidades y competencias sociales y emocionales.

Generalmente, estos docentes también están asociados a la creación de entornos positivos de aprendizaje, caracterizados por bajos niveles de conflictos, malestar y/o disputas en el comportamiento, transiciones suaves entre actividades, empleo de expresiones apropiadas sobre las emociones, comunicación respetuosa, resolución efectiva de problemas, compromiso con las tareas y apoyo hacia los demás individuos y sus diversas necesidades (La Paro y Pianta, 2003). Asimismo, los docentes eficaces tienden a elaborar programas personales de aprendizaje ya que estos docentes conocen más a sus alumnos. Cada individuo experimenta diversos acontecimientos que modifican su conducta y los alumnos más vulnerables suelen ser siempre los más desafiantes. No obstante, si los docentes promueven la resiliencia entre el alumnado, aseguran entornos donde estos puedan desarrollarse integralmente a través del cultivo

de los sentimientos de pertenencia al grupo, haciéndoles saber que creemos en ellos y que conseguirán todo lo que se propongan, esta actitud positiva hacia ellos provocará un aumento de los niveles de bienestar de forma general (Roffey, 2011).

A pesar de que las tareas docentes son múltiples y diversas, Friedman y Kass (2002) aclaran que existen dos grandes esferas de actuación dentro de la profesión. Por un lado, la esfera del aula (*Classroom*), que es donde el docente enseña y ayuda a los alumnos, es decir, que actúa como un individuo que educa y guía. Por otro lado, en la esfera de la escuela (*School Context*), es donde el docente forma parte de una organización que funciona, mejor, a través del trabajo en equipo con el resto de miembros de la comunidad educativa. Es más, estos autores afirman que los docentes son los responsables de crear climas favorables para el aprendizaje positivo, fomentar la buena comunicación, el bienestar, la asertividad, la integración social y los sentimientos positivos de permanencia, apoyo y seguridad en la escuela. Este estudio sugiere, por lo tanto, que los docentes son educadores y guías del alumnado y, a su vez, organizadores de las relaciones positivas que mantiene el centro escolar.

La comisión galesa para niños y jóvenes preguntó a cuatrocientos treinta informantes entre 4 y 19 años cuales eran las cuestiones más inquietantes para ellos (NSW, Commission for Children y Young People, 2004). El factor que más influía en su bienestar, dentro del contexto escolar, fue la relación que mantenían con sus maestros y/o profesores. Todos los participantes explican que aprecian tener ‘buenos docentes’, y para muchos de ellos este aspecto es lo único que les motiva para ir a la escuela. Las cualidades y aspectos que debe tener un ‘buen docente’ para estos alumnos son:

1. Apreciar a todos los alumnos: los niños prefieren docentes que sean agradables y sociables con ellos. Algunos de los participantes afirmaron que se sienten tristes porque, cuando van a la escuela, perciben que sus maestros o profesores son desagradables y antipáticos con ellos.
2. Mantener el orden: tratar de reafirmar tu autoridad sobre los alumnos es, raramente, una buena idea ya que normalmente estos intentos suelen fracasar tarde o temprano. Igualmente, estos comportamientos no enseñan a los niños y jóvenes a desarrollar su autocontrol.

3. Tratar a los alumnos con respeto: sentirse respetado implica, para ellos, sentirse reconocido y valorado por sus maestros. Los niños y jóvenes especifican que respetar también significa no menospreciar y no hablar mal de los demás, incluyendo el resto de docentes.
4. Crear expectativas positivas: es más positivo y motivante para el alumnado designar los comportamientos que se van a premiar más que una lista llena de cosas que no deben hacer (los famosos *don'ts*) y/o sanciones por desobediencia.
5. Ser constante, positivo y coherente: Moore y Kuol (2007) exponen que el alumnado asocia sus propios estados emocionales con los de sus maestros o profesores. Los alumnos son más afectuosos con aquellos docentes que son, en líneas generales, más alegres y optimistas. Esta característica influye, sin duda, en la atmósfera del aula ya que amplía y mejora la calidad de la enseñanza. Asimismo, es más probable que los alumnos sean más comprensivos con el docente cuando este tenga un mal día. Por el contrario, los docentes malhumorados son imprevisibles y tienden a estresar y preocupar a los alumnos, sobre todo a aquellos que confían en la estabilidad que ofrece la escuela para compensar la falta de seguridad en casa.
6. Permitir que todos los alumnos se sientan cómodos: un buen docente es, para ellos, aquel que proporciona ayuda a los alumnos, aquel que no te hace sentir 'estúpido' por preguntar dudas o por no haber entendido algo la primera vez. Es decir, un buen docente es aquel que acepta los errores como parte del proceso de aprendizaje.
7. Reírse: *los maestros son muy divertidos, si estás teniendo un mal día ellos vienen y te sorprenden con chiste y eso te hace sentir mejor, menos estresado.* Alumno de Educación Primaria.
8. Hablar lenta y tranquilamente: por un lado, el alumnado no admira a los docentes que vociferan, Roffey (2013) afirma que 'cuanto más tranquilo sea el adulto (docente, padre, madre...) más tranquilo será el niño/a'. Por otro lado, los alumnos aprecian a los docentes que aclaran todos los pasos de la actividad. En algunas ocasiones, los alumnos comentaron que se sienten incompetentes si no han conseguido comprender todos los pasos a la primera, por lo que señalan que la repetición es muy beneficiosa para comprender todos los pasos. Igualmente, indican que si el docente muestra lo que tienen que hacer, les ayuda mucho más a comprender.

9. Ser justo: los docentes que son imparciales y justos obtienen la aprobación y el respeto de los alumnos. Según este estudio, los favoritismos son tóxicos pues no contribuyen a crear atmósferas de transparencia y/o de confianza. Es más, algunos alumnos pueden comenzar a resentirse si intuyen que sus compañeros reciben mayor y mejor atención por parte de los docentes.

Dentro de este marco teórico, destaca el trabajo de Hattie (2009) dado que presenta cuales son los indicadores necesarios para alcanzar una educación de calidad basada en el bienestar global. Según esta investigación, los docentes deberían expresar con claridad cuáles son los criterios y objetivos en sus lecciones. Asimismo, los docentes deberían obtener *feedback* del alumnado con el fin de conocer si estos han consolidado los contenidos. Los autores sugieren que los líderes escolares deberían impulsar, junto a los docentes, espacios donde el error sea una oportunidad para aprender y donde todos los participantes puedan sentirse seguros (re)aprendiendo y (re)explorando sus conocimientos y saberes.²⁰ En este sentido, esta característica debe estar muy presente en el aula de lengua extranjera puesto que una mala corrección puede desembocar en que un alumno no quiera hablar más durante las clases por miedo a cometer un error, lo que disminuirá drásticamente su confianza y su bienestar.

De la misma manera, Martin (2006) señala que si los docentes introducen en los alumnos la idea de los ‘records personales’, motivarán a que estos compitan con sus propios resultados y no con los de sus compañeros. Igualmente, este autor recuerda que es más difícil atender cuando estás cansado/a, enfermo/a o hambriento/a. Tal y como recoge la investigadora Sue Roffey (2013), los padres o tutores evitan discutir con el niño/a cuando tienen que acordar un horario de sueño lo suficientemente apropiado para un buen descanso nocturno. En este sentido, según sugiere Roffey, es mejor dejar que el alumno descansa durante media hora que pasar horas regañándolo sobre su falta de concentración y su interés por revolver a sus compañeros.

Por una parte, las investigaciones presentadas ponen de manifiesto que los enfoques democráticos e inclusivos en el aula elevan la calidad de la enseñanza,

²⁰ Para conocer cómo despertar las dimensiones sociales y emocionales del docente consúltese el Anexo I.

fomentan el bienestar y mejoran los resultados obtenidos a través de mejoras en el comportamiento. Por otra parte, los enfoques, los docentes y las escuelas autoritarias representan conceptos erróneos sobre lo que es una educación de calidad ya que se basan en el control y en las normas excesivas y no en los proyectos que motivan a los alumnos, estas características impuestas e inamovibles en la política escolar disminuyen los niveles de bienestar tanto del alumnado como del profesorado (Roffey, 2013). De la misma manera, los padres o tutores que son cariñosos, responsables y flexibles pero claros sobre sus expectativas, principios y normas de conducta, tenderán a impulsar enfoques basados en el bienestar, a educar niños/as más independientes, motivados, empáticos y capaces de adaptarse al medio (Baumrind, 1996; Kaufmann *et al.*, 2000). No obstante, los individuos procedentes de hogares autoritarios donde las familias controlan y/o existen bajos niveles de afecto u originarios de familias demasiado permisivas, donde existe el amor pero no los límites, suelen bajar su rendimiento y descuidar su comportamiento, fomentar situaciones basadas en el malestar así como a desarrollar problemas mentales (Chan y Koo, 2008; Lexmond y Reeves, 2009).

3.2.2.1 El docente emocional y la clase pro-social: cómo enfrentarse a los miedos

Las emociones negativas como el miedo, la angustia o la ansiedad pueden hacer que un individuo esté en constante estado de alerta. El miedo altera numerosos procesos biológicos como trastornos del sueño, aumentan los niveles de cortisol –hormona del estrés– y el individuo hace todo lo posible por ver la adversidad ante cualquier situación. Asimismo, todo esto puede desencadenar malestar e hipersensibilidad en la persona, llegando a percibir cualquier ‘mal’ comportamiento como algo inaceptable, mientras que una visión más tranquila y relajada de la vida le ayudará a calmar y a suavizar los ambientes. El miedo nace de la ansiedad y es muy tóxica dado que puede afectar de forma negativa a todas las dimensiones del individuo (físico, mental y emocional). Roffey (2013) explica que el miedo es, en numerosas ocasiones, algo que experimentamos de manera automática o sin control. Teóricamente, el miedo es una reacción biológica que prepara al cuerpo para huir ante un peligro. Durante esta reacción química, las hormonas –en especial, la adrenalina– son bombeadas a todas las partes del cuerpo. Además, la amígdala, localizada en la profundidad de los lóbulos

temporales del cerebro, inicia también los procesos emocionales más primitivos –en el caso del miedo, huir o luchar para sobrevivir–. En algunas ocasiones estos procesos o respuestas son intuitivas, como cerrar los ojos ante una luz cegadora pero en otras ocasiones somos capaces de aprender a estar alerta, cuando por ejemplo, observamos a alguien intentado apretar un gatillo. La amígdala es, igualmente, la responsable de almacenar toda la memoria emocional, por lo que cualquier ruido o sentimiento imprevisto puede desencadenar las reacciones más primitivas de un individuo, ya que este órgano envía mensajes a nuestro cuerpo mucho más rápido que el neocórtex o centro racional del cerebro. Esta reacción es conocida como *secuestro emocional* y, a menos que el daño físico sea inminente, es mejor meditar un momento antes de actuar ante una situación psíquica (Goleman, 1995).

El miedo en las escuelas surge, generalmente, cuando el docente percibe que le están amenazando. Algunos de estos miedos o temores están vinculados con los alumnos, otros con las responsabilidades propias de la profesión y otros, con los compañeros de trabajo y/o cargos directivos. Por ejemplo, si el docente trabaja en una escuela autoritaria es más probable que le tenga más miedo al director que al alumnado. No obstante, muchos de los miedos y ansiedades dentro de esta profesión se fundamentan en la exploración de lo desconocido, puesto que cuando los docentes salen de su ‘zona de confort’ sienten que no han adquirido las herramientas necesarias para lidiar con las diversas situaciones y emociones del aula y la escuela. Según recoge y cita Roffey (2013) los temores más comunes de los docentes son:

- Miedo a no saber qué hacer.
- Miedo a parecer necio o falta de inteligencia.
- Miedo a narrar hechos o experiencias personales por si ofenden a alguien.
- Miedo a no tener las suficientes herramientas para lidiar y superar los conflictos.
- Miedo a perder el control sobre uno mismo (con lloros o rabia, por ejemplo).
- Miedo a perder el respeto de los demás.
- Miedo a perder el control de la clase.
- Miedo a pensar que ha elegido incorrectamente su carrera profesional.
- Miedo a ser visto como un mal docente ante los alumnos y/o compañeros.

- Miedo, en ocasiones, por su propia seguridad (como ser físicamente agredido por los alumnos).

Además del miedo, los docentes aseguran que la frustración es una emoción que experimentan regularmente, sobre todo aquellos docentes más apasionados y preocupados por la educación y sus alumnos. Cuando la frustración se instala en un docente, este puede experimentar que falla constantemente haciendo que se desespere y quiera abandonar. El resultado principal de esta emoción, tóxica, es la alteración de los climas positivos de aprendizaje haciendo creer al docente que para trabajar a un nivel óptimo debe lidiar con numerosos contratiempos. Las causas principales de la frustración se localizan cuando el docente:

- Percibe que las actividades no se realizan conforme al plan, previamente establecido.
- Siente que nunca hay tiempo suficiente para desarrollar todas las actividades previstas.
- Cree que los demás no valoran su trabajo.
- Siente que no cumple con las exigencias del curriculum.
- Piensa que se ha agotado su iniciativa y su creatividad.
- Cree que los alumnos no le consultan las dudas.
- Imagina que el apoyo moral que necesita no existe o no se encuentra disponible.

Igualmente, los docentes deben lidiar con muchas otras situaciones en las que la ira es la emoción protagonista. La emoción de la ira puede elevarse significativamente si percibimos que se está tratando a alguien injustamente. Según los investigadores, los alumnos a veces pueden parecer insensibles, egoístas y arrogantes. Sin embargo, lo mejor que el docente puede hacer en estos casos es actuar como un individuo ambivalente. Sue Roffey (2013) señala que los docentes deben centrarse en hacer pensar de manera crítica al alumnado implicado con el objetivo de que sean conscientes de sus actos, por ejemplo: - *Me esperaba un mejor comportamiento por tu parte, esta situación no muestra tu personalidad o sentido de la justicia.* - *No estoy seguro/a de que este comportamiento encaje con la persona que quieres llegar a ser.*

Por un lado, hemos descrito cuales son las causas y los efectos principales del miedo y la frustración en la profesión docente –emociones propias del malestar–. Por otro lado, a continuación vamos a exponer diversas estrategias recopiladas por expertos en *coaching* educativo con el propósito de promover y elevar el bienestar docente:

- a) Adoptar una visión realista: generalmente, los miedos son ilusorios o percepciones ficticias. Según Roffey (2013) la manera más efectiva para lidiar con estos miedos es a través del conocimiento reflexivo y juicioso de la situación.
- b) Redefinir el prisma: los expertos en *coaching* educativo (Ibarrola, 2003 y Roffey, 2013) sugieren que los individuos manifiestan una ligera tendencia a centrarse en los aspectos negativos en vez de en los positivos. Los investigadores explican que es necesario ser consciente de esta rutina para dirigir la atención hacia la cara opuesta del prisma –la positiva– y así promover el bienestar y las acciones positivas.
- c) Re-enfocar: de acuerdo con Roffey (2013), la mejor manera de hacer frente al miedo es re-dirigir la amenaza hacia fuera. La idea central es, por tanto, entender por qué el alumno –en este ejemplo, la amenaza– se está comportando inapropiadamente, en vez de que el docente lo juzgue como un ataque personal. En este sentido observamos que Roffey alude al principio filosófico de razón suficiente, pues señala que toda acción tiene una razón de ser para la persona que la realiza.²¹
- d) Considerar todas las posibilidades: los expertos recomiendan no centrarse en la peor de las interpretaciones durante el transcurso de los diferentes eventos. Por ejemplo, ¿el alumno pretendía ser grosero conmigo o quizás no se ha dado cuenta del impacto tan significativo de sus palabras?

Según Roffey (2013) la mejor estrategia contra la ansiedad y el miedo de los docentes es construir e impulsar la confianza a través de rutinas positivas y el bienestar docente. Por ejemplo:

²¹ El “principio de razón suficiente” se trata de una corriente filosófica secundaria que surgió en Europa continental durante los siglos XVII – XVIII. La corriente principal se trata del “Racionalismo” y sus mayores impulsores fueron René Descartes e Immanuel Kant.

- Enfocar los problemas que se presentan en el aula de manera positiva.
- Estimar que la mayoría de los alumnos acuden a la escuela para aprender. Sin embargo, algunos de ellos tienen graves problemas en el hogar y pueden acudir estresados al aula.
- Confiar en que un individuo –en nuestro caso el docente– no es capaz de controlar los comportamientos de los demás –los alumnos– en todo momento.
- Investigar qué grupos o personas apoyan, colaboran y cooperan con el resto de docentes.

Asimismo, Roffey (2013) recopila una serie de expresiones basadas en el respeto y la confianza del alumnado: a) *puedo ver que estás teniendo un mal día*, b) *¿qué puedo hacer para ayudarte?*, c) *¿necesitas un momento a solas?*, d) *yo no puedo controlarte, solamente tu tienes el poder de hacer eso*, e) *todo lo que puedo decirte es lo que pasará si tomas ciertas decisiones. En tus manos está elegir la que consideres correcta*, f) *creo en tu habilidad para calmarte/tomar el control de ti mismo/a*, g) *es importante para mí que estés progresando en tu aprendizaje*.

3.2.2.2 El poder de las relaciones positivas

De acuerdo con Roffey (2013), las relaciones sanas se basan en el respeto mutuo, la confianza, la honradez, la reciprocidad (dar y tomar), la justicia e igualdad, el afecto, las alianzas estables (estar presente en los malos y en los buenos momentos), sentirse cómodo y feliz en compañía del otro, aceptarse a sí mismo holísticamente y comunicarse de forma apropiada y libre.

Dentro del ámbito educativo, los compañeros de trabajo tienen el poder de aumentar o debilitar el bienestar y la confianza en uno mismo. En este sentido, si no avalan las actividades que se están llevando a cabo con los alumnos, los docentes pueden pensar que están siendo ridiculizados por sus compañeros por lo que influirá de manera negativa en el bienestar y en la *praxis*. De forma contraria, si el resto de docentes apoya y defiende los diversos enfoques que se están empleando, las prácticas con los alumnos serán más relajadas y cómodas elevándose, de esta manera, el bienestar docente y la calidad de la enseñanza. Atendiendo a estas consideraciones, lo correcto

sería construir relaciones con aquellos docentes que compartan nuestros ideales y ser cordiales con aquellos que no los compartan. Este último aspecto es importante subrayarlo, puesto que no debemos olvidar que los alumnos son observadores y aprenden también de lo que perciben de las interacciones entre sus maestros. De acuerdo con Roffey, si somos capaces de exteriorizar que tenemos sentido del humor y que somos afectivos y empáticos, estaremos ayudando a crear entornos con grandes niveles de inteligencia social y relaciones sociales honestas. Es más, en un futuro será mucho más fácil responder de manera racional ante pensamientos con los que no estemos de acuerdo y motivará a que empleemos la resiliencia cuando los asuntos no transcurran de manera correcta. Miller (1996) resalta que los problemas –y las soluciones– a las diversas situaciones críticas que se dan en la escuela incumben solamente a los docentes implicados, nadie más debe interesarse o participar en esa situación (alumnos, padres, otros docentes, directivos...).

Dentro de este marco, destaca el trabajo de Rogers (2006) que define tres dimensiones que influyen en las relaciones que se dan dentro de las escuelas:

- Apoyo profesional (*Professional support*): el apoyo profesional surge cuando los docentes comparten e intercambian información, recursos, estrategias e inquietudes. Una manera efectiva de promover estos apoyos es a través del trabajo cooperativo. Este hecho puede derivar en la creación de grupos de apoyo y resolución de conflictos, en el emprendimiento de nuevas metodologías así como descubrir en un compañero un guía, un líder y/o un amigo. Según Rogers (1999), la mayor ventaja de tener un compañero de trabajo es que los juicios de valor se apartan para dar lugar al entendimiento y al razonamiento mutuo. Como complemento, Rogers afirma que además se elevan los sentimientos de confianza y los niveles de bienestar docente ya que las relaciones positivas con los compañeros reducen, considerablemente, el estrés o *burnout*.
- Apoyo estructural (*Structural support*): dentro de esta dimensión participan factores relacionados con las políticas, las prácticas y los sistemas escolares. Asimismo, incluye asuntos como tener un horario y una carga laboral flexible y alcanzable así como disponer de los materiales necesarios para enseñar de manera efectiva. Es importante destacar que la buena comunicación forma parte de las estructuras

políticas sanas dado que el personal escolar debe conocer las políticas del centro y participar en su crecimiento y su transformación (como, por ejemplo, la creación de grupos de trabajo).

- Apoyo moral (*Moral support*): este tipo de apoyo reduce la soledad que, según muchos docentes, impregna su vida profesional. Apoyar moralmente es enviar un mensaje a los demás –y esperar que sea recíproco– el cual manifiesta que todos estamos juntos dado que todos tenemos problemas en algunos momentos de nuestras vidas y necesitamos que los demás nos comprendan y ayuden. Según explica Rogers (1999), reconocer que uno mismo comete errores significa que podemos admitirlos y lidiar con ellos y, además, aceptar las equivocaciones de los demás. Algunos compañeros suelen quejarse en la sala de profesores como una estrategia para lidiar con las situaciones de estrés pero este hecho puede disminuir más que incrementar las uniones con los compañeros. De esta manera, no se promueve la responsabilidad de resolver los problemas y fomenta los sentimientos de impotencia y, algunas veces, el victimismo. En los casos más extremos, el discurso constante y negativo hacia los alumnos y familias, puede llegar a moldear los valores y actitudes del resto de docentes hacia ellos, por lo que la figura del líder escolar es esencial en la resolución de este tipo de conflicto. El truco, según ellos, es mostrar empatía hacia los compañeros que están atravesando una crisis pero sin involucrarse ni tomar parte en ella.

De acuerdo con los distintos líderes educativos recogidos en el trabajo de Rogers (2006), los siguientes pasos van a hacer que el personal escolar se sienta más conectado y va a fomentar que otros, reacios al principio, también se unan:

- 1 Crear un punto de encuentro en el que el personal docente se sienta cómodo y acogido.
- 2 Sentarse al lado de tus compañeros y preguntarles qué tal les va, enfocándose en conversar y en establecer relaciones con los compañeros a los que no sueles hablar tanto.
- 3 Manifestar interés sobre la vida que llevan los demás compañeros fuera del trabajo como la familia o las vacaciones –sin intenciones despectivas–.

- 4 Compartir una historia o experiencia divertida, garantizando que no vas a hablar mal de nadie. El humor promueve las relaciones positivas, aumenta las cohesiones del grupo y alivia tensiones a través de la risa.

Como seguimiento de este apoyo moral, los investigadores destacan los sentimientos de confianza y respeto como sinónimos de relaciones sociales sanas (Roffey, 2005). Los resultados de las investigaciones indican que cuando la vida profesional es estresante los pocos componentes positivos básicos en el lugar de trabajo se ven amenazados. Este hecho se acentúa cuando las escuelas además tienen una política despreocupada sobre los comportamientos negativos de su personal, como ser descortés, tosco, grosero o egoísta, cuando, por ejemplo, hablan sobre los demás en la sala de profesores. Para lograr relaciones positivas, debemos fomentar el respeto y el conocimiento de lo que es aceptable dentro de las salas docentes, pues sería un grave error exigir este grado de entendimiento y resolución de conflictos a los alumnos en las aulas y que no se cumplan las reglas básicas de comportamiento entre los adultos, así como respetar y aceptar las diferencias personales. Como de todos es sabido, las personas no comparten siempre los mismos valores e ideales. Sin embargo, a través del uso de una política sana, todos los miembros expondrían sus fortalezas y debilidades para argumentar y, de esta manera, llegar a puntos, objetivos y/o metas en común, instalándose métodos fundamentados en la cohesión social más que en el desacuerdo. Asimismo, respetar también implica conocer y valorar los esfuerzos de los compañeros, al igual que sus éxitos: *Me siento muy valorado y apreciado en el departamento en el que trabajo y eso también se refleja en mi entusiasmo, mi input y mi dedicación a los alumnos y compañeros de este departamento* (Docente) (Traducido de Roffey, 2005: 8).

El investigador Hargreaves (1994) expresa que la confianza se basa en la previsibilidad y en el saber que puedes contar con alguien que te va a ayudar. Este autor narra que cuando un individuo percibe que alguien suele quejarse bastante de sus compañeros, su confianza en esa persona disminuye ya que comienza a cuestionarse si igualmente le criticará cuando no esté presente. Igualmente indica que la confianza calará en las escuelas si su personal comparte su filosofía y valores establecidos. De la misma manera, demuestra que la confianza estimula la colaboración, el apoyo y el aprendizaje colectivo. Además, señala que es importante que las escuelas promuevan y

tengan una política basada en la confianza y en el bienestar ya que si solamente una persona del centro se encarga de estas tareas, cuando esa persona no se localice en la escuela la confianza y el bienestar pueden llegar a desaparecer.

3.2.2.3 Inteligencia emocional, resiliencia y bienestar docente

Un meta-análisis llevado a cabo por Schutte *et al.* (2007), analiza la relación entre la inteligencia emocional y la salud. Tras observar los datos obtenidos las principales conclusiones del estudio fueron que los individuos con mayor inteligencia emocional gozaban, generalmente, de mejor salud (mental, fisiológica y física). Asimismo, otras investigaciones han expresado que la inteligencia emocional está conectada con la satisfacción general en la vida (Bar-On, 2000; Extremera y Fernández-Berrocal, 2005; Gignac, 2006). Es más, Mikolajczak y su equipo (2007) indicaron que los individuos con altos niveles de inteligencia emocional experimentan menores niveles de malestar y problemas somáticos cuando tienen que lidiar con las emociones en el lugar de trabajo.

Oginska-Bulik (2005) diseñó un estudio en el que participaron docentes, enfermeros/as y trabajadores/as sociales con altos niveles de estrés (siendo los niveles de los docentes los más altos). En concordancia con los estudios anteriores los individuos con mayor inteligencia emocional experimentaban menores niveles de estrés ocupacional y/o mala salud. Varios autores, entonces, afirmaron que la inteligencia emocional previene los trastornos mentales y una mala salud (*ibid.*; Slaski y Cartwright, 2002). Un estudio más profundo sobre estos aspectos fue conducido por Gardner (2005) acerca de la relación entre la inteligencia emocional y las consecuencias del estrés. Gardner halló que la inteligencia emocional tiene relación con la salud psicológica, la salud física, la satisfacción laboral externa, la satisfacción laboral interna, el compromiso organizacional, el control emocional, las relaciones y conflictos entre familia y trabajo. Tras alcanzar estos resultados, Gardner implementó un programa de entrenamiento con empleados (como, por ejemplo, docentes) en el que les enseñó a cómo utilizar la inteligencia en el lugar de trabajo de forma efectiva, así como a lidiar con las emociones negativas propias del estrés ocupacional. Una evaluación empírica del programa valoró de forma positiva el éxito del entrenamiento ya que demostró que

es posible ayudar a lidiar con el estrés y los resultados que este produce en el lugar de trabajo y aumentar de forma general el bienestar (*ibidem*).

No obstante, es importante subrayar que aunque la literatura actual recoge que la inteligencia emocional es beneficiosa para un individuo y aquellos que le rodean, no existen evidencias científicas suficientes acerca del desarrollo de la misma, solamente podemos suponer que la inteligencia emocional es probable que pueda fomentarse y perfeccionarse (Slaski y Cartwright, 2002; Dulewicz y Higgs, 2004; Gardner, 2005; Nelis *et al.*, 2009). Consecuentemente, esto impulsaría no solo el bienestar y la inteligencia emocional de los docentes sino que también beneficiaría a la escuela y a los alumnos.

Una investigación belga (Van Houtte, 2006) estudió los niveles de satisfacción en el trabajo de 711 docentes de secundaria. Teniendo en cuenta características como género, edad, status social y económico no se observaron influencias en la satisfacción docente. Sin embargo, lo que más predominaba en sus niveles de satisfacción era la asignatura que impartían. Específicamente, las docentes con las materias consideradas más prácticas (carpintería y educación física) obtenían mayores niveles de satisfacción que los docentes con asignaturas más generales (como matemáticas o historia). Asimismo, los docentes que expresaban que confiaban en los alumnos poseían mayores niveles de satisfacción en el trabajo (*ibid.*).

Otra investigación centrada en los niveles de satisfacción docente arrojó que estos niveles se incrementan, sobre todo, si los docentes se relacionaban de manera positiva con sus compañeros, poniendo en común recursos materiales y animándose a utilizar estrategias de enseñanza innovadoras (Huang y Waxman, 2009). Igualmente, este estudio señala que los docentes que sienten autonomía a la hora de escoger su metodología y poca supervisión tienen grandes niveles de satisfacción en el trabajo. Los principales factores para fomentar la satisfacción docente son, según este estudio: la libertad percibida por los docentes (por ejemplo, a menor libertad y mayor supervisión más probabilidad de abandonar la profesión docente); la equidad de géneros (a mayor igualdad e imparcialidad en el trato entre hombres y mujeres aumenta la intención de los docentes de permanecer en el centro) y; el compañerismo (*ibidem*).

Sue Roffey menciona que la profesión docente es agotadora: “it is like being on stage for hours at a time, sometimes without much of a script, thinking on your feet”

(Roffey, 2013: 185). La investigadora declara que si un docente no se preocupa de cuidar su bienestar personal tendrá que recurrir a acciones y comportamientos primarios cuando las situaciones no transcurran según lo establecido. De acuerdo con Roffey, las siguientes actividades promueven el bienestar y la resiliencia dentro y fuera del aula:

- Realizar ejercicio físico: ayuda a reducir el estrés y la irritabilidad. Algunas escuelas proponen y practican yoga, clases de defensa personal y/o bailes con el fin de aumentar los niveles de bienestar.
- Usar el tiempo sabiamente: planear tiempo para el ocio es esencial para promover el bienestar. De esta manera las personas perciben que sus vidas están más equilibradas ya que se reducen considerablemente los niveles de estrés.
- Tener bienestar social: el apoyo y el respaldo social es el pilar en el que se basa la resiliencia. Es más, la sensación de pertenecer y acomodarse en un grupo es igual de importante tanto para los docentes como para los alumnos. Conocer a tus compañeros significa romper las barreras y las inquietudes, fomentar la colaboración y aumentar las sensaciones de bienestar dentro de la comunidad educativa. Miller (1994) declara que la emoción más tóxica para las relaciones positivas, la resiliencia y el bienestar es la sensación de soledad.
- Fomentar la risa: la risa en el centro escolar alivia tensiones, disminuye el estrés, promueve la afectividad e impulsa la colaboración con el resto de docentes. Roffey (2013) señala que narrar una experiencia o hecho divertido sobre uno mismo fomenta más el bienestar social que la sátira ajena.
- Emplear enfoques positivos: la investigadora Sue Roffey sugiere que es positivo guardar cartas y objetos para que las personas puedan observarlos cuando lo necesiten. Asimismo indica que existe una importante lección que aprender tras cada experiencia o vivencia negativa. Estos hechos, además, otorgarán a los docentes herramientas con las que impulsar el bienestar y trabajar la inteligencia emocional dentro del aula puesto que, en líneas generales, los docentes ya habrán tenido que enfrentarse a las situaciones que están experimentando los alumnos. De esta manera, se favorece el empleo de técnicas asertivas y resilientes para lidiar con las diversas situaciones.

- Manejar el exceso de preocupaciones docentes: una emoción muy poderosa y muy poco investigada es la de (sobre)protección de los docentes hacia sus alumnos. Los docentes, tras un breve periodo de tiempo, pueden llegar a percibir las diversas carencias que exteriorizan los alumnos (afectivas, emocionales y/o fisiológicas). Algunos docentes se preocupan en exceso por estos alumnos y no son capaces de lidiar con estas situaciones a veces, extremas:

“en mi primer trabajo como docente estuve enseñando a niños de 5 años y Carlos estaba en mi clase. Carlos, era un niño nervioso, impulsivo y desafiante en algunas ocasiones, aunque también acudía al colegio, de vez en cuando, algo desaliñado, triste y lloroso. ¡Yo quería llevármelo a mi casa y hacer todo lo posible por hacerle feliz! Esta experiencia me enseñó muchísimo. Los docentes tenemos el poder de modificar, de manera exorbitante, lo que ocurre en el aula y conseguir que los alumnos se sientan mejor consigo mismos y descubran todo su potencial. Pero no podemos ‘rescatar’ a los niños por nosotros mismos. En estas situaciones, debe ser la escuela y toda la comunidad educativa quien se involucre, así como un plan de acción de largo plazo con el fin de mejorar todas las situaciones y no conformarse con un ‘no volverá a pasar’. Pasar noches y semanas preocupándote no ayudará en nada. Debes conservar tu energía emocional para que así puedas dar lo mejor de ti mismo en el aula.” (Estudio de caso. Traducido de Roffey, 2013: 187-188).

3.2.2.4 Bienestar docente colectivo. La política escolar como impulsor del bienestar.

El Ministerio de Educación anglosajón (DfES, 2005b) explica que sus docentes más veteranos, a medida que pasa el tiempo, se desaniman y, en algunas ocasiones, olvidan seguir las políticas escolares acordadas. En este sentido, los líderes escolares deben ser los encargados de recordarles a todos los docentes los valores escolares (como sonreír a los alumnos, decir ‘buenos días’ y llegar puntual a clase). Es más, el departamento de educación inglés especifica que estas estrategias deben realizarse cada dos o tres semanas y no una o dos veces al año si queremos trabajar con un personal que sea consciente de que su comportamiento influye en el de los demás. Asimismo, las políticas en Reino Unido señalan que si existiera un grupo de niños y/o niñas cuyo comportamiento se considere problemático, es de obligación para los docentes actuar y colaborar conjuntamente para hablar con esos alumnos y comunicarles cosas positivas

en las aulas así como en las instalaciones del colegio (como el patio de recreo, por ejemplo).

Según informa el equipo de investigación liderado por Elias (2003), las escuelas pueden adoptar varias herramientas o acogerse a programas específicos para trabajar el bienestar pero si tras estos programas las escuelas no se preocupan de ampliar sus políticas en materia de bienestar, el efecto que han conseguido se disipará en un tiempo limitado y alcanzará un impacto corto entre el personal docente. Igualmente, indican que existe una cierta tendencia a clasificar grupos ‘problemáticos’ o ‘en riesgo’ más que en centrarse en trabajar estrategias universales que eleven el bienestar de los docentes. Diversos estudios (Bond *et al.*, 2001; DfES, 2005c; Greenberg *et al.*, 2003; Rowling, 2005; Weare, 2000) demuestran que un enfoque integral, inclusivo y pro-activo en donde los docentes sean conscientes de que sus comportamientos y acciones influyen en las sensaciones del bienestar de sus alumnos recibirá mejores críticas y resultados.

Los estudios sobre bienestar y el rol que ocupa la escuela en su fomento han incrementado debido a la manifestación de problemas sociales como la exclusión y la falta de dinámicas que promuevan la comunicación efectiva. Roffey (2013) asegura que si se promueve el bienestar y la efectividad docente se crean ambientes más activos, más conectados y con menos estrés. Asimismo, varias investigaciones declaran la urgencia de implantar nuevos enfoques que se fundamenten en principios y valores humanos como, por ejemplo: el desarrollo de políticas para fomentar la seguridad en la escuela podrá disminuir los casos de bullying (McGrath, 2006); el fomento de las dimensiones sociales y emocionales dará como resultado aulas con climas más positivos (Sugai y Horner, 2002) y la consciencia de que la calidad de nuestras relaciones con los demás repercute en la motivación y en el compromiso que manifiestan los alumnos (Hattie, 2009; Martin y Dowson, 2009).

Igualmente, si los líderes son capaces de anticipar los impedimentos e inconvenientes que sufren las escuelas, los enfoques que se empleen para paliar dichos asuntos serán mucho más efectivos que si se empiezan a aplicar una vez que estos ya se hayan manifestado (Mountford, 2006; Mooney *et al.*, 2009). Varios autores afirman que el impacto de estos enfoques o paradigmas si se aplican de manera holística en toda la escuela y no sobre grupos específicos, se conseguirán resultados más positivos (Pianta y Walsh, 1996; Hromek, 2004; SHPSE, 2004; Vreeman y Carroll, 2007; Roffey, 2008).

Para conseguir acercarse a un paradigma basado en el bienestar, necesitamos replantearnos los conceptos de alumno(s) y familia(s), los roles docentes y el papel que juega la escuela con respecto al fomento del bienestar personal y profesional. Roffey (2007) comenta que una persona por sí misma no es capaz de revisar ni de reconstruir sus creencias, es decir, un individuo requiere de un guía que le brinde nuevas experiencias para remodelar sus valores. El estudio llevado a cabo por esta investigadora esclarece que las culturas de cambio dentro de las escuelas suelen ser, inicialmente, muy difíciles de llevar a cabo pues el personal se manifiesta reacio o negativo hacia los cambios. No obstante, en un breve periodo de tiempo, los docentes reconocen que han mejorado sus relaciones ya que son más respetuosos, positivos y solidarios con los demás.

Como podemos observar, estas últimas afirmaciones se centran en la figura del líder, pues se trata de una persona fundamental a la hora de actuar y prevenir los problemas escolares. No obstante, esta figura no siempre se localiza en los centros. Atendiendo a estas consideraciones, si un docente no tiene una posición de liderazgo dentro del centro pero desea mejorar los entornos escolares a través de paradigmas basados en el bienestar, puede comenzar a convertirse en líder o *coach*. Lo principal es mostrar qué valores, aptitudes y actitudes se desean incluir en el centro escolar y cómo estas influyen en el bienestar personal y profesional. El segundo paso es, esencialmente, promover y apoyar al resto de docentes.

El modelo que vamos a describir a continuación se basa, en muchos aspectos, en los estudios anteriormente citados. Sue Roffey (2007, 2013) sugiere cuáles serían las competencias del líder o *coach* educativo para fomentar el bienestar:

- Emplear enfoques basados en las fortalezas y las necesidades del alumnado: por ejemplo, manifestar interés por sus cualidades, formular cuestiones que estimulen el pensamiento crítico, reformular los comportamientos inapropiados como si fueran expresiones de necesidad, aclarar a los alumnos que la labor docente reside en guiarlos hacia el conocimiento, promover los sentimientos de pertenencia y conexión con el grupo, aclarar que el error forma parte del aprendizaje, utilizar el modelo de inteligencias múltiples de Gardner (1983) y fomentar la risa.

- Promover estos enfoques: a través de diversas estrategias sociales como comentar en la sala de profesores los avances que han logrado los alumnos, cómo ha aumentado el bienestar en el aula o repartir artículos científicos sobre la eficacia de estos enfoques.
- Cooperar con el resto de docentes: el trabajo cooperativo puede impulsar las relaciones sociales, el fomento de la inteligencia emocional, la resiliencia y el bienestar docente colectivo. Con el fin de seguir avanzando, los docentes deberían reflexionar sobre el *feedback* que les proporcionan sus alumnos y sus compañeros.

Tras estos últimos aspectos, finalizamos nuestro apartado de revisión bibliográfica crítica referente a los diversos factores que intervienen en el bienestar docente individual y colectivo. A continuación, en el apartado 3.3, analizaremos cuáles son los objetivos y las competencias que se trabajan y se reflejan en los planes de estudio del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Granada (Facultad de Ciencias de la Educación) en relación al objeto de esta tesis.

Asimismo prestaremos especial atención a las asignaturas de la mención en Lengua Extranjera (Inglés), al *Practicum* I y al *Practicum* II, pilares fundamentales en la formación inicial de los docentes.

3.3 EL BIENESTAR DOCENTE EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA (MENCIÓN LENGUA EXTRANJERA) (UGR)

Gracias a la implantación del nuevo plan de estudios en 2010, en la comunidad autónoma de Andalucía, la formación inicial conducente a la obtención del título de maestro o maestra pasó a denominarse Grado en Educación Primaria.²² De esta manera, todos los estudiantes del Grado compartirán las asignaturas comunes a todas las especialidades durante tres años y obtendrán la mención especial que deseen durante el último curso. Este cuarto curso ofrece diversas especialidades en la facultad de Ciencias

²² En otras comunidades autónomas, como en Extremadura, estos nuevos planes de estudio comenzaron a implantarse un año antes, es decir, en 2009.

de la Educación (UGR) como: lengua extranjera, educación especial, educación física, profundización en el currículum básico o educación musical. Según los argumentos relacionados con el interés académico y profesional del título, este grado tiene como finalidad contribuir al desarrollo físico, social, afectivo e intelectual de los niños y niñas en la etapa educativa primaria (desde los seis a los doce años de edad). La oferta académica de la Universidad de Granada va a formar especialistas que desarrollen las estructuras básicas del pensar, de la motricidad, de los afectos, de la relación interpersonal, de la comunicación y de la creatividad. Por esta razón, todas las universidades, y la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, de forma singular, deberían proponer estudios que cualifiquen a profesionales capaces de desarrollar de manera positiva y eficaz en los individuos una formación integral y una cultura de cooperación, derechos humanos, tolerancia y paz.

El Grado en Educación Primaria surge tras entender que en las aulas se relacionan niños y niñas con distintas maneras de crecer y aprender, con diversas historias personales, sociales y familiares. Este Título de Grado pretende formar profesionales que sepan adaptarse a cada ritmo, que promuevan la participación individual y colectiva y que impulsen los sentimientos de integración en el aula. La Comisión Europea (2004) cita que los maestros y maestras son promotores y orientadores de las experiencias de aprendizaje. Además, son esenciales en las evoluciones de los sistemas educativos. Igualmente indican que son indispensables para garantizar el desarrollo social de cualquier Sociedad del Conocimiento.

En la redacción de los objetivos generales del Grado en Educación Primaria se recogen saberes y habilidades en común con el bienestar docente. El primer objetivo general expresa que, tras finalizar la formación inicial, los maestros y maestras serán capaces de establecer relaciones de grupo constructivas. El segundo objetivo detalla que los docentes tendrán la capacidad para organizar trabajos interdisciplinarios y cooperativos con el resto de compañeros. El tercer objetivo desarrolla que es necesario para los docentes saber aplicar los contenidos y experiencias que han adquirido durante su formación inicial en la práctica docente. Finalmente, el cuarto objetivo promueve el respeto hacia los derechos humanos, los principios de igualdad de oportunidades y accesibilidad universal así como la persecución de unos valores democráticos y de una cultura de paz.

Tras analizar en profundidad las competencias generales del Grado en Educación Primaria podemos describir que más del 50% de estas competencias guardan relación con los fundamentos del bienestar docente del profesorado de lenguas, por ejemplo: examinar alternativas y tomar decisiones (C.G. 2)²³, trabajar en equipo y comunicarse en grupos multidisciplinares (C.G. 8), liderar equipos (C.G. 15), abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales (C.G. 25). Asimismo, entre las doce competencias específicas que deben adquirir los futuros docentes comprobamos que cinco de ellas están también relacionadas con el bienestar docente (C2:²⁴ diseñar, planificar y evaluar en colaboración con otros docentes) y, a su vez, otras cuatro competencias contemplan algunos aspectos del bienestar docente (C6: la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios sociales a lo largo de la vida).

La redacción de los objetivos y las competencias del Título de Grado en Educación Primaria estimula una formación inicial docente holística. No obstante, vamos a elaborar un cuadro comparativo que analice las diferentes asignaturas de la formación inicial docente. Vamos a poder comprobar entonces, si las diferentes materias toman conciencia, desarrollan y promueven los objetivos y competencias anteriormente mencionados.

	ASIGNATURAS	¿TRABAJA OBJETIVOS O COMPETENCIAS RELACIONADAS CON EL BIENESTAR DOCENTE?
Primer Curso	Bases Matemáticas para la Educación Primaria	No se contemplan.
	Didáctica de la Lengua Española I	No se contemplan.
	Didáctica: Teoría y Práctica de la Enseñanza	No se contemplan.
	Enseñanza y Aprendizaje de las Artes Visuales y Plásticas	No se contemplan.
	Fundamentos Pedagógicos e Historia de la Escuela	No se contemplan.
	Patrimonio Histórico y Cultural y su Didáctica	La materia recoge objetivos relacionados con el bienestar docente pero el temario no coincide con estos objetivos.

²³ C.G. 2: Competencia general número 2

²⁴ C2: Competencia específica del Título número 2

	Psicología del Desarrollo	No se contemplan.
	Psicología de la Educación	La materia recoge objetivos relacionados con el bienestar docente pero el temario no coincide con estos objetivos.
	Sociología de la Educación	Sí. Fomenta aspectos como la convivencia en el aula y fuera de ella.
Segundo Curso	Atención a la Diversidad en Educación Primaria	Sí. Promueve la educación cívica y el trabajo cooperativo.
	Didáctica de las Ciencias Sociales	Sí. Desarrolla representaciones positivas y de apertura a la diversidad cultural en el aula.
	Didáctica de la Lengua Española II	No se contemplan.
	Dificultades de Aprendizaje	Sí. Explica cómo influyen las teorías socio-emocionales durante el aprendizaje.
	Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas en la Educación Primaria	No se contemplan.
	Enseñanza de la Educación Física en la Educación Primaria	No se contemplan.
	Idioma Extranjero y su Didáctica (inglés)	Sí. Desarrolla actitudes positivas y de apertura a la diversidad lingüística y cultural en el aula.
	Organización de Centros Educativos	Sí. Impulsa el trabajo cooperativo y la resolución de problemas.
	Recursos Didácticos y Tecnológicos aplicados a la Educación Primaria	No se contemplan.
Tercer Curso	Acción Tutorial en Educación Primaria	Sí. Define las habilidades sociales necesarias para atender y cooperar con las familias y con la comunidad educativa.
	Didáctica de la Literatura Infantil y Juvenil	No se contemplan.
	Didáctica de las Ciencias Experimentales I	No se contemplan.
	Didáctica de las Ciencias Experimentales II	No se contemplan.
	Diseño y Desarrollo del Currículo de Matemáticas en Educación Primaria	No se contemplan.
	Educación Musical	No se contemplan.
Cuatro Curso (mención en LE)	Competencia Comunicativa en Lengua Extranjera (inglés)	No se contemplan.
	Didáctica de la Ficcionalidad en Lengua Extranjera	No se contemplan.
	Didáctica de la Cultura de la Lengua Extranjera	No se contemplan.
	Enseñanza y Aprendizaje de la Lengua Extranjera (inglés)	Sí. Fomentan técnicas que motiven y generen actitudes positivas hacia el aprendizaje, así como el uso del modelo de las inteligencias múltiples de Gardner (1983).

Tabla 1: Relación de las Asignaturas y Materias del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Granada con aspectos del bienestar docente. Fuente: elaboración propia

Tras contrastar las diferentes materias del Grado en Educación Primaria impartido en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada podemos asegurar que más de un 70% de las asignaturas no destinan ningún objetivo y/o contenido a la mejora de la práctica o bienestar docente. Como se puede observar en

la tabla 1, las asignaturas resaltadas con tipografía en negrita dedican cierto contenido relacionado directa o indirectamente con el bienestar docente. No obstante, los contenidos que se trabajan no abordan el bienestar docente como aspecto fundamental para la calidad de la educación y, por ende, del desarrollo holístico de la sociedad.

Una vez finalizado el análisis de las materias y asignaturas de la formación inicial docente, a continuación vamos a describir dos de las asignaturas más complejas y relevantes del Grado en Educación Primaria: el *Practicum I* y el *Practicum II*. De acuerdo con la normativa de la Facultad de Ciencias de la Educación (2015), a través de la Universidad de Granada, el *Practicum I* consta de 20 créditos que se cursan durante el quinto semestre siempre que los docentes en formación hayan superado previamente 120 ECTS.²⁵ Asimismo, el *Practicum II* está integrado por 24 créditos instruidos en el octavo semestre siempre que los maestros y maestras en formación hayan aprobado con anterioridad el *Practicum I* y, como mínimo, 160 ECTS. Asimismo, ambos periodos de prácticas externas se complementan con seminarios semanales en la facultad.

Los estudiantes en prácticas deben “identificar y analizar las propias metas y objetivos de desarrollo personal y socio-profesional, así como las carencias formativas” (2015: 11). La normativa expresa que los estudiantes en prácticas deben conocer cómo colabora el docente en su aula y con el resto de docentes (trabajo en equipo), qué soluciones aporta a los conflictos y cómo atiende la diversidad. Además, los criterios de evaluación detallados en la normativa que regula las prácticas externas (2015) especifican que se tendrán en cuenta el grado de integración en la escuela, la relación con el alumnado y con los compañeros, la capacidad de resolución de conflictos, una actitud colaborativa y la promoción del trabajo en equipo. Como se puede inferir, los periodos de prácticas ponen a prueba los conocimientos que han adquirido los estudiantes durante su formación inicial con el fin de que estos puedan manejar las situaciones que se presentan o presentarán en su lugar de trabajo. Teniendo esto en cuenta y tras analizar las diversas asignaturas que conforman el Grado en Educación Primaria podemos asegurar que los estudiantes no serán capaces de alcanzar los

²⁵ ECTS es la sigla correspondiente al *European Credit Transfer System* (Sistema Europeo de Transferencia de Créditos) y es el sistema adoptado por todas las universidades del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) para garantizar la homogeneidad y la calidad de los estudios que ofrecen.

objetivos reseñados en la normativa de prácticas externas puesto que no han perfeccionado las habilidades o competencias anteriormente mencionadas. A continuación, vamos a presentar dos tablas, una para cada *Practicum*, con el fin de aclarar y resumir qué aspectos del bienestar docente se trabajan.

PRACTICUM I		¿QUÉ ASPECTOS DEL BIENESTAR DOCENTE SE PROMUEVEN Y SE TRABAJAN?
Competencias Específicas del Practicum	-	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula y dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima de aula que facilite el aprendizaje y la convivencia (CDM10.2). - Conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social (CDM10.8).
Objetivos	-	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer las actividades académicas propias de la actividad docente en Educación Primaria, tanto del docente en su aula como de la colaboración entre el profesorado. - Aportar soluciones a conflictos en el aula.
Contenido que se trabaja (1h/asunto)	-	<ul style="list-style-type: none"> - La función y actividad didáctica del maestro/a. El trabajo en equipo entre el profesorado. - Enseñanzas transversales que se llevan a cabo. - La resolución de situaciones problemáticas en el centro y en el aula.

Tabla 2: Relación de contenidos de la asignatura Practicum I con el bienestar docente. Fuente: elaboración propia.

PRACTICUM II		¿QUÉ ASPECTOS DEL BIENESTAR DOCENTE SE PROMUEVEN Y SE TRABAJAN?
Competencias Específicas del Practicum	-	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula y dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima de aula que facilite el aprendizaje y la convivencia (CDM10.2). - Conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social (CDM10.8).
Objetivos	-	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer las actividades académicas propias de la actividad docente en Educación Primaria, tanto del docente en su aula como de la colaboración entre el profesorado. - Iniciarse en la gestión del aula, poniendo en juego estrategias para los aprendizajes, la optimización de las relaciones interpersonales y para solucionar conflictos en el aula.
Contenido	-	No se destina ningún contenido o seminario relacionado con el bienestar docente.

Tabla 3: Relación de contenidos de la asignatura Practicum II con el bienestar docente. Fuente: elaboración propia.

Tras finalizar el análisis completo del Grado en Educación Primaria podemos concluir describiendo que las materias y asignaturas que se imparten en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada no comparten nuestra filosofía de enseñanza-aprendizaje del bienestar docente ya que los alumnos, al acabar su formación inicial, no son capaces de manejar situaciones problemáticas, promover la cohesión social entre los compañeros de trabajo, enseñar a través de la empatía, la inteligencia emocional y las inteligencias múltiples, respetar los ritmos de aprendizaje y

la diversidad cultural, la creación de climas positivos de aprendizaje, el fomento de la formación continua, la resolución pacífica de conflictos y la cooperación con todos los miembros de la comunidad educativa. Llegados a este punto, podemos afirmar que el bienestar docente no está debidamente incluido durante la formación inicial. La principal hipótesis que podemos confirmar es que la mayoría de los casos de malestar o *burnout* docente, se reducirían si las universidades otorgasen protagonismo al bienestar docente. Sin embargo, hemos analizado y discutido en profundidad estos aspectos otorgándoles protagonismo a las voces de los maestros en formación de lenguas dado que los cambios que perseguimos y percibimos derivan de sus propias necesidades y experiencias.

4 METODOLOGÍA

4.1 Paradigma de investigación

Nuestra investigación cuenta con herramientas propias del paradigma cualitativo y del paradigma cuantitativo. Por consiguiente, se trata de un método mixto que nos facilitará con mayor precisión las respuestas a los interrogantes que nos planteamos al inicio de esta tesis. Además, el empleo de estos paradigmas aportará mayor calidad y validez a nuestra investigación. Por un lado, hemos aplicado una serie de cuestionarios (véase 4.3) relacionados con el bienestar docente que han sido analizados bajo el paradigma cuantitativo. Por otro lado, nuestro estudio también es de carácter cualitativo dado que hemos conducido dos grupos de discusión con docentes en formación y hemos realizado un estudio profundo de su narración.

Hemos estimado oportuno el uso de estos enfoques ya que responden de manera eficaz al objetivo principal de nuestra tesis: dar voz a los docentes de lenguas en formación y reflexionar sobre los conocimientos que adquieren los estudiantes en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada sobre bienestar docente y manejo de situaciones de *burnout*. Como se puede inferir, el contexto de nuestra investigación es muy específico por lo que esperamos que esta tesis continúe a través de otras investigaciones y/o proyectos similares, con el fin de contribuir a la mejora de la calidad profesional y personal de los docentes a través de una sólida formación inicial en bienestar. Dörnyei (2007) nos recuerda que el lugar más obvio para comenzar a trabajar debería ser en la formación inicial y continua de los docentes, tal y como es nuestro caso.

Nuestra investigación podría considerarse también como un estudio etnográfico pues todos los participantes del grupo de discusión viven en Granada capital o municipios próximos, todos son hablantes nativos de español –excepto un alumno del grupo bilingüe– y todos ellos comparten características socioculturales similares. Asimismo, nuestro estudio posee características del constructivismo pues los conocimientos que hemos analizado en los cuestionarios y en los grupos de discusión han sido construidos por los propios estudiantes.

Los diferentes enfoques que hemos empleado nos han ayudado a responder a los objetivos de nuestra tesis. Particularmente, nos ha permitido analizar, por primera vez,

los niveles de bienestar docente durante la formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras.

4.2 El rol del investigador

El rol que he seguido durante el proceso de investigación ha variado según las necesidades que hemos detectado a lo largo de la tesis. Durante el transcurso de la búsqueda de literatura referente al bienestar docente y, en especial, al bienestar docente de lenguas extranjeras durante su formación inicial, mi rol ha sido principalmente el de investigador-analista. Asimismo, mi rol de investigador se intensificó tras elaborar un cuestionario que, más tarde, fue distribuido a los estudiantes de último curso de Educación Primaria con especialidad en lengua extranjera durante su periodo de prácticas externas con el fin de que pudieran argumentar y justificar sus experiencias recientes. Una vez finalizamos este paso, se elaboró un grupo de discusión en el que mi rol fundamental fue el de facilitador y mediador del discurso.

El rol de facilitador del aprendizaje fue necesario durante los seminarios de prácticas puesto que antes de contestar a las preguntas del cuestionario que elaboramos le presenté a los alumnos varias nociones básicas sobre qué es el bienestar, la educación emocional y el modelo de las inteligencias múltiples de Gardner (1983). Estos seminarios fueron de gran productividad para los estudiantes ya que se creó un espacio donde poder hablar de sus experiencias otorgando soluciones a problemas que algunos de los participantes experimentaban en el centro escolar. De la misma manera, los estudiantes fueron muy cercanos con nosotros y esto hizo que adoptara un rol más activo durante los seminarios y el grupo de discusión.

4.3 Participantes

El número de informantes, como cabe esperar dentro de una metodología mixta, se diferencia entre los participantes cuantitativos –número de cuestionarios completados– y los participantes cualitativos –los informantes de los grupos de discusión–.

4.3.1 Informantes de cuestionarios

El número total de informantes que rellenaron nuestro cuestionario es de 88 personas, de los cuales 59 pertenecen al plan monolingüe y 30 al plan bilingüe del Grado en Educación Primaria (mención Lengua Extranjera, inglés). Asimismo, indicamos que 63 participantes son mujeres y el resto hombres, así como que la media de edad del total de nuestros participantes es de 23 años. Otro dato significativo es que la mayoría de nuestros informantes –más del 90%– posee un expediente académico calificado de notable (entre 7 y 8,99).

4.3.2 Participantes en grupos de discusión

Cabe destacar que en 2016 seleccionamos los participantes de nuestro de discusión. Sin embargo, repetimos el mismo proceso en 2017 para obtener más datos y así analizar con mayor rigor los resultados aflorados. A continuación, presentamos una tabla aclaratoria con el número total de participantes:

PARTICIPANTES CUALITATIVOS			
2016	GRUPO DE DISCUSIÓN		
	Participante	Género	Edad
	P1	Hombre	22
	P2	Mujer	23
	P3	Hombre	21
	P4	Mujer	22
	P5	Hombre	24
	P6	Mujer	23
	P7	Hombre	27
	P8	Mujer	22
	P9	Hombre	23
	P10	Hombre	22
	P11	Hombre	22
P12	Hombre	22	
2017	GRUPO DE DISCUSIÓN		
	Participante	Género	Edad
	P13	Hombre	21
	P14	Mujer	22
	P15	Mujer	23
	P16	Mujer	23
	P17	Mujer	24
	P18	Mujer	21
P19	Mujer	22	
P20	Hombre	23	

P21	Mujer	26
P22	Hombre	23
P23	Mujer	23
P24	Hombre	24
P25	Hombre	23
P26	Mujer	22

Tabla 4: Información sobre los participantes de los grupos de discusión. Fuente: elaboración propia

La información obtenida especifica que en nuestros grupos de discusión han participado un total de 26 participantes, 12 en 2016 y 14 informantes en 2017. Asimismo, también podemos indicar que la media de edad de nuestros participantes es de 23 años. De la misma manera, es importante señalar que los grupos de discusión están bien equilibrados ya que existe el mismo número de informantes mujeres que de hombres y, a su vez, todos cursan la mención de lengua extranjera.

4.4 Recogida de información

Según Tashakkori y Teddlie (1998), el mejor método es aquel que responde de manera eficiente a todas las preguntas de investigación por lo que el uso de varios instrumentos nos otorgará una respuesta más certera, clara y eficaz. En relación a este aspecto, hemos elaborado un cuestionario a partir de otras escalas y cuestiones de otros autores relevantes en el campo del bienestar y bienestar docente. Además, el contenido que trabajamos durante los seminarios de prácticas y las preguntas que utilizamos en el grupo de discusión las elaboramos a partir de nuestro marco teórico y experiencia propia.

4.4.1 Cuantitativa

Los datos registrados en los cuestionarios son completamente anónimos con el fin de mantener la confidencialidad de los participantes. La mayor parte de las cuestiones son preguntas cerradas en una escala Likert relacionadas tanto con el bienestar personal como con el bienestar profesional, aunque también hemos incluido interrogantes de respuestas abiertas para que los estudiantes puedan expresar sus opiniones acerca de sus motivaciones y sentimientos relacionados con la profesión docente. Finalmente, consideramos el uso de los cuestionarios ya que son herramientas

precisas y que, además, nos permiten obtener una gran cantidad de datos en un periodo relativamente corto de tiempo. Nos gustaría señalar que los cuestionarios no tienen buenas o malas respuestas, sino que, simplemente, expresan la opinión de los informantes (Dörnyei, 2007). Cabe destacar que la mayoría de los cuestionarios han tenido que ser traducidos del inglés al español y este proceso nos ha consumido tiempo ya que hemos tenido que trabajar más con el fin de no ser ambiguos en una o varias respuestas y/o en expresar una idea con matices diferentes a las originales. El cuestionario final se recoge en el Anexo II de esta tesis.

4.4.1.1 Procedimiento de muestreo, tamaño muestral y características muestrales

En relación con la muestra objeto de nuestra investigación debemos destacar que no se ha implementado un proceso de muestreo *ad hoc*. Por el contrario, hemos seleccionado aquellos estudiantes de 4º curso que cursaban prácticas externas (como docentes) de Lengua Extranjera en formación o *pre-service teachers* de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, un total de 88 estudiantes. Las características muestrales de dichos estudiantes son las siguientes. En cuanto al expediente el 93,2% obtuvo entre 7 y 8,99 puntos y entre 5 y 6,99 puntos y entre 9 y 10 puntos el 3,4% en ambos casos. La edad de los mismos posee una media de 22,82 años con una desviación típica de 3,55 y con participantes con edad mínima de 20 años y edad máxima de 47 años. En relación al género el 71,6% son mujeres y el 28,4% restante hombres.

Por otra parte, los solteros representan el 98,9% de la muestra y sólo 1,1% están casados. Similar al porcentaje de solteros son aquellos estudiantes que no tienen hijos e igualmente el 1,1% de casados presentan un hijo. En relación con el lugar de procedencia de los mismos el 70,5% presenta una procedencia urbana y el 29,5% restante rural. En cuanto al tipo de centro el 60,2% están en un centro público, el 30,7% en un concertado y el 9,1% restante en un privado. La ubicación de dichos centros se puede considerar como *zonas normales* en un 78,4% de los mismos y como *zonas con dificultad* en el 21,6% restante. También destacamos en relación con el perfil de los padres que el 35,2% procede de padres con tradición docente, mientras el 64,8% no posee tradición docente. Finalmente, la motivación para haber cursado el Grado de Educación Primaria con mención en Lenguas Extranjeras (Inglés) ha sido vocacional en

el 89.8% de los casos, funcional en el 6,8% e instrumental en el 3,4% de los casos restantes.

4.4.1.2 Instrumentos de recogida de información

La parte inicial del cuestionario recoge preguntas sociodemográficas relacionadas con las variables independientes de nuestro estudio (género, edad, zona del centro de prácticas, perfil de los padres...) con el fin de establecer relaciones futuras en la interpretación de los datos. Asimismo, les formulamos interrogantes abiertos a los participantes sobre sus motivaciones y sentimientos, por ejemplo: *¿Sientes que la sociedad en general apoya el desarrollo profesional que estás ejerciendo (y el que vas a ejercer como maestro/a)? Argumenta tu respuesta.* Para la recogida de datos hemos utilizado cuatro escalas diferentes estandarizadas y en un caso, el de la rueda escolar, una adaptación de la misma. Cada una de ellas mide las variables dependientes contempladas en un apartado anterior. Proponemos la siguiente tabla donde mostramos el constructo a medir y el instrumento y autores de los mismos:

Constructo a medir	Escala y autores (año)
a) Angustia profesional del docente	<i>Teacher Distress Questionnaire.</i> Saul Nieves de Jesús y Joseph Conboy (2001)
b) Inteligencia emocional del docente	<i>Trait Emotional Intelligence Questionnaire–Short Form (TEIQue-sf).</i> Petrides y Furnham (2006)
c) Síndrome del quemado en la profesión docente	<i>Maslach Burnout Inventory–Educators Survey (MBI–ES).</i> Maslach, Jackson y Leiter (1996)
d) Rueda de la vida escolar	Adaptación de la <i>Rueda de la vida escolar.</i> López Pérez y Valls Ballesteros (2013)

Tabla 5: Constructos medidos en la investigación e instrumentos y autores con los que se han medido. Fuente: elaboración propia.

a) *Teacher Distress Questionnaire* es una escala en formato Likert elaborada para la medición de la angustia profesional del docente, con un total de 40 ítems y conformada por cinco subescalas: *motivación intrínseca; expectativas sobre el buen desempeño profesional; angustia profesional; agotamiento profesional y; creencias irracionales.* Las categorías de respuesta posibles van de 1 (totalmente en desacuerdo) a 4-5-7 (totalmente de acuerdo), dependiendo de la subescala de que se trate. Destacamos que no hay que no hay ningún ítem en formato inverso (*reverse score*) en ninguna de las subescalas que conforman el instrumento en su totalidad.

- b) *Trait Emotional Intelligence Questionnaire–Short Form (TEIQue-sf)*, es un cuestionario que presenta una escala de tipo Likert con categorías de respuestas entre 1 (Totalmente en desacuerdo) a 7 (Totalmente de acuerdo) que tiene por objeto medir la inteligencia emocional en seis dimensiones: *emocionalidad* (ítems 1, 2, 8, 13, 16, 17, 23, 28); *autocontrol* (ítems 4, 7, 15, 19, 22, 30); *bienestar* (ítems 5, 9, 12, 20, 24, 27); *sociabilidad* (ítems 6, 10, 11, 21, 25, 26); *automotivación* (ítems 3 y 18) y; *adaptabilidad* (ítems 14 y 29). Algunas de estas preguntas aparecen invertidas (*reverse score*), aspecto a tener en cuenta para realizar los análisis e interpretar los resultados de forma correcta. Los *reverse score* corresponden a los ítems 2, 4, 5, 7, 8, 10, 12, 13, 14, 16, 18, 22, 25, 26 y 28.
- c) *Maslach Burnout Inventory–Educators Survey (MBI–ES)*, mide el nivel del síndrome del quemado en la profesión docente en tres dimensiones: agotamiento emocional (ítems 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20), despersonalización (ítems 5, 10, 11, 15, 22) y realización personal (ítems 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21), con un total de 22 ítems cuyas respuestas presentan una escala en formato Likert de 0 (nunca) a 6 (todos los días). Al igual que el cuestionario anterior, también presenta *reverse scores* en los siguientes ítems: 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19 y 21.
- d) La adaptación de la *Rueda de la vida escolar*, presenta una escala tipo Likert desde 1 (muy poca satisfacción y poco éxito) a 10 (bastante satisfacción y éxito). En esta adaptación no se dan subescalas, sino 12 dimensiones globales que inciden en el éxito y satisfacción laboral del docente. Estas dimensiones son: *relación con los compañeros de trabajo*; *relación con los alumnos*; *participación en clase*; *liderazgo*; *capacidad de atención y concentración*; *capacidad de organización*; *emociones y asertividad*; *capacidad para discrepar por ti mismo*; *capacidad de superación ante dificultades*; *fuerza de voluntad y constancia* y; *creatividad*.

4.4.1.3 Criterios de calidad de los instrumentos de medida

Como criterios de calidad de los instrumentos de medida utilizados en nuestra investigación, contemplamos desde el prisma de la Teoría Clásica de los Tests (TCT)

los parámetros de fiabilidad o consistencia o coherencia de las escalas y validez o la capacidad de las mismas de medir con la mayor precisión posible el constructo para el cual han sido elaboradas.

Fiabilidad

Para este primer parámetro hemos tenido en cuenta la fiabilidad en su forma como consistencia interna habida cuenta de que contamos con una sola administración de los cuatro instrumentos. Para este caso particular el coeficiente de mayor uso y conveniencia es el coeficiente de alfa de Cronbach (Nunnally, 1987). Los resultados obtenidos por tal coeficiente en cada una de las escalas son los siguientes:

Escalas	Alfa de Cronbach	N de elementos
<i>Teacher Distress Questionnaire</i>	0.82	40
<i>Trait Emotional Intelligence Questionnaire–Short Form (TEIQue-SF)</i>	0.81	30
<i>Maslach Burnout Inventory–Educators Survey (MBI–ES)</i>	0.84	22
<i>Adaptación de la Rueda de la Vida Escolar</i>	0.85	10

Tabla 6: Valores de Alfa de Cronbach de cada uno de los instrumentos de recogida de información administrados. Fuente: elaboración propia.

Como puede apreciarse en la tabla inmediatamente anterior, se han obtenido en todas las escalas coeficientes de alfa de Cronbach mayores de 0.80. Según citan Barbero (2006), George y Mallery (2003) y Gliem y Gliem (2003) podemos afirmar que las cuatro escalas administradas han logrado coeficientes de fiabilidad lo suficientemente importantes como para garantizar la consistencia de los ítems que las conforman. Podemos concluir, por tanto, que dado que los instrumentos en sí no son acreedores de la fiabilidad, sino la situación y conjunto de participantes a los que se les administra, en nuestro caso particular las cuatro escalas han logrado satisfactorios niveles de consistencia interna tomando como ejemplo particular a los 88 estudiantes objeto de estudio.

Otro indicador que informa sobre la bondad de los resultados obtenidos en la fiabilidad de las escalas es que la supresión de los ítems individualmente en cada una de las cuatro escalas administradas no mejora los resultados de fiabilidad obtenidos globalmente en las escalas. Antes, al contrario, la supresión de algunos ítems empeoraba la bondad de los resultados de fiabilidad a nivel global.

Validez

Como tipologías de validez hemos contemplado la validez criterial concurrente, habida cuenta de que la validez de contenido está ampliamente contrastada por el empleo de cuatro escalas estandarizadas previamente validadas. Tampoco contemplamos la posibilidad de calcular la validez de constructo de las escalas mediante el análisis factorial exploratorio y confirmatorio, dado que el tamaño muestral de nuestro estudio (N=88) no permite la implementación de ambas técnicas de análisis multivariantes de interdependencia con las debidas garantías y supuestos previos derivados del álgebra matricial (Nunnally, 1987; Abad, Olea, Ponsoda y García, 2011) como, por ejemplo, contar con 10 participantes por ítem o, al menos 100 participantes como mínimo.

En cuanto a los resultados obtenidos por las diversas escalas en la validez criterial concurrente debemos destacar que se han conseguido coeficientes de correlación ítem-total corregidos por encima de $r > 0.30$ (en algunos casos con signo negativo habida cuenta de la naturaleza inversa de dichos ítems) en la mayoría de los casos evaluados. Ello significa, como destacan Martínez-Arias (1995), Muñiz (2002) y Martínez Arias *et al.* (2006) que los ítems miden individualmente lo que el total de cada escala contribuyendo adecuadamente a la medición del constructo evaluado.

4.4.2 Cualitativa

Mientras que el enfoque cuantitativo tiene sus principios en las ciencias naturales y la sociología, el enfoque cualitativo se centra en la comprensión holística y profunda (Bisquerra, 1989). El enfoque cualitativo dentro de nuestra investigación es de vital importancia puesto que, hasta el momento, no se había prestado especial atención a describir y analizar el bienestar de los maestros de LE en formación.

4.4.2.1 Instrumentos cualitativos

Dentro del enfoque cualitativo decidimos recurrir a la técnica del grupo de discusión como herramienta de investigación dado que nos permite profundizar en los aspectos del bienestar docente de manera dialógica dentro de la formación inicial. En el mecanismo propio de un grupo de discusión se pueden confrontar ideas y, de ese modo,

los datos proporcionados por cada participante quedan desarrollados de manera compleja y argumentada.

Nuestro grupo de discusión consta de una serie de preguntas relacionadas con las vidas personales y profesionales de los informantes. Este instrumento fue evaluado por tres jueces expertos en la materia externos a la Universidad de Granada. Tras una primera revisión en febrero de 2016, los expertos sugirieron cambios en diversas cuestiones y estas fueron perfiladas dando como resultado nuestro grupo de discusión final. Asimismo, estos interrogantes no admiten una respuesta dicotómica sino que se trata de responder a las preguntas argumentando sus creencias y, sobre todo, experiencias personales relacionadas con el bienestar docente.

El objetivo principal de nuestros grupos de discusión era el de conocer los sentimientos de los estudiantes en prácticas acerca de la profesión docente y los recursos que habían obtenido durante su formación en materia de bienestar docente, el cual está relacionado con la creación de entornos positivos de aprendizaje. Los primeros minutos los dedicamos a explicar cómo transcurre un grupo de discusión de forma natural. De esta manera, especificamos que: a) los datos que se van a presentar a continuación son anónimos; b) es importante que respeten el turno de palabra y a sus compañeros; c) es esencial que se sientan a gusto y no se cohíban, sin caer en comentarios despectivos, puesto que no existen respuestas correctas o incorrectas y; d) ellos son los que van a producir los datos ya que nuestro rol era el de mediadores del discurso.

En el primer bloque incluimos cuestiones denominadas '*ice-breaker*' (para 'romper el hielo') con el fin de impulsar la confianza entre ellos y crear una sensación positiva de pertenencia a un grupo. El segundo bloque pretende conocer cuáles eran sus sentimientos con respecto a la docencia experimentada en los centros. El tercer bloque contiene preguntas sobre cómo valoran sus amigos, sus familiares y la sociedad la profesión docente y si esta visión repercute en sus niveles de bienestar. El cuarto bloque comprende cuestiones relacionadas con cómo los participantes habían superado una situación difícil dentro del aula y qué sentimientos (de bienestar o malestar) experimentaron cuando se enfrentaron a estos retos así como a la hora de adaptarse a la mecánica del centro escolar o si trasladan estas estrategias a su vida personal. De la misma manera, les preguntamos qué acciones o situaciones elevaban sus niveles de

autoestima y bienestar personal y/o profesional. El quinto bloque de preguntas se centra en el aula de educación primaria y los diversos sucesos que se dan en ella como, por ejemplo, el uso de las normas o las asignaturas impartidas. En sexto lugar, les pedimos que enumeraran una serie de cualidades deseables en un buen docente de lengua extranjera y en qué grado se sentían motivados para alcanzarlas. Finalmente, les preguntamos si habían sido capaces de trasladar los conceptos entrenados en las diferentes asignaturas durante su formación universitaria al aula de educación primaria. Es importante resaltar que a pesar de que los investigadores programaron las preguntas en el orden mencionado, la naturaleza del discurso de los informantes no siguió este orden, lógico para nosotros. No obstante, este aspecto no ha dificultado la investigación puesto que los participantes hablaron de forma natural y correcta sobre todos los contenidos conforme se planteaban cuestiones o argumentaban temas de su propio interés. Los investigadores solo interveníamos cuando percibíamos que el tema se extendía demasiado o se desviaba de nuestros objetivos.

El guion del grupo de discusión se puede consultar en los anexos de esta tesis (consúltese Anexo III).

4.5 Variables de la investigación

4.5.1 Cuantitativa

La presente investigación puede calificarse como un estudio de naturaleza *ex post-facto*. Con mayor precisión con Babbie (2000), Mc Millan y Schumacher (2005), Bisquerra (2014), Sáez López (2017) y Wood y Smith (2017) podemos afirmar que hemos propuesto una investigación conformada por dos diseños complementarios, a saber, un diseño comparativo-causal y otro correlacional-predictivo con el fin de dar respuesta a los principales objetivos de investigación propuestos en el estudio. La primera aproximación metodológica, el diseño comparativo-causal, pretende determinar cuál es la posición de los estudiantes en cada uno de los constructos medidos teniendo en cuenta las diferentes variables de identificación contempladas (variables que no pueden manipularse, sino seleccionarse).

La segunda aproximación, el diseño correlacional-predictivo, trata de determinar la relación que guardan cada uno de los constructos evaluados y la posibilidad de

predicción de uno de ellos (constructo criterio: éxito en la vida escolar) a partir de los otros (constructos predictivos: inteligencia emocional del docente, síndrome de quemado del docente y angustia del docente).

4.5.1.1 Aproximación comparativo-causal

❖ Variables independientes de tipo atributivo:²⁶

- Género: hombre vs mujer
- Lugar de procedencia: rural vs urbano
- Tipo de centro: público, concertado o privado
- Zona del centro de prácticas: normal vs con dificultad²⁷
- Perfil de los padres: docentes vs no docentes
- Motivación para cursar estudios: vocacional, funcional e instrumental

❖ Variables dependientes:

- Angustia profesional del docente
- Inteligencia emocional del docente
- Síndrome del quemado en la profesión docente
- Éxito en la vida escolar
- Apoyo percibido en el desarrollo profesional presente y futuro como docente

4.5.1.2 Aproximación correlacional-predictiva

▪ Variables independientes o predictores:

²⁶ No se han tenido en cuenta otras variables como expediente, edad, estado civil y número de hijos por la escasa variabilidad de algunos de sus niveles de respuesta.

²⁷ Consideramos oportuno aclarar que los términos utilizados: *normal* o *con dificultad*, se refieren al área donde está situado el centro, por ejemplo: clasificamos como “zona con dificultad” el área Zona Granada Norte o La Paz y “zona normal” el centro de Granada u otros centros urbanos/rurales. Asimismo, indicamos que aunque los términos pueden dar lugar a juicios de valor esto no ha influido ni de forma negativa ni positiva en nuestra investigación simplemente aporta datos que consideramos importantes para el desarrollo de nuestro estudio.

- a. Angustia profesional de los docentes desglosada en sus cinco subescalas: motivación intrínseca; expectativas sobre el buen desempeño profesional; angustia profesional; agotamiento profesional y; creencias irracionales.)
 - b. Inteligencia emocional del docente
 - c. Síndrome del quemado en la profesión docente
- Variable dependiente o criterio:
 - a. Éxito en la vida escolar.

4.5.2 Cualitativa

Cabe destacar que los alumnos que participaron en nuestros grupos de discusión lo hicieron de manera voluntaria como parte de su formación académica durante uno de los seminarios asignados a la materia *Practicum II*. Asimismo, los informantes también completaron con anterioridad los cuestionarios por lo que podemos afirmar que se estableció una continuidad con el objetivo principal de esta tesis: fomentar el bienestar.

Es importante señalar que los resultados del grupo de discusión inicial (2016) abarcan de manera general y específica todos los contenidos y objetivos de nuestra investigación. Sin embargo, valoramos organizar un segundo grupo de discusión con el fin de comparar y validar los datos obtenidos. No obstante, consideramos que no fue necesario transcribir el segundo grupo de discusión (2017) ya que afloraron las mismas cuestiones que en el primero. Este hecho se define como positivo puesto que otorga mayor validez a nuestro estudio al confirmarse los mismos datos en ambos, lo que nos lleva a establecer un punto de saturación de datos cualitativos que da por finalizada la muestra y su validez.

Los grupos de discusión se llevaron a cabo en un aula facilitada por la Facultad de Ciencias de la Educación y la lengua que utilizamos fue el español dado que los participantes no podían sentirse lo suficientemente cómodos dialogando en inglés sobre sus experiencias y sentimientos relacionados con el bienestar docente.

Los grupos de discusión estuvieron controlados de forma parcial por los investigadores principales ya que las preguntas debían encaminarse a extraer opiniones

sobre su formación en materia de bienestar docente sin juicios de valor y fomentado el respeto entre todos los miembros de la comunidad.

Las variables cualitativas que hemos estudiado son:

- Expectativas sobre el futuro laboral
- Bienestar docente personal durante las prácticas
- Bienestar docente profesional durante las prácticas
- Valoraciones del Grado en Educación Primaria
- Sentimientos propios del malestar docente
- Sentimientos propios del malestar docente en el aula de inglés (LE)
- Sentimientos propios del malestar docente derivados por las creencias de la sociedad
- Relaciones sociales con sus compañeros del centro escolar
- Relaciones sociales con los padres y madres de los alumnos/as
- Relaciones sociales con sus compañeros durante el cuarto curso (especialidad en LE)
- Cualidades deseables en los docentes
- Cualidades deseables en los docentes de inglés
- El *Practicum II* – Mención en Lengua Extranjera (inglés)
- Deseos futuros y conclusiones

4.6 Análisis de datos

Por un lado, para el análisis de la información cuantitativa recolectada hemos utilizado el programa de análisis de datos cuantitativos *SPSS v.24* y la hoja de cálculo *Excel*. Mediante los mismos se han implementado análisis de naturaleza descriptiva, inferencial y multivariante que han tratado de dar respuesta a los objetivos de investigación planteados. Debemos destacar el hecho de que los análisis implementados toman como objeto de cálculo los diversos factores o dimensiones que conforman las escalas administradas y no los ítems individualmente, excepto en el caso de la escala sobre éxito en la vida escolar. Los resultados se mostrarán mediante tablas fundamentalmente. La disposición de ambos recursos conjuntamente (tablas y gráficos) quedará reducida a aquellos casos donde su presencia enriquezca la discusión de los

datos. En el resto de casos no se aplicará en aras a evitar la reiteración de información.

Por otro lado, siguiendo las orientaciones metodológicas de Miles, Huberman y Saldaña (2014), los datos cualitativos obtenidos han sido analizados por los dos investigadores de este trabajo a través de tres lecturas profundas de las transcripciones en intervalos de diez días. Este procedimiento nos ha permitido codificar categorías temáticas con un grado de objetividad alto y considerar todos los matices posibles al contrastar los dos puntos de vista de los investigadores. Hemos pretendido siempre comprender las experiencias de todos los informantes, los puntos comunes y los individuales. Este análisis comparativo ha permitido diseccionar los datos en partes y codificarlos en temas emergentes a través de este proceso iterativo.

4.7 Proceso de investigación

El proceso de investigación de esta tesis comenzó en 2014 fijando los objetivos de la misma, conformando el marco teórico y diseñando la metodología científica. La elaboración y perfeccionamiento tanto de los cuestionarios como de las preguntas del grupo de discusión comenzó en el primer cuatrimestre del curso 2015/2016. En octubre de 2015 elaboramos el primer borrador del grupo de discusión, que fue evaluado por tres expertos en la materia ajenos a la Universidad de Granada, y en noviembre de ese mismo año establecimos un primer contacto con la selección de los cuestionarios. Tras incluir los cambios sugeridos por los diversos expertos, estos validaron nuestros instrumentos en febrero de 2016.

Seguidamente, establecimos contacto con la muestra gracias a la intervención del director de esta tesis en mayo de 2016. El tipo de muestreo de nuestra investigación se trata de un muestro probabilístico por conglomerado puesto que los participantes constituyen una agrupación natural (Bisquerra, 1989: 83) y que en nuestro caso son los alumnos en prácticas del último curso del Grado en Educación Primaria con mención lenguas extranjeras de la Universidad de Granada.

En primer lugar, estimamos oportuno dedicar una sesión a las cuestiones básicas del bienestar docente con los diferentes grupos de prácticas, la primera sesión fue impartida el 13 de mayo de 2016. Asimismo, los últimos veinte minutos de esta primera sesión estaban dedicados a completar los cuestionarios que habíamos realizado con anterioridad. En segundo lugar, la sesión posterior se reservó para llevar a cabo el grupo

de discusión. Es importante señalar que este proceso de investigación lo repetimos durante el curso siguiente con el fin de aumentar nuestro número de participantes y duplicar las voces del grupo de discusión. Es decir, el 19 de mayo de 2017 impartimos una sesión destinada a conocer los aspectos del bienestar docente y obtener datos cuantitativos a través de los cuestionarios y la sesión siguiente, celebrada el 26 de mayo de 2017, la dedicamos al segundo grupo de discusión. Por lo tanto, nuestra investigación consta de la participación de 88 participantes cuantitativos (total de cuestionarios respondidos), de los cuales 26 informantes (12 del año 2016 y 14 del año 2017) participaron, a su vez, en los grupos de discusión (consúltase Tabla 4).

Razonamos que la mejor fecha para conducir nuestro grupo de discusión y pasar nuestros cuestionarios era a partir de la segunda quincena de mayo dado que los informantes ya habían cursado casi la totalidad sus prácticas externas y podían expresarse con más *feedback* que si dirigiésemos las sesiones a comienzos del *Practicum II* (en febrero).

Los datos personales de los participantes son completamente anónimos con el fin de preservar la identidad de los informantes. Los dos grupos de discusión se llevaron a cabo en un espacio facilitado por la Facultad de Ciencias de la Educación y duraron más de dos horas y media. Por otro lado, los cuestionarios se podían rellenar en no más de 20 minutos lo que nos permitió analizar a una cantidad mayor de participantes en un corto periodo de tiempo.

En lo que respecta a la recogida de datos de los grupos de discusión, se llevaron a cabo con soportes de almacenamiento digital en video. Consideramos oportuno el uso de videograbadoras con el fin de analizar tanto el lenguaje oral producido como la comunicación no verbal de los informantes. Una vez finalizamos este proceso de investigación, transcribimos todo el contenido para su posterior examen (las transcripciones están disponibles en el Anexo IV).

5 RESULTADOS Y ANÁLISIS

Education shall be directed to the full development of the human personality and to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms.
Universal Declaration of Human Rights

5.1 Estudio cuantitativo

5.1.1 Análisis y discusión de datos de la aproximación comparativo-causal

5.1.1.1 Resultados globales descartando cruces con variables de identificación

En primer lugar, mostramos los resultados descriptivos acerca del apoyo percibido en el presente y futuro desarrollo profesional docente de los estudiantes objeto de investigación:

a) Por parte de la familia

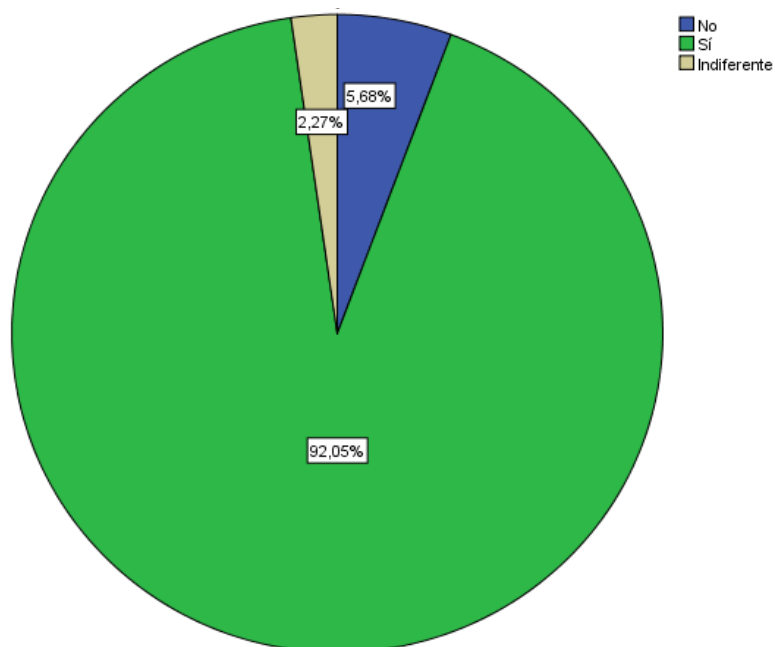


Gráfico 1: Distribución porcentual del apoyo percibido por parte de la familia en el presente y futuro desarrollo profesional docente. Fuente: Elaboración propia.

b) Por parte de los amigos

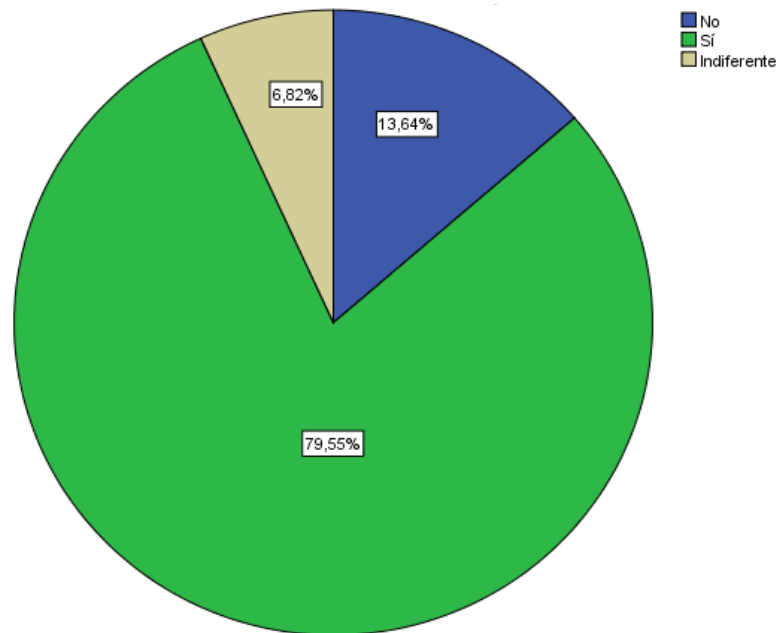


Gráfico 2: Distribución porcentual del apoyo percibido por parte de los amigos en el presente y futuro desarrollo profesional docente. Fuente: elaboración propia.

c) Por parte de la sociedad en general

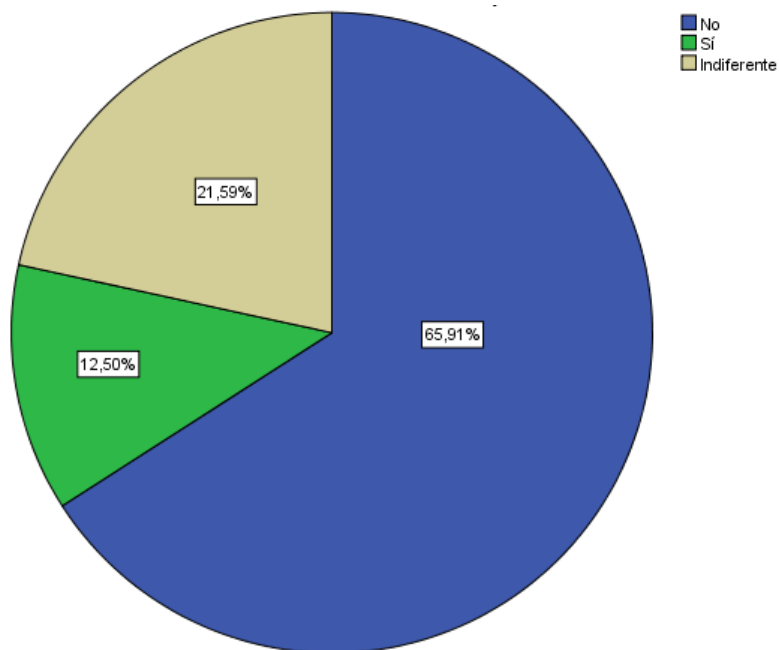


Gráfico 3: Distribución porcentual del apoyo percibido por parte de la sociedad en general en el presente y futuro desarrollo profesional docente. Fuente: elaboración propia.

De la atenta observación de los gráficos inmediatamente anteriores, podemos apreciar cómo la mayoría de los participantes se sienten apoyados por sus familias en un 92.05 %, y esta cifra va disminuyendo según los agentes que se traten, es decir, el 79.55% del alumnado considera que se sienten apoyados por parte de sus amigos, y solo el 12.50% se siente apoyado por la sociedad. Esto quiere decir que la mayoría se sienten apoyados en un entorno próximo, pero a medida que este se va alejando se sienten menos apoyados. Es más, el 65.91% de los participantes dicen no sentirse apoyados por la sociedad pues consideran que esta desvaloriza la profesión docente.

En cuanto a los resultados obtenidos en las diversas escalas del *Teacher Distress Questionnaire*, del *TEI-Que-sf*, del *MBI-ES* y de la escala de éxito escolar (*Rueda de la Vida Escolar*) estos son los principales resultados obtenidos a nivel de medias y desviaciones típicas tomando en consideración los totales promedio y totales de prueba (sólo en el caso de del *TEI-Que-sf* y del *MBI-ES*).

<i>Teacher Distress Questionnaire por dimensiones</i>	N	Media	Valores mínimos y máximos de las escalas	Desviación estándar
Motivación intrínseca	88	6.36	1-7	.79
Expec. buen desempeño profesional	88	4.96	1-7	.79
Angustia profesional	88	2.88	1-5	.70
Agotamiento profesional	88	1.80	1-5	.54
Creencias irracionales	88	2.43	1-4	.31

Tabla 7: Medias y desviaciones estándar de la escala *Teacher Distress Questionnaire* por dimensiones significando valores máximos y mínimos de las subescalas. Fuente: elaboración propia.

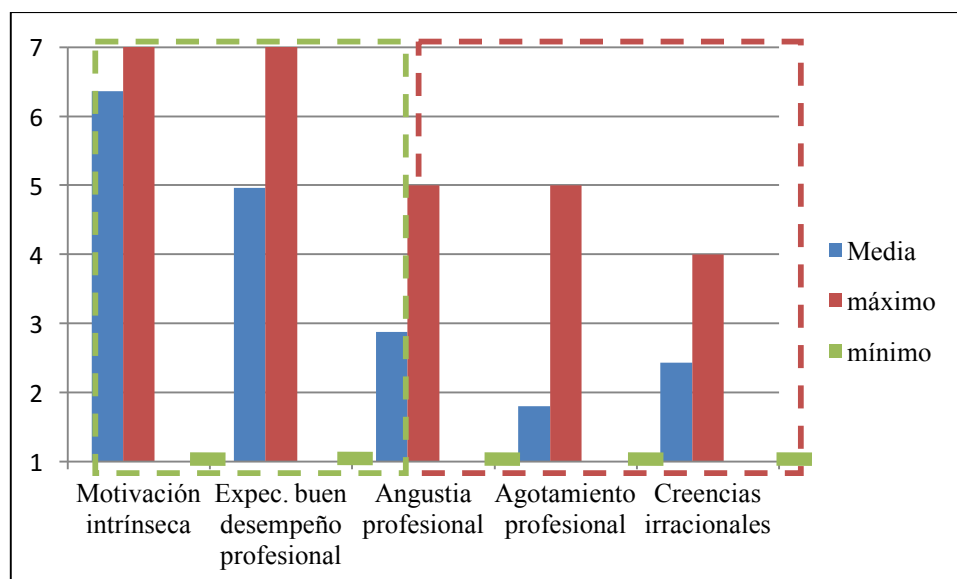


Gráfico 4: Medias de la escala *Teacher Distress Questionnaire* por dimensiones en comparación con valores máximos y mínimos de las subescalas. Fuente: elaboración propia.

En este primer caso, sí hemos considerado conveniente la presencia de tabla y gráfico que complementara la discusión de datos, dado que visualmente se pueden entender con mayor claridad los resultados obtenidos. Apreciamos a este respecto, como las dos primeras subescalas reseñadas en un cuadro verde de líneas discontinuas (como factores positivos) han logrado promedios más cercanos a las puntuaciones máximas de sus respectivas subescalas, con más intensidad en el caso de la motivación intrínseca (media de 6.36 frente a un máximo de 7) y menos en el de expectativas sobre el buen desempeño profesional (media de 4.96 frente a un máximo de 7).

Por el contrario, las subescalas reseñadas en un cuadro rojo de líneas discontinuas (factores negativos) han conseguido promedios más cercanos a las puntuaciones mínimas de sus respectivas escalas, con menor intensidad en el caso de la angustia profesional (2.88 frente a un mínimo 1) y con más claridad en el caso del agotamiento profesional (1.80 frente a un mínimo de 1) y creencias irracionales (2.43 frente a un mínimo de 1).

En cuanto a las desviaciones estándar o típicas consignadas en ningún caso son mayores que 1 (teniendo en cuenta que la amplitud o rango de la escala va de 1 a 7), razón por la cual podemos concluir que existe una baja heterogeneidad en las puntuaciones dadas por los estudiantes objeto de investigación.

Globalmente, podemos afirmar que los estudiantes encuestados presentan promedios moderadamente altos en los dos factores positivos y moderadamente bajos en los negativos, lo que parece indicar, por tanto, la presencia de un bajo nivel de agotamiento y angustia profesional docente.

<i>TEIQue-sf por dimensiones</i>	N	Media	Valores mínimo y máximo de la escala	Desviación estándar
Emocionalidad	88	5.48	1-7	.75
Autocontrol	88	4.66		.87
Bienestar	88	5.63		.73
Sociabilidad	88	5.04		.72
Automotivación	88	5.55		1.03
Adaptabilidad	88	5.65		1.04

Tabla 8: Medias y desviaciones estándar de la escala TEI-Que-sf por dimensiones. Fuente: elaboración propia.

En las respuestas dadas en las diferentes dimensiones de la escala *TEI-Que-sf*,

podemos apreciar cómo *Adaptabilidad* y *Bienestar* son las dimensiones más altamente puntuadas con medias de 5.65 y 5.63 respectivamente, frente al *Autocontrol*, la más baja, con diferencia, con un 4.66 de un máximo de 7 puntos. El resto de dimensiones, es decir, *Sociabilidad* (media de 5.04), *Emocionalidad* (media de 5.48) y *Automotivación* (media de 5.55) han logrado promedios entre 5 y 6, relativamente cercanos a la máxima puntuación de 7.

Con respecto a la desviación estándar, sucede lo mismo que en el cuestionario anterior, los 88 sujetos presentan homogeneidad relativa en todas las dimensiones (desviaciones típicas menores de 1), menos *Automotivación* y *Adaptabilidad* que superan por muy poco el valor de 1. Podemos concluir, por consiguiente, que la mayor diversidad de respuestas (heterogeneidad) se ha dado en las dimensiones *Automotivación* y *Adaptabilidad*.

<i>TEIQue-sf por dimensiones</i>	N	Mínimas**	Máximas***	Media	Media estándar de la dimensión*
Emocionalidad	88	28/8	55/56	43.86	32
Autocontrol	88	17/6	38/42	28	18
Bienestar	88	23/6	42/42	33.74	18
Sociabilidad	88	18/6	40/42	30.28	18
Automotivación	88	5/2	14/14	11.11	4
Adaptabilidad	88	5/2	14/14	11.31	4

* Calculada a partir del promedio entre el valor máximo y mínimo de la dimensión (v. máx. + v. mín. / 2).

** Puntuación mínima obtenida por un estudiante en la dimensión/puntuación mínima posible en la dimensión.

*** Puntuación máxima obtenida por un estudiante en la dimensión/puntuación máxima posible en la dimensión.

Tabla 9: Medias y desviaciones estándar de la escala TEIQue-sf por dimensiones (tomando los totales de prueba). Fuente: elaboración propia.

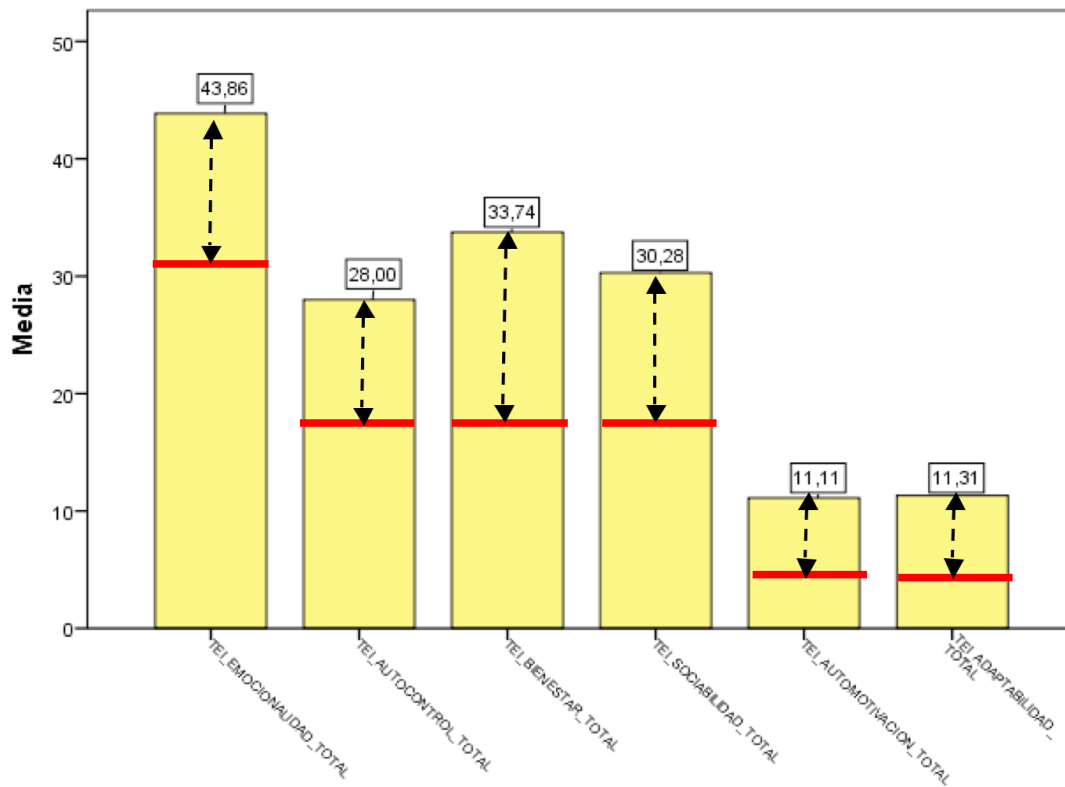


Gráfico 5: Medias de la escala TEI-Que-sf por dimensiones en comparación con valores promedios estándar de las subescalas. Fuente: elaboración propia.

En primer lugar, en cuanto a la información que podemos obtener de la tabla 9, apreciamos en la columna de puntuaciones mínimas las repuestas más bajas que ha dado el alumnado a cada una de las subescalas del instrumento y la puntuación mínima que podría haberse obtenido en dicha subescala. Así, tomando como ejemplo referencial la variable *Emocionalidad*, apreciamos que la puntuación más baja que se ha obtenido es de 28 a diferencia de la respuesta más baja que podría haberse dado en esa subescala que es un 8. Por el contrario, cuando se visualizan los valores máximos de la misma variable podemos observar cómo la puntuación es de 55, siendo 56 la calificación máxima que puede obtenerse en dicha subescala.

Esto parece indicar que, tal y como se refleja en el gráfico inmediatamente anterior, la media estándar de las posibles puntuaciones por dicha dimensión se alejan de las puntuaciones dadas por el alumnado, ya que en este caso ellos parecen poseer bastante emocionalidad y aparecen con puntuaciones por encima de la media estándar.

Tomando como referencia la primera dimensión, las siguientes parecen tener la misma estructura. Como podemos apreciar en el gráfico de una forma más visual, las puntuaciones indicadas (43.86; 28; 33.74; 30.28; 11.11 y 11.31) aparecen representadas por encima de las líneas rojas que indican la media estándar de las dimensiones (32; 18;

18; 18; 4 y 4), destacando que la dimensión que más se aleja de dicha media es el bienestar y las que más se acercan son las dimensiones automotivación y adaptabilidad. Con ello podemos concluir que el alumnado presenta una buena inteligencia emocional, tomando como punto de referencia que sus respuestas están más próximas a las puntuaciones máximas que a las mínimas y, por lo tanto, su media es mayor que la media estándar por dimensión.

<i>MBI-ES por dimensiones</i>	N	Media	Valores mínimo y máximo de la escala	Desviación estándar
Agotamiento emocional	88	.98	0-6	.92
Despersonalización	88	.81		.67
(No)*Realización personal	88	1.06		.70

*Invertimos el factor dado que está conformado en su totalidad por ítems contrarios (reserve scores) al síndrome del quemado en la profesión docente. Vale para el resto de tablas donde se muestre dicho factor.

Tabla 10: Medias y desviaciones estándar de la escala MBI-ES por dimensiones. Fuente: Elaboración propia.

<i>MBI-ES por dimensiones</i>	N	Mínima**	Máxima***	Media	Media estándar de la dimensión*
Agotamiento emocional	88	0/0	33/54	8.82	54
Despersonalización	88	0/0	19/30	4.05	30
(No) Realización personal	88	0/0	24/48	8.48	48

*Calculada a partir del promedio entre el valor máximo y mínimo de la dimensión (v.máx +v.mín/2).

** Puntuación mínima obtenida por un estudiante en la dimensión / puntuación mínima posible en la dimensión.

***Puntuación máxima obtenida por un estudiante en la dimensión /puntuación máxima posible en la dimensión

Tabla 11: Medias y desviaciones estándar de la escala MBI-ES por dimensiones (tomando los totales de prueba). Fuente: elaboración propia.

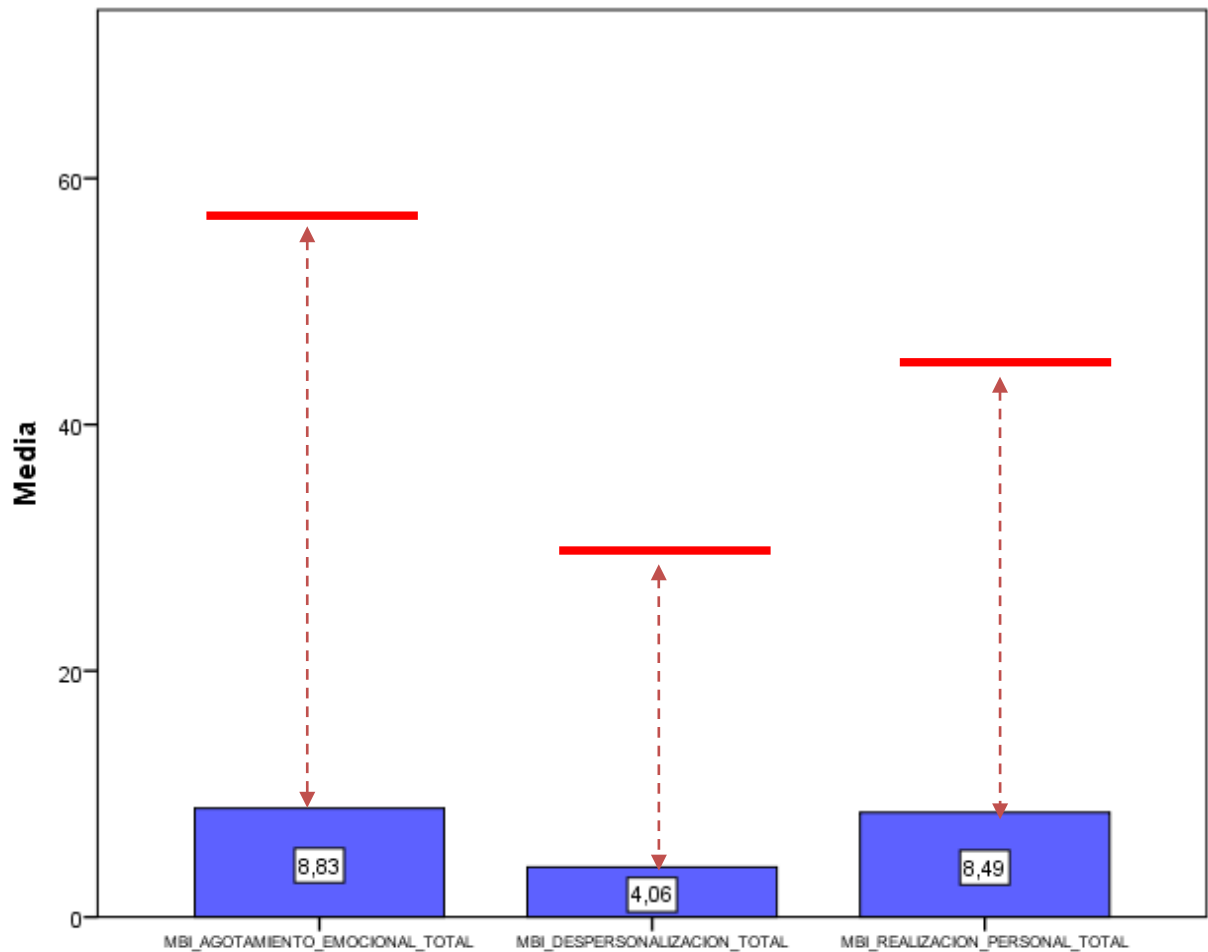


Gráfico 6: Medias de la escala MBI-ES por dimensiones en comparación con valores promedios estándar de las subescalas. Fuente: elaboración propia.

De los resultados obtenidos en la escala *MBI-ES*, podemos destacar que las puntuaciones obtenidas son muy bajas con respecto a los valores que presenta la escala de 0 a 6 puntos, es decir, en la dimensión de *Agotamiento emocional* se obtiene una puntuación media de 0,98, en la dimensión *Despersonalización* obtenemos una puntuación de 0,81 y en *(No) Realización profesional* se da una media de 1,06 en los tres casos, recordemos sobre una puntuación máxima de 6. Por otra parte, tenemos que destacar que las desviaciones típicas obtenidas en cada una de las dimensiones son muy bajas lo que implica homogeneización en las respuestas dadas.

Tomando como referencia la tabla 11, donde vienen representadas las medias y desviaciones estándar de esta escala, obtenemos que los valores mínimos que presentan las tres dimensiones es 0 y las respuestas más bajas han llegado a esa valoración, a diferencia de las puntuaciones máximas donde las puntuaciones obtenidas por el

alumnado se alejan de los valores máximos que presenta la escala por cada dimensión. De este modo, tomando como referencia la primera dimensión sobre *Agotamiento emocional*, de una máxima valoración de 54 puntos, la puntuación más alta encontrada en dicha dimensión ha sido de 33 puntos, por lo que las respuestas expresadas por los estudiantes no se acercan a las puntuaciones máximas, de lo cual podemos deducir que no se sienten, precisamente, muy agotados emocionalmente.

A modo global (totales de prueba), podríamos tomar de referencia la representación gráfica donde aparecen las puntuaciones medias de los estudiantes (8.83; 4.06; 8.49), muy por debajo de las puntuaciones medias estándar que puede mostrarse en cada una de las dimensiones del cuestionario (54; 30; 48). Por tanto, podemos concluir que este alumnado no parece presentar el síndrome del docente quemado, ya que por ahora no posee agotamiento emocional, ni despersonalización y se siente realizado personalmente.

Para finalizar este análisis resulta interesante comentar que aunque las tres dimensiones que presenta esta escala están por debajo de la media, existe menos distancia entre la variable *Despersonalización* y la media estándar, seguida de la (*No*) *Realización Personal* y por último de *Agotamiento emocional*. Esto quiere decir que, a pesar de que no presentan síndrome del docente quemado, la dimensión más afectada negativamente es la de agotamiento emocional, seguida de la no realización personal y, por último y menos afectada negativamente, es la de despersonalización.

<i>Rueda (éxito) de la vida escolar por ítems</i>	N	Media	Valores mínimo y máximo de la escala	Desviación estándar
Relación con los compañeros	88	8.58	0-10	1.41
Relación con los alumnos	88	8.84		1.17
Participación en clase	88	7.81		1.64
Liderazgo	88	6.98		1.65
Capacidad de atención y concentración	88	7.89		1.49
Capacidad de organización	88	7.95		1.69
Emociones, asertividad	88	7.89		1.51
Capacidad para discrepar razonadamente	88	7.89		1.54
Capacidad para pensar por ti mismo	88	8.36		1.47
Capacidad de superación ante dificultades	88	8.24		1.28
Fuerza de voluntad y constancia	88	8.23		1.42
Creatividad	88	7.86		1.54

Tabla 12: Medias y desviaciones estándar de la escala de Rueda de la vida escolar. Fuente: elaboración propia.



Gráfico 7: Medias aritméticas de los ítems que conforman la rueda de la vida escolar (éxito). Fuente: elaboración propia.

En los resultados obtenidos en la adaptación de la escala de la Rueda de la vida escolar podemos observar que la mayoría de las puntuaciones son elevadas y, por tanto, en el gráfico el perfil de la rueda escolar se sitúa en el trazado exterior de la misma, oscilando entre las puntuaciones 7 y 9, menos en el caso del *Liderazgo*. De manera más pormenorizada destacamos las relaciones con el alumnado y compañeros (medias de 8.84 y 8.58 sobre 10 respectivamente), así como las capacidades de pensar por sí mismos y superación de dificultades (medias de 8.36 y 8.24 respectivamente). Por otra parte, encontramos que el peor valorado es el liderazgo con una media de 6.98 sobre 10, lo que puede indicar que el alumnado no tiene la suficiente experiencia como para sentirse líder de un grupo de clase. El resto de aspectos han logrado medias muy cercanas a 8.

Para finalizar, comentar también que las desviaciones típicas presentadas en la tabla, a pesar de ser más altas que en los anteriores cuestionarios, siguen siendo bajas. Debemos considerar que esta escala tiene mayor número de alternativas de respuestas (de 0 a 10) y debería haber mayor diferencia en las respuestas que en las de los otros instrumentos empleados, aun así no existe mucha heterogeneidad en las respuestas dadas por los estudiantes.

5.1.1.2 Resultados de los cruces de las variables de identificación con los factores o dimensiones/ítems de las escalas de recogida de información

Para determinar si existen o no diferencias estadísticamente significativas en los cruces de las variables de identificación con los factores/ítems de las escalas de recogida de información vamos a implementar las adecuadas pruebas de significación de naturaleza no paramétrica ante la violación de alguno de los supuestos paramétricos pertinentes. En este sentido, cuando los niveles a comparar sean dos y la naturaleza de la escala de medida métrica se utilizará la prueba de U Mann-Whitney para dos muestras independientes y cuando sean más de dos la prueba del ANOVA factorial de Kruskal-Wallis. Por el contrario, cuando la escala de medida sea de naturaleza no métrica (nominal) utilizaremos la prueba de Chi-cuadrado para más de dos muestras mediante el cálculo de tablas de contingencia (*cross tabs*). Los epígrafes en los cuales hemos clasificado nuestros datos son:

- Apoyo percibido por los estudiantes en el presente y futuro desarrollo profesional docente.
- Angustia profesional docente.
- Inteligencia emocional de los docentes en formación (*pre-service teachers*).
- Síndrome del quemado en la profesión docente.
- Éxito en la vida escolar.

Apoyo percibido por los estudiantes en el presente y futuro desarrollo profesional docente

Precisamente en este primer apartado las respuestas valoradas son de tipo nominal o categorial. Por esa razón se han realizado numerosas tablas de contingencia, cuyos principales resultados son los siguientes:

Tablas de contingencia o cruces	Valor de Chi-cuadrado de Pearson	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Género x apoyo familiar	.632	2	.729
Género x apoyo amigos	3.407	2	.182
Género x sociedad en general	.621	2	.733
Lugar de procedencia x apoyo familiar	3.189	2	.203
Lugar de procedencia x apoyo amigos	1.117	2	.572

Lugar de procedencia x sociedad en general	4.562	2	.102
Tipo de centro x apoyo familiar	1.320	4	.858
Tipo de centro x apoyo amigos	2.576	4	.631
Tipo de centro x sociedad en general	6.996	4	.136
Zona del centro x apoyo familiar	2.116	2	.347
Zona del centro x apoyo amigos	1.843	2	.398
Zona del centro x sociedad en general	4.638	2	.098
Perfil de los padres x apoyo familiar	.257	2	.880
Perfil de los padres x apoyo amigos	.672	2	.715
Perfil de los padres x sociedad en general	1.190	2	.552
Motivación para cursar estudios x apoyo familiar	9.425	4	.051
Motivación para cursar estudios x amigos	18.859	4	.001***
Motivación para cursar estudios x sociedad en general	1.811	4	.770

Estadísticamente significativas: * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Tabla 13: Cruces de las variables independientes atributivas contempladas con los diferentes tipos de apoyo (familiar, de amigos y sociedad en general). Fuente: elaboración propia.

Como puede apreciarse de la consulta de la tabla inmediatamente anterior ningún cruce o tabla de contingencia ha resultado estadísticamente significativa ($p < 0.05$), excepto el cruce entre tipo de motivación y apoyo de los amigos ($p = 0.001$).

Esto quiere decir que, descontando el caso descrito, la condición de ser hombre y mujer, proceder de un lugar rural o urbano, etc., no influyen en la percepción de apoyo familiar, de amigos y de la sociedad en general. En relación con la excepción detallada anteriormente, podemos apreciar mediante la implementación de un análisis de correspondencias simples y su correspondiente gráfico biespacial cómo los diferentes tipos de motivación del alumnado (funcional, instrumental y vocacional) sí que influyen en como ellos perciben el tipo de apoyo de los amigos.

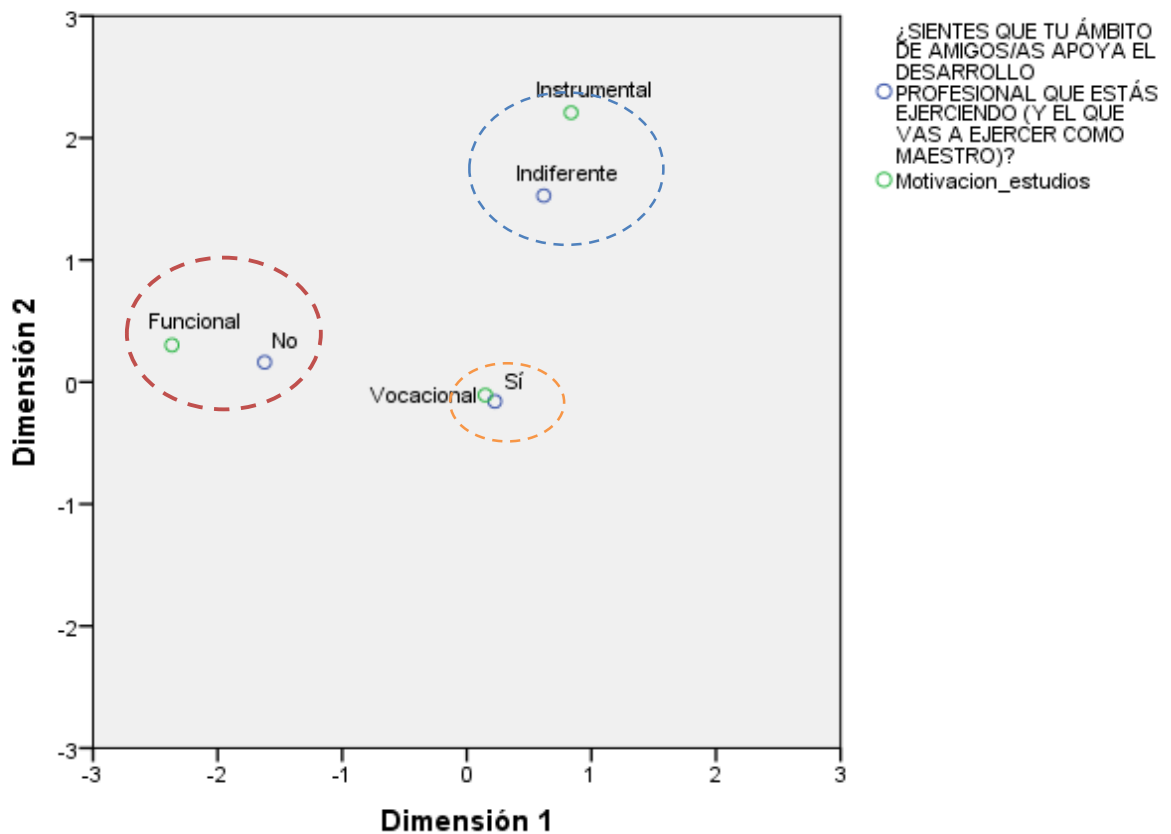


Gráfico 8: Diagrama biespacial asociado al análisis de correspondencias simples entre tipo de motivación y el apoyo percibido de los amigos para el desarrollo profesional docente presente y futuro. Fuente: elaboración propia.

Y dado que sabemos que el tipo de motivación sí que influye en la percepción de apoyo de los amigos, este gráfico muestra claramente qué agrupaciones se establecen para que sí haya diferencias estadísticamente significativas en la tabla de contingencia implementada. En este sentido, apreciamos una clara correspondencia entre tener una motivación vocacional y percibir apoyo de los amigos, entre tener una de tipo funcional y no percibir apoyo de los mismos y, finalmente, poseer una motivación instrumental y percibir un apoyo de naturaleza neutra.

Angustia profesional docente

Para el segundo apartado, el de angustia profesional, como también para el de inteligencia emocional, síndrome del quemado y éxito en la vida escolar partiremos de dimensiones medidas en escala métrica. Por tanto, dependiendo de los niveles a comparar en cada variable identificativa considerada utilizaremos la prueba de U Mann-

Whitney (cuando las muestras independientes a comparar sean 2) o ANOVA de Kruskal-Wallis (cuando las muestras a comparar sean >2) para denotar posibles diferencias.

- Género cruzado con las diferentes subescalas de angustia profesional

<i>Teacher Distress Questionnaire por dimensiones</i>	Género		Puntuación tipificada Z	Sig. asintótica bilateral
	Hombre	Mujer		
Motivación intrínseca	6.25	6.40	-.62	.533
Expec. buen desempeño profesional	5.04	4.92	-1.41	.154
Angustia profesional	2.74	2.94	-.94	.341
Agotamiento profesional	1.66	1.86	-1.14	.222
Creencias irracionales	2.36	2.45	-1.13	.251

Estadísticamente significativas: * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Tabla 14: Resultados de la prueba de U Mann-Whitney al cruzar género con las diferentes subescalas de angustia profesional. Fuente: elaboración propia.

Como puede apreciarse, el cruce entre la variable género con las diferentes subescalas de angustia profesional del docente no ha obtenido en ningún caso diferencias estadísticamente significativas (todas asociadas a $p > .05$). Ello implica, por tanto, que la condición de ser hombre y mujer no marca diferencias en la valoración efectuada a las 5 subescalas. Como ha ocurrido en la valoración global, tanto hombres como mujeres valoran moderadamente alto las subescalas de carácter positivo (motivación intrínseca y expectativas para el buen desempeño profesional docente) y moderadamente las de naturaleza negativa (angustia y agotamiento profesional docente y creencias irracionales como docente). También debemos destacar que son las mujeres las que obtienen medias más altas en todas las subescalas, menos en la de expectativas del buen desempeño profesional.

- Lugar de procedencia cruzado con las diferentes subescalas de angustia profesional

<i>Teacher Distress Questionnaire por dimensiones</i>	Lugar de procedencia		Puntuación tipificada Z	Sig. asintótica bilateral
	Urbano	Rural		
Motivación intrínseca	6.32	6.44	-.25	.791
Expec. buen desempeño profesional	4.87	5.15	-1.21	.223
Angustia profesional	2.91	2.82	-.77	.434
Agotamiento profesional	1.89	1.59	-2.41	.016*
Creencias irracionales	2.42	2.44	-.21	.223

Estadísticamente significativas: * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Tabla 15: Resultados de la prueba de U Mann-Whitney al cruzar lugar de procedencia con las diferentes subescalas de angustia profesional. Fuente: elaboración propia.

Con el cruce de la variable lugar de procedencia y las subescalas de angustia profesional del docente, apreciamos que sólo en el agotamiento profesional existen diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$). Por lo que provenir de un lugar urbano o rural sí que condiciona la valoración efectuada solamente en dicha subescala, de tal forma, que podemos afirmar que son los estudiantes procedentes de un entorno urbano los que poseen un mayor agotamiento profesional frente al resto de sus iguales de procedencia rural. En cualquier caso, ninguna de las medias obtenidas en dicha subescala evidencia agotamiento profesional elevado. Por otra parte, un aspecto a destacar es la obtención de medias más altas por parte de los estudiantes del medio rural en las subescalas de carácter positivo (motivación intrínseca y expectativas para el buen desempeño profesional docente) y medias más bajas en las subescalas de carácter negativo (angustia y agotamiento profesional docente), así como de las creencias irracionales.

- Zona del centro cruzada con las diferentes subescalas de angustia profesional

<i>Teacher Distress Questionnaire por dimensiones</i>	Zona del centro		Puntuación tipificada Z	Sig. asintótica bilateral
	Normal	Con dificultad		
Motivación intrínseca	6.33	6.46	-1.816	.069
Expec. buen desempeño profesional	4.96	4.92	.346	.730
Angustia profesional	2.82	3.10	-1.600	.110
Agotamiento profesional	1.81	1.77	.097	.923
Creencias irracionales	2.41	2.47	-.666	.506

Estadísticamente significativas: * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Tabla 16: Resultados de la prueba de U Mann-Whitney al cruzar zona del centro con las diferentes subescalas de angustia profesional. Fuente: elaboración propia.

Según los resultados obtenidos la zona del centro donde los estudiantes han prestado sus servicios, áreas céntricas con un desarrollo óptimo (zona clasificada como “normal”) o áreas de marginación y exclusión social (zona clasificada como “con dificultad”), no ha generado diferencias estadísticamente significativas al ser cruzadas con las diversas subescalas. A pesar de ello, podemos observar que, generalmente, las puntuaciones del alumnado cuyo centro se localiza en una zona con dificultad son más altas que en los otros centros (en las dimensiones de motivación intrínseca, angustia profesional y creencia irracionales), lo que quiere decir que en cierta medida el docente siente mayor angustia profesional si su centro se encuentra en una zona con dificultad.

- Perfil de padres cruzado con las diferentes subescalas de angustia profesional

<i>Teacher Distress Questionnaire por dimensiones</i>	Perfil de padres		Puntuación tipificada Z	Sig. asintótica bilateral
	Docente	No docente		
Motivación intrínseca	6.50	6.28	-1.201	.230
Expec. buen desempeño profesional	4.98	4.94	-.118	.906
Angustia profesional	2.90	2.87	-.158	.874
Agotamiento profesional	1.82	1.79	-.140	.888
Creencias irracionales	2.43	2.42	-.324	.746

Estadísticamente significativas: * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Tabla 17: Resultados de la prueba de U Mann-Whitney al cruzar perfil de los padres con las diferentes subescalas de angustia profesional. Fuente: elaboración propia.

Tomando como referencia el perfil profesional de los padres de los encuestados, si son o no docentes, al cruzarlo con las dimensiones de dicha prueba no obtenemos indicio alguno de diferencias estadísticamente significativas. Sin embargo, podemos apreciar que las puntuaciones medias de cuyos padres eran docentes tienden a ser más elevadas que los que no presentan ese perfil, es decir, el alumnado cuyo padre o madre era docente presenta moderadamente puntuaciones más elevadas en las dimensiones positivas y en las negativas.

- Tipo de centro cruzado con las diferentes subescalas de angustia profesional

<i>Teacher Distress Questionnaire por dimensiones</i>	Tipo de centro			Chi-cuadrado	Sig. asintótica bilateral
	Público	Concertado	Privado		
Motivación intrínseca	6.53	6.25	5.56	9.45	.009**

Expec. buen desempeño profesional	5.03	4.93	4.56	1.129	.569
Angustia profesional	2.92	2.74	3.07	2.186	.335
Agotamiento profesional	1.86	1.68	1.84	2.405	.300
Creencias irracionales	2.44	2.40	2.40	.713	.700

Estadísticamente significativas: * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Tabla 18: Resultados de la prueba de Kruskal-Wallis al cruzar tipo de centro con las diferentes subescalas de angustia profesional. Fuente: elaboración propia.

Si tenemos en cuenta el tipo de centro en el que han trabajado los encuestados (público, concertado y privado), obtenemos un cruce estadísticamente significativo ($p < 0.01$) en las respuestas de la dimensión *motivación intrínseca*. En ella observamos que los estudiantes que han prestado sus servicios al centro público están más motivados que los demás (con una puntuación de 6.53 sobre 7), seguido de los que han trabajado en centros concertados (6.25 sobre 7) y en último lugar los menos motivados son los que han trabajado en centros privados (con una puntuación de 5.56 sobre 7).

De forma general, se obtienen mayores puntuaciones en los encuestados que han prestado sus servicios en centros públicos en relación con las dimensiones positivas de la presente escala (motivación intrínseca y expectativas en el buen desempeño profesional. En cambio, en las dimensiones negativas varían las puntuaciones, ya que en cuanto a angustia profesional lo presentan más los estudiantes de los colegios concertados y en agotamiento profesional y creencias irracionales vuelven a presentar mayor puntuación en las valoraciones relacionadas con los centros públicos.

- Motivación para cursar la titulación cruzado con las diferentes subescalas de angustia profesional

Teacher Distress Questionnaire por dimensiones	Motivación para cursar titulación			Chi-cuadrado	Sig, asintótica bilateral
	Vocacional	Funcional	Instrumental		
Motivación intrínseca	6.44	4.95	6.91	10.46	.005**
Expec. buen desempeño profesional	4.98	4.38	5.55	2.75	.253
Angustia profesional	2.84	3.30	3.06	1.80	.405
Agotamiento profesional	1.77	2	2.16	3.36	.186
Creencias irracionales	2.41	2.48	2.66	1.96	.374

Estadísticamente significativas: * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Tabla 19: Resultados de la prueba de Kruskal-Wallis al cruzar motivación para cursar titulación con las diferentes subescalas de angustia profesional. Fuente: elaboración propia.

Considerando las repuestas del alumnado según la motivación que presentan para cursar la titulación que le llevará a ser docente (vocacional, funcional e instrumental), obtenemos que en una de las dimensiones se presentan diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.01$) en las respuestas dadas. Se trata de la subescala *motivación intrínseca*. En ella podemos apreciar que el alumnado que ha puntuado de forma más elevada dicha variable han sido los que han cursado dicha titulación a partir de una motivación instrumental (obteniendo una media de 6.91 sobre 7), seguidos de los que la han elegido vocacionalmente (6.44 sobre 7) y, finalmente, los que lo han valorado con menor calificación han sido los que lo han escogido de forma funcional (4.95 sobre 7).

A modo general, podemos comentar que todas las puntuaciones más elevadas se presentan en los que han elegido dicha titulación a partir de una motivación instrumental, exceptuando la dimensión de angustia profesional, donde los que han optado a dicha titulación por motivación funcional presentan mayores niveles de angustia profesional, lo que puede deberse a su vez a una menor motivación por realizar su labor (ya que los que lo realizan de forma vocacional o instrumental suelen tener unos objetivos más claros que los que lo eligen por funcionalidad).

Inteligencia emocional de los docentes en formación (pre-service teachers)

- Género cruzado con las diferentes subescalas de *TEI-Que-sf*

<i>TEI-Que-sf por dimensiones</i>	Género		Puntuación tipificada Z	Sig. asintótica bilateral
	Hombre	Mujer		
Emocionalidad	5.24	5.57	1.83	.067
Autocontrol	5.12	4.44	-3	.003**
Bienestar	5.71	5.59	-.86	.795
Sociabilidad	5.07	5.03	.16	.871
Automotivación	5.62	5.53	-.014	.989
Adaptabilidad	5.48	5.72	1.043	.297

Estadísticamente significativas: * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Tabla 20: Resultados de la prueba de U Mann-Whitney al cruzar género con las diferentes subescalas de *TEI-Que-sf*. Fuente: elaboración propia.

Como podemos apreciar al cruzar el género con las diferentes subescalas del *TEI-Que-sf*, únicamente en el caso del autocontrol se aprecian diferencias

estadísticamente significativas ($p < .05$). Con lo cual, la condición de ser hombre o mujer no presenta diferencias en las valoraciones realizadas en 5 de las 6 subescalas contempladas. Cabe destacar las valoraciones en la subescala de *bienestar*, siendo la de mayor puntuación, tanto en hombres, como en mujeres. Además, los hombres alcanzan medias más altas en todas las subescalas, menos en la de *emocionalidad* y *adaptabilidad*.

- Lugar de procedencia cruzado con las diferentes subescalas de *TEI-QUE-sf*

<i>TEI-Que-sf por dimensiones</i>	Lugar de procedencia		Puntuación tipificada Z	Sig. asintótica bilateral
	Urbano	Rural		
Emocionalidad	5.56	5.28	-2.05	.040*
Autocontrol	4.66	4.67	-.06	.945
Bienestar	5.67	5.52	-1.19	.232
Sociabilidad	5.08	4.95	-.69	.485
Automotivación	5.67	5.26	-1.93	.053
Adaptabilidad	5.81	5.26	-2.25	.024*

Estadísticamente significativas: * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Tabla 21: Resultados de la prueba de U Mann-Whitney al cruzar lugar de procedencia con las diferentes subescalas de *TEI-Que-sf*. Fuente: elaboración propia.

Cruzando el lugar de procedencia del estudiante en labores docentes con las diferentes subescalas de *TEI-Que-sf* obtenemos diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) únicamente en los casos de las subescalas de *emocionalidad* y *adaptabilidad*. Esto significa que la condición de proceder de un medio urbano o rural, influye en la valoración realizada en dichas subescalas, de tal forma que podemos afirmar que la media de los estudiantes de procedencia urbana (5.56 en emocionalidad y 5.81 en adaptabilidad) son más altas significativamente que los de procedencia rural (medias de 5.28 en emocionalidad y de 5.26 en adaptabilidad) y que esas diferencias no se deben al azar. Podemos resaltar, de manera global, la presencia de medias más altas en todas las subescalas, a excepción del autocontrol, por parte de los participantes procedentes del medio urbano frente al medio rural.

- Zona del centro cruzada con las diferentes subescalas de *TEI-QUE-sf*

<i>TEI-Que-sf por dimensiones</i>	Zona del centro		Puntuación tipificada Z	Sig. asintótica bilateral
	Normal	Con dificultad		
Emocionalidad	5.44	5.60	-.80	.419

Autocontrol	4.71	4.48	1.05	.291
Bienestar	5.70	5.37	-1.74	.082
Sociabilidad	5.02	5.12	-.38	.699
Automotivación	5.55	5.55	-.31	.750
Adaptabilidad	5.75	5.28	1.64	.099

Estadísticamente significativas: * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Tabla 22: Resultados de la prueba de U Mann-Whitney al cruzar zona del centro con las diferentes subescalas de TEI-Que-sf. Fuente: elaboración propia.

Al cruzar las distintas dimensiones de la escala *TEI-Que-sf* con la variable zona del centro, (centro normal o centro con dificultad), no apreciamos ninguna diferencia estadísticamente significativa entre las respuestas dadas, lo que significa que la variable de zona del centro no influye en la inteligencia emocional que el alumnado presenta.

- Perfil de los padres cruzado con las diferentes subescalas de *TEI-QUE-sf*

<i>TEI-Que-sf por dimensiones</i>	Perfil de padres		Puntuación tipificada Z	Sig. asintótica bilateral
	Docente	No docente		
Emocionalidad	5.47	5.48	-.03	.976
Autocontrol	4.40	4.80	-2.06	.039*
Bienestar	5.60	5.64	-.10	.916
Sociabilidad	4.99	5.07	-.53	.590
Automotivación	5.70	5.47	-1.33	.183
Adaptabilidad	5.75	5.59	-.84	.397

Estadísticamente significativas: * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Tabla 23: Resultados de la prueba de U Mann-Whitney al cruzar perfil de los padres con las diferentes subescalas de TEI-Que-sf. Fuente: elaboración propia

En cuanto al cruce de inteligencia emocional que los encuestados presentan con respecto a si sus padres son o no docentes podemos destacar que los primeros tienden a tener mayores puntuaciones en las dimensiones exceptuando la dimensión de *Autocontrol*. Precisamente, esta dimensión es la única donde se presentan diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) entre el alumnado cuyo padre/madre o cuyos padres han trabajado como docentes de aquellos que no han tenido este perfil profesional y sorprendentemente a favor de estos últimos.

- Tipo de centro cruzado con las diferentes subescalas de *TEI-QUE-sf*

<i>TEI-Que-sf por dimensiones</i>	Tipo de centro			Chi-cuadrado	Sig. asintótica bilateral
	Público	Concertado	Privado		
Emocionalidad	5.54	5.50	4.95	2.09	.352
Autocontrol	4.54	4.91	4.64	3.66	.160
Bienestar	5.57	5.61	5.95	.95	.622
Sociabilidad	5	5.09	5.12	.40	.816
Automotivación	5.54	5.68	5.18	.70	.070
Adaptabilidad	5.67	5.64	5.50	.15	.927

Estadísticamente significativas: * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Tabla 24: Resultados de la prueba de Kruskal-Wallis al cruzar tipo de centro con las diferentes subescalas de *TEI-Que-sf*. Fuente: elaboración propia.

Al cruzar el tipo de centro donde han trabajado los encuestados y las dimensiones del cuestionario sobre inteligencia emocional, no hemos obtenido ninguna diferencia estadísticamente significativa entre los tipos de centros públicos, privados y concertados. Podemos concluir, por tanto, que esta variable no afecta a la inteligencia emocional que presentan los futuros docentes.

- Motivación para cursar titulación cruzada con las diferentes subescalas de *TEI-QUE-sf*

<i>TEI-Que-sf por dimensiones</i>	Motivación para cursar titulación			Chi-cuadrado	Sig. asintótica bilateral
	Vocacional	Funcional	Instrumental		
Emocionalidad	5.52	4.87	5.58	1.66	.434
Autocontrol	4.67	4.36	5.11	1.37	.502
Bienestar	5.67	5.10	5.66	4.81	.090
Sociabilidad	5.10	4.36	4.77	7.51	.023*
Automotivación	5.67	4.25	5.16	7.25	.027*
Adaptabilidad	5.67	5.58	5.33	1.25	.534

Estadísticamente significativas: * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Tabla 25: Resultados de la prueba de Kruskal-Wallis al cruzar motivación para cursar titulación con las diferentes subescalas de *TEI-Que-sf*. Fuente: elaboración propia.

Tomando los resultados obtenidos según la motivación del alumnado para cursar la titulación para ser docente (vocacional, funcional e instrumental) y cruzándolos con las diferentes dimensiones que presenta la escala sobre inteligencia emocional obtenemos que en dos de las subescalas se han producido diferencias estadísticamente

significativas ($p < 0.05$). Dichas subescalas son: *sociabilidad* y *automotivación*. En ambas los estudiantes con motivación vocacional tienen resultados más elevados, lo que quiere decir que si el docente tiene vocación por serlo es más sociable que los que han elegido ser docentes por motivación funcional o instrumental. Esto a su vez puede influir en que los docentes por vocación tengan mayor inteligencia emocional que los que no presenten dicha vocación.

Síndrome del quemado en la profesión docente

- Género cruzado con las diferentes subescalas de *MBI-ES*

<i>MBI-ES por dimensiones</i>	Género		Puntuación tipificada Z	Sig. asintótica bilateral
	Hombre	Mujer		
Agotamiento emocional	.617	.537	.71	.472
Despersonalización	1.339	.181	1.24	.214
(No) Realización personal	1.175	1.015	.98	.324

Estadísticamente significativas: * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Tabla 26: Resultados de la prueba de U Mann-Whitney al cruzar género con las diferentes subescalas de *MBI-ES*. Fuente: elaboración propia.

Como puede apreciarse el cruce entre la variable género con las diferentes subescalas de *MBI-ES* no ha obtenido en ningún caso diferencias estadísticamente significativas (todas asociadas a una probabilidad $p > .05$). Ello implica, por tanto, que la condición de ser hombre y mujer no marca diferencias en la valoración efectuada a las 3 subescalas. Podemos destacar que los hombres obtienen una mayor media en todas las subescalas, respecto a las mujeres.

- Lugar de procedencia cruzado con las diferentes subescalas de *MBI-ES*

<i>MBI-ES por dimensiones</i>	Lugar de procedencia		Puntuación tipificada Z	Sig. asintótica bilateral
	Urbano	Rural		
Agotamiento emocional	1.05	.79	-1.05	.290
Despersonalización	.84	.72	-1.30	.191
(No) Realización personal	1.13	.89	-.76	.446

Estadísticamente significativas: * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Tabla 27: Resultados de la prueba de U Mann-Whitney al cruzar lugar de procedencia con las diferentes subescalas de *MBI-ES*. Fuente: elaboración propia.

Cruzando el lugar de procedencia con las diferentes subescalas de *MBI-ES*, observamos como igual que ha sucedido con la variable género, en ninguno de los casos obtenemos diferencias estadísticamente significativas (todas asociadas a $p > .05$). Por lo tanto, las valoraciones realizadas no se han visto condicionadas por el lugar de procedencia del docente. Cabe destacar las medias más altas obtenidas por los sujetos procedentes del medio urbano en todas las subescalas.

- Zona del centro cruzada con las diferentes subescalas de *MBI-ES*

<i>MBI-ES por dimensiones</i>	Zona del centro		Puntuación tipificada Z	Sig. asintótica bilateral
	Normal	Con dificultad		
Agotamiento emocional	.99	.92	-.45	.647
Despersonalización	.73	1.08	-1.96	.050*
(No) Realización personal	1.01	1.22	-.61	.541

Estadísticamente significativas: * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Tabla 28: Resultados de la prueba de U Mann-Whitney al cruzar zona del centro con las diferentes subescalas de *MBI-ES*. Fuente: elaboración propia.

En este caso, cruzando la zona del centro y las subescalas de *MBI-ES* obtenemos que la despersonalización presenta diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$). Por tanto, haber trabajado en un colegio clasificado como óptimo o con dificultades marca diferencias en la valoración realizada en la subescala *despersonalización*. Destacar que son los docentes que han trabajado en centros con dificultades los que obtienen medias más altas en 2 de las 3 subescalas (despersonalización y no realización personal) y, por el contrario, los docentes que han trabajado en centros normales obtienen una media mayor en el agotamiento emocional.

- Perfil de padres cruzado con las diferentes subescalas de *MBI-ES*

<i>MBI-ES por dimensiones</i>	Perfil de padres		Puntuación tipificada Z	Sig. asintótica bilateral
	Docente	No docente		
Agotamiento emocional	.96	.99	-.81	.413
Despersonalización	.96	.72	-1.25	.209
(No) Realización personal	1.06	1.06	-.14	.885

Estadísticamente significativas: * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Tabla 29: Resultados de la prueba de U Mann-Whitney al cruzar perfil de los padres con las diferentes subescalas de *MBI-ES*. Fuente: elaboración propia.

Si cruzamos la variable del perfil de los padres de los encuestados (si son o no

docentes) y las dimensiones presentadas en el cuestionario, no obtenemos ningún cruce que haya resultado estadísticamente significativo lo que significa que la profesión docente del padre o madre no influye en los niveles del síndrome del docente quemado.

A modo global, podemos apreciar cómo los resultados de no realización personal son iguales en ambos grupos de encuestados (1.06 sobre 6 puntos), diferenciándose ligeramente en las dimensiones de agotamiento emocional donde los estudiantes cuyos padres no eran docentes presentan mayor agotamiento (0.99 sobre 6), y en la dimensión de despersonalización donde el alumnado cuyos padres son docentes puntúan de forma moderada más dicha dimensión (0.96 sobre 6).

- Tipo de centro cruzado con las diferentes subescalas de *MBI-ES*

<i>MBI-ES por dimensiones</i>	Tipo de centro			Chi-cuadrado	Sig. asintótica bilateral
	Público	Concertado	Privado		
Agotamiento emocional	1.01	.85	1.20	.38	.826
Despersonalización	.78	.85	.85	.21	.896
(No) Realización personal	1.01	1.09	1.28	.09	.956

Estadísticamente significativas: * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Tabla 30: Resultados de la prueba de Kruskal-Wallis al cruzar tipo de centro con las diferentes subescalas de *MBI-ES*. Fuente: elaboración propia.

En los cruces de las dimensiones de la presente escala con el tipo de centro donde ha realizado sus prácticas el alumnado no obtenemos ninguna diferencia estadísticamente significativa. A pesar de ello, observamos que en todas las dimensiones las puntuaciones más altas proceden del alumnado que ha trabajado en los centros privados.

- Motivación para cursar titulación cruzada con las diferentes subescalas de *MBI-ES*

<i>MBI-ES por dimensiones</i>	Motivación para cursar titulación			Chi-cuadrado	Sig. asintótica bilateral
	Vocacional	Funcional	Instrumental		
Agotamiento emocional	.92	1.87	.62	5.45	.066
Despersonalización	.77	1.46	.46	2.69	.261
(No) Realización personal	.99	1.93	.95	7.86	.020*

Estadísticamente significativas: * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Tabla 31: Resultados de la prueba de Kruskal-Wallis al cruzar motivación para cursar titulación con las diferentes subescalas de *MBI-ES*. Fuente: elaboración propia.

En los cruces de motivación del alumnado para cursar dicha titulación y las diferentes dimensiones del *MBI-ES*, obtenemos un cruce con existencia de diferencias estadísticamente significativas en la dimensión de *(no) realización personal* ($p < 0.05$) siendo los estudiantes con motivación funcional los que han obtenido una media sensiblemente mayor que los de motivación vocacional e instrumental.

Como norma general, las puntuaciones derivadas del grupo que escogió realizar dicha titulación a partir de una motivación funcional presentan mayores niveles para padecer síndrome del docente quemado que los demás grupos, ya que en todas las dimensiones presenta mayores puntuaciones, llegando a ser una de las dimensiones estadísticamente más significativa. A pesar de ello debemos tener en cuenta que todas las puntuaciones están muy por debajo de presentar este síndrome, ya que la puntuación más alta es de 1.93 sobre 6, por lo cual, hablar de padecimiento del síndrome de quemado es arriesgado.

Éxito en la vida escolar

- Género cruzado con aspectos de la rueda de la vida escolar

Rueda de la vida escolar	Género		Puntuación tipificada Z	Sig. asintótica bilateral
	Hombre	Mujer		
Relación con los compañeros	8.40	8.65	-.617	.537
Relación con los alumnos	8.60	8.94	-1.33	.181
Participación en clase	7.68	7.86	-.60	.542
Liderazgo	7.28	6.86	-.92	.353
Capacidad de atención y concentración	7.64	7.98	-.43	.666
Capacidad de organización	7.36	8.19	-1.54	.124
Emociones, asertividad	8.40	7.68	-2.09	.037*
Capacidad para discrepar razonadamente	8.12	7.79	-1.39	.165
Capacidad para pensar por ti mismo	8.52	8.30	-.90	.364
Capacidad de superación ante dificultades	8.40	8.17	-.69	.486
Fuerza de voluntad y constancia	8.24	8.22	-.02	.981
Creatividad	8.28	7.70	-2.17	.029*

Estadísticamente significativas: * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Tabla 32: Resultados de la prueba de U Mann-Whitney al cruzar género con la rueda de la vida escolar.
Fuente: elaboración propia.

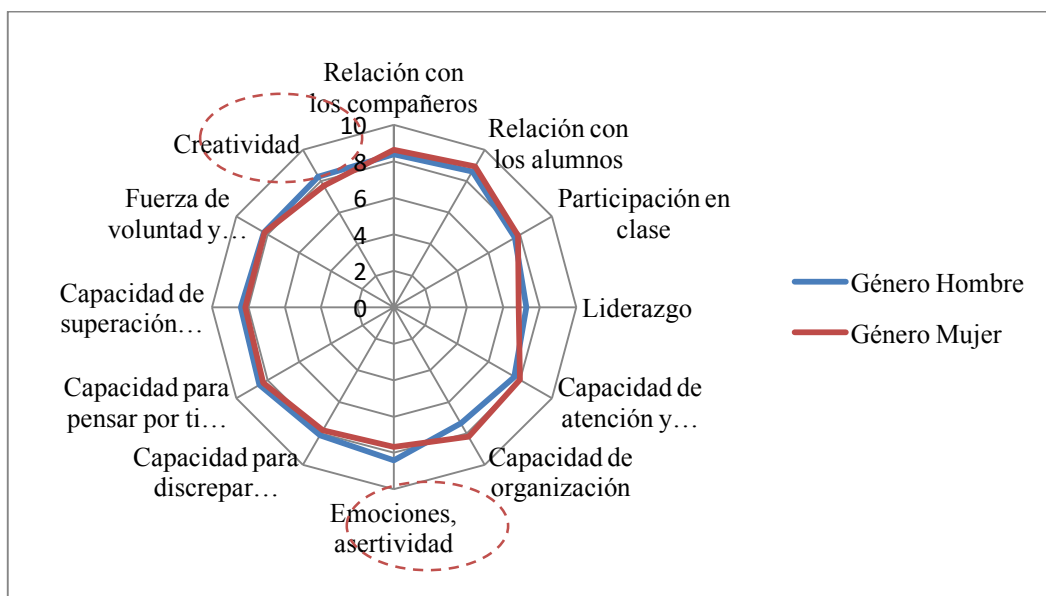


Gráfico 9: Medias aritméticas de los ítems que conforman la rueda de la vida escolar (éxito) diferenciando por géneros. Fuente: elaboración propia.

Como podemos observar, el cruce entre la variable género con los diferentes aspectos de la rueda de la vida escolar ha obtenido diferencias estadísticamente significativas (asociadas a $p < .05$) en los aspectos de emociones y asertividad y en la creatividad. Ello implica, por tanto, que la condición de ser hombre y mujer marca diferencias en la valoración dada en los dos aspectos anteriormente mencionadas, siendo los hombres los que han obtenido las medias más altas que las mujeres (medias de 8.40 vs 7.68 en emociones y asertividad y de 8.28 vs 7.70 en creatividad). Igualmente, podemos destacar que las mujeres obtienen medias más altas en 5 de los aspectos valorados (*relaciones con compañeros y alumnado, participación en clase, capacidad de atención y concentración y capacidad de organización*), y en cambio, los hombres alcanzan una media mayor en los 7 ítems restantes (*liderazgo, emociones y asertividad, creatividad, fuerza de voluntad y constancia, capacidad de superación ante dificultades, capacidad para pensar por ti mismo y capacidad para discrepar razonadamente*).

- Lugar de procedencia cruzado con aspectos de la rueda de la vida escolar

Éxito en la vida escolar	Lugar de procedencia		Puntuación tipificada Z	Sig. asintótica bilateral
	Urbano	Rural		
Relación con los compañeros	8.56	8.62	-.13	.895
Relación con los alumnos	8.87	8.77	.57	.564

Participación en clase	7.89	7.62	1.24	.214
Liderazgo	7.06	6.77	-.91	.361
Capacidad de atención y concentración	8.03	7.54	-1.88	.060
Capacidad de organización	7.90	8.08	.14	.889
Emociones, asertividad	7.90	7.85	.48	.627
Capacidad para discrepar razonadamente	8.08	7.42	2.08	.037*
Capacidad para pensar por ti mismo	8.52	8.00	-1.19	.232
Capacidad de superación ante dificultades	8.39	7.88	-2.03	.042*
Fuerza de voluntad y constancia	8.26	8.15	.51	.603
Creatividad	7.92	7.73	.58	.558

Estadísticamente significativas: * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Tabla 33: Resultados de la prueba de U Mann-Whitney al cruzar lugar de procedencia con la rueda de la vida escolar. Fuente: elaboración propia.

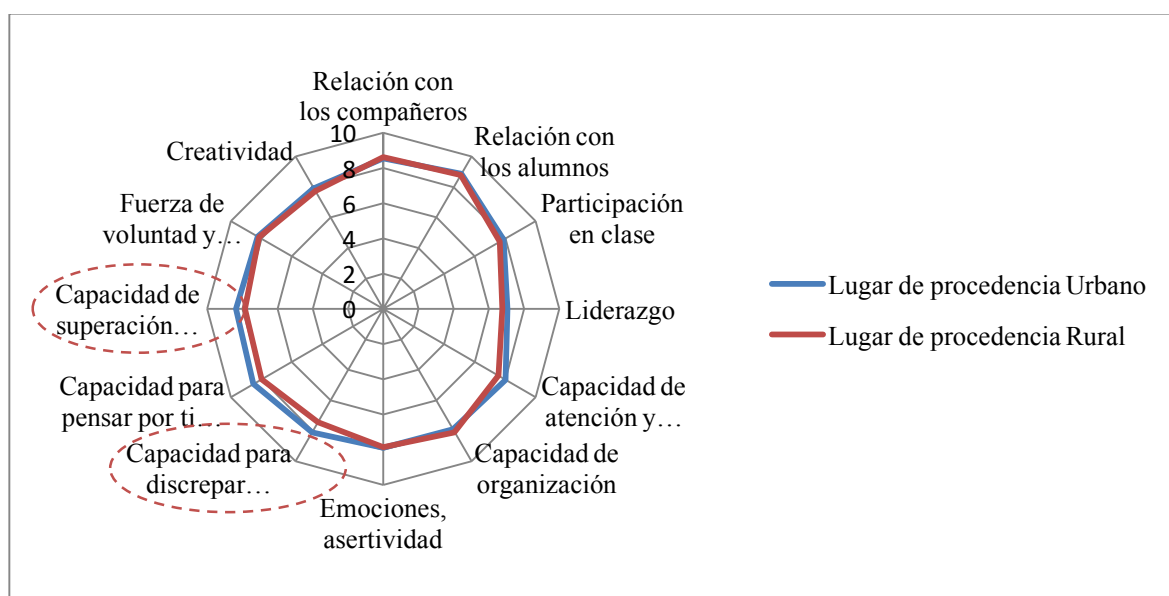


Gráfico 10: Medias aritméticas de los ítems que conforman la rueda de la vida escolar (éxito) diferenciando por lugar de procedencia (urbano vs rural). Fuente: elaboración propia.

Observamos al cruzar el lugar de procedencia con los aspectos de la rueda de la vida escolar que en 2 de los 12 aspectos (*capacidad de superación ante dificultades* y *capacidad para discrepar razonadamente*) obtenemos diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$). Por tanto, la condición de provenir de un medio urbano o de un medio rural influye en las valoraciones realizadas en estos dos aspectos de la rueda de la vida escolar del docente. Mencionar que son los sujetos procedentes del medio urbano son los que alcanzan medias más altas en los dos aspectos mencionados.

- Zona del centro cruzada con aspectos de la rueda de la vida escolar

Éxito en la vida escolar	Zona del centro		Puntuación tipificada Z	Sig. asintótica bilateral
	Normal	Con dificultad		
Relación con los compañeros	8.64	8.37	-.21	.830
Relación con los alumnos	8.87	8.74	.01	.987
Participación en clase	7.80	7.84	-.72	.472
Liderazgo	6.90	7.26	-.94	.344
Capacidad de atención y concentración	7.84	8.05	-1.13	.255
Capacidad de organización	8.04	7.63	.10	.913
Emociones, asertividad	7.81	8.16	-1.20	.229
Capacidad para discrepar razonadamente	7.87	7.95	-.66	.506
Capacidad para pensar por ti mismo	8.26	8.74	-1.13	.258
Capacidad de superación ante dificultades	8.28	8.11	.55	.580
Fuerza de voluntad y constancia	8.29	8.00	1.09	.274
Creatividad	7.84	7.95	-.55	.578

Estadísticamente significativas: * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Tabla 34: Resultados de la prueba de U Mann-Whitney al cruzar zona del centro con la rueda de la vida escolar. Fuente: elaboración propia.

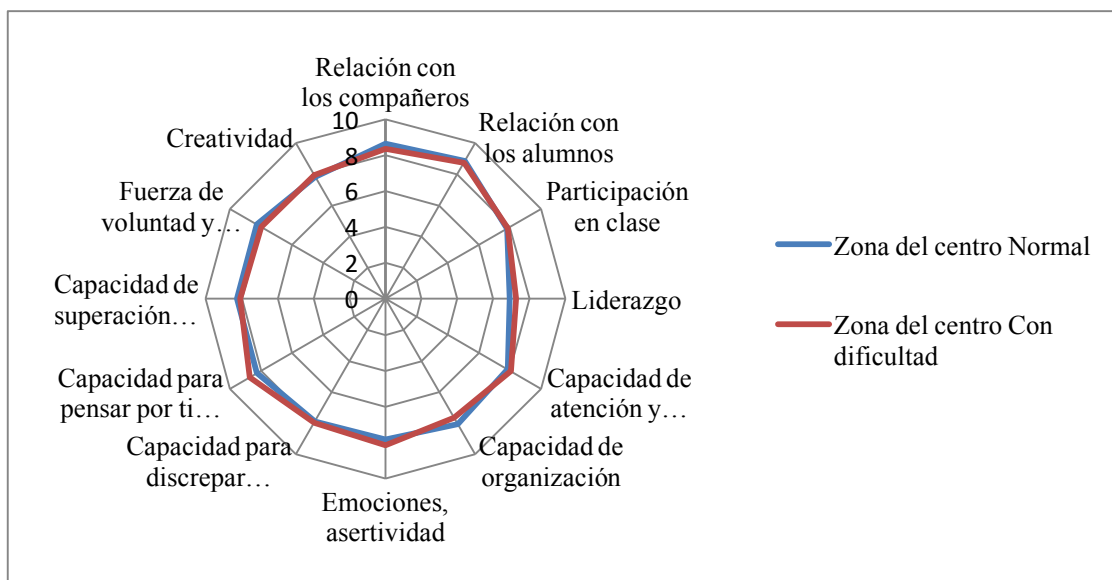


Gráfico 11: Medias aritméticas de los ítems que conforman la rueda de la vida escolar (éxito) diferenciando por zona del centro (normal vs con dificultad). Fuente: elaboración propia.

Con los diferentes cruces entre zona del centro y los aspectos de la rueda de la vida escolar, apreciamos que no se han producido diferencias estadísticamente significativas ($p > .05$) en ninguno de ellos. Por lo tanto, la condición de haber trabajado en un centro óptimo o en uno localizado en áreas de marginación y exclusión social no es motivo para alcanzar diferencias estadísticamente significativas. Por un lado, las medias más altas obtenidas por los docentes de centros normales son los aspectos relación con los alumnos (media de 8.87 sobre 10) y relación con los compañeros (media de 8.64 sobre 10). Por otro lado, los docentes que han trabajado en centros con

dificultad obtienen las mayores medias en los aspectos *relación con los alumnos* (al igual que para los docentes de centros “normales” pero con una media de 8.74 sobre 10) y *capacidad para pensar por ti mismo* (con una media de 8.74 sobre 10).

- Perfil de padres cruzado con aspectos de la rueda de la vida escolar

Éxito en la vida escolar	Perfil de padres		Puntuación tipificada Z	Sig. asintótica bilateral
	Docente	No docente		
Relación con los compañeros	8.77	8.47	.95	.338
Relación con los alumnos	8.87	8.82	.02	.982
Participación en clase	8.06	7.67	.48	.630
Liderazgo	7.10	6.91	.51	.606
Capacidad de atención y concentración	8.00	7.82	.41	.680
Capacidad de organización	8.58	7.61	2.59	.009**
Emociones, asertividad	7.45	8.12	-1.87	.061
Capacidad para discrepar razonadamente	7.61	8.04	-1.81	.070
Capacidad para pensar por ti mismo	8.29	8.40	-.40	.683
Capacidad de superación ante dificultades	8.45	8.12	1.05	.292
Fuerza de voluntad y constancia	8.32	8.18	-.60	.549
Creatividad	7.97	7.81	.37	.707

Estadísticamente significativas: * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Tabla 35: Resultados de la prueba de U Mann-Whitney al cruzar perfil de los padres con la rueda de la vida escolar. Fuente: elaboración propia.

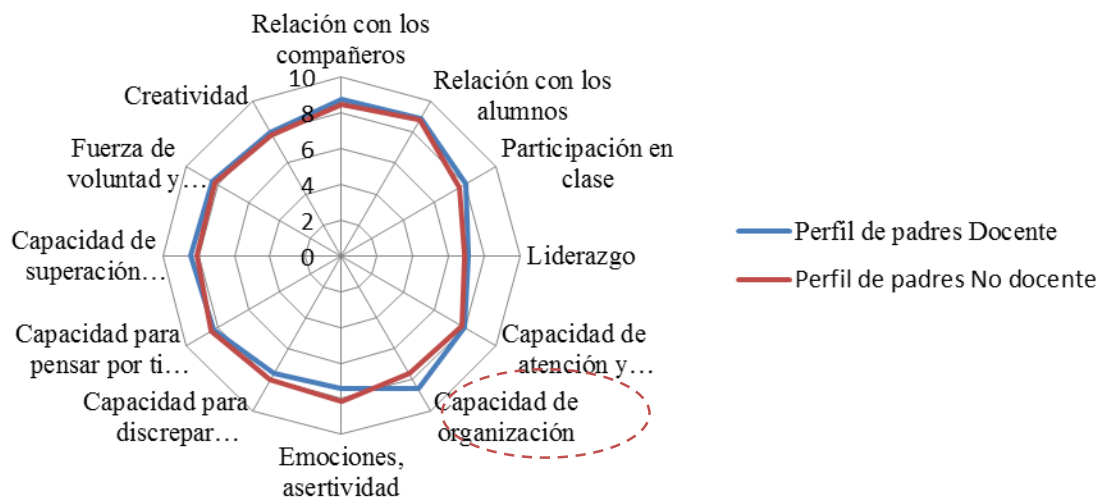


Gráfico 12: Medias aritméticas de los ítems que conforman la rueda de la vida escolar (éxito) diferenciando por perfil de los padres (docente vs no docente). Fuente: elaboración propia.

Como se puede apreciar en el gráfico y tabla anteriores, al cruzar el perfil de los padres del alumnado encuestado y los diferentes aspectos de la rueda de la vida escolar, obtenemos que la *capacidad de organización* marca diferencias estadísticamente

significativas ($p < .05$) entre las respuestas del alumnado, cuyos padres son docentes y los que no lo son. En este sentido, presenta mayor capacidad de organización el alumnado con ascendencia docente, al igual que en las demás puntuaciones en la valoración de los diversos aspectos expuestos.

No obstante, excluyendo la *capacidad para discrepar razonadamente*, la *capacidad de pensar por uno mismo* y las *emociones y asertividad* donde presentan mayor puntuación los alumnos cuyos padres no son docentes.

- Tipo de centro cruzado con aspectos de la rueda de la vida escolar

Éxito en la vida escolar	Tipo de centro			Chi-cuadrado	Sig. asintótica bilateral
	Público	Privado	Concertado		
Relación con los compañeros	8.75	8.13	8.37	1.64	.438
Relación con los alumnos	9.04	8.00	8.70	6.92	.031*
Participación en clase	8.04	7.13	7.56	1.17	.556
Liderazgo	7.00	7.75	6.70	3.08	.214
Capacidad de atención y concentración	7.94	7.50	7.89	.28	.866
Capacidad de organización	8.15	7.25	7.78	2.42	.298
Emociones, asertividad	7.60	8.38	8.30	4.68	.096
Capacidad para discrepar razonadamente	7.66	8.00	8.30	3.53	.171
Capacidad para pensar por ti mismo	8.19	9.13	8.48	2.59	.273
Capacidad de superación ante dificultades	8.28	8.25	8.15	.54	.761
Fuerza de voluntad y constancia	8.38	7.63	8.11	2.38	.303
Creatividad	7.77	7.75	8.07	.05	.974

Estadísticamente significativas: * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$.

Tabla 36: Resultados de la prueba de Krukal-Wallis al cruzar tipo de centro con la rueda de la vida escolar. Fuente elaboración propia.

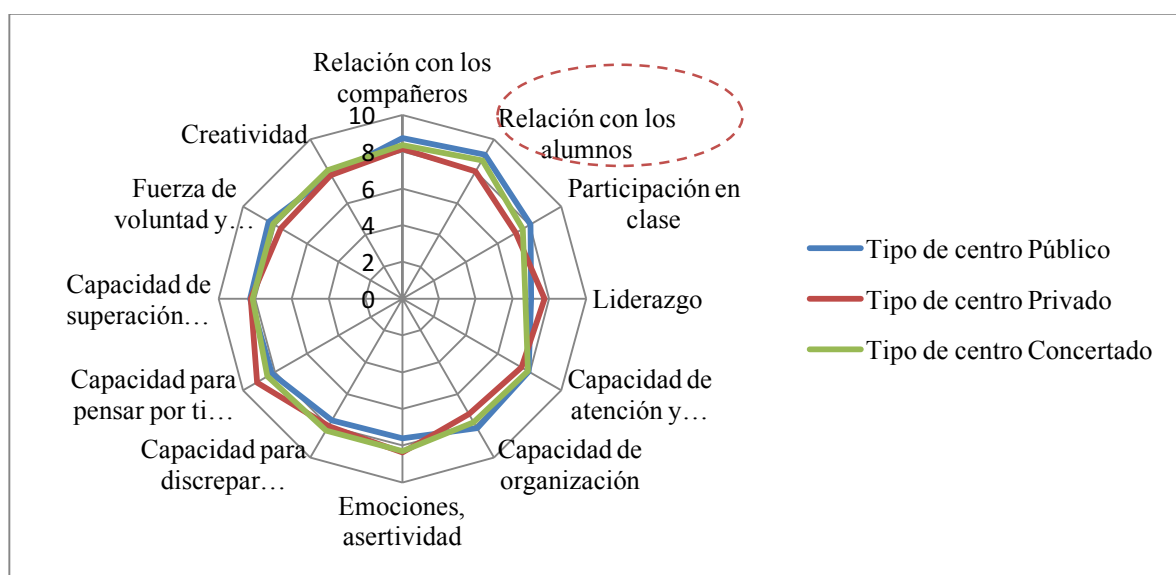


Gráfico 13: Medias aritméticas de los ítems que conforman la rueda de la vida escolar (éxito) diferenciando por tipo de centro (público, privado y concertado). Fuente: elaboración propia.

Al cruzar los diferentes aspectos de la rueda de la vida escolar con los tipos de centro hemos obtenido que las respuestas correspondientes a la *relación con los alumnos* del centro han marcado diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) entre los diferentes grupos de los tipos de centro. En este sentido, puntúan más favorablemente los participantes pertenecientes a centros públicos con una valoración de 9.04 sobre 10, siguiéndoles los del colegio concertado con una puntuación de 8.70 sobre 10 y, finalmente, los participantes de colegios privados con un 8 sobre 10.

Por lo general, las puntuaciones obtenidas en el grupo de los centros públicos son puntuaciones más altas en 7 de las 12 dimensiones que aparecen en las ruedas, por consiguiente, los del grupo privado obtienen mejores puntuaciones en 3 de las 12 dimensiones: *liderazgo*; *emociones y asertividad* y; *capacidad para pensar sobre uno mismo*. Finalmente, el grupo que menos valoraciones altas ha puntuado es el grupo del alumnado que ha trabajado en un centro concertado con 2 dimensiones con mayor puntuación que los demás grupos: *capacidad para discrepar razonadamente* y *creatividad*.

- Motivación para cursar titulación cruzada con aspectos de la rueda de la vida escolar

Éxito en la vida escolar	Motivación para cursar titulación			Chi-cuadrado	Sig, asintótica bilateral
	Vocacional	Funcional	Instrumental		
Relación con los compañeros	8.53	8.50	10	4.32	.115
Relación con los alumnos	8.90	7.67	9.67	7.24	.027*
Participación en clase	7.95	5.50	8.67	6.77	.034*
Liderazgo	7.04	6.17	7	1.12	.571
Capacidad de atención y concentración	7.95	7.17	7.67	.86	.649
Capacidad de organización	8.00	7.67	7.33	1.12	.569
Emociones, asertividad	8.00	6.67	7.33	4.07	.130
Capacidad para discrepar razonadamente	7.91	7.83	7.33	.07	.961
Capacidad para pensar por ti mismo	8.37	8.17	8.67	.59	.744
Capacidad de superación ante dificultades	8.27	7.83	8.33	0	.998
Fuerza de voluntad y constancia	8.25	7.67	8.67	.25	.881
Creatividad	8.00	6.67	6.67	3.83	.147

Estadísticamente significativas: * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$.

Tabla 37: Resultados de la prueba de Krukal-Wallis al cruzar motivación para cursar titulación con la rueda de la vida escolar. Fuente: elaboración propia.

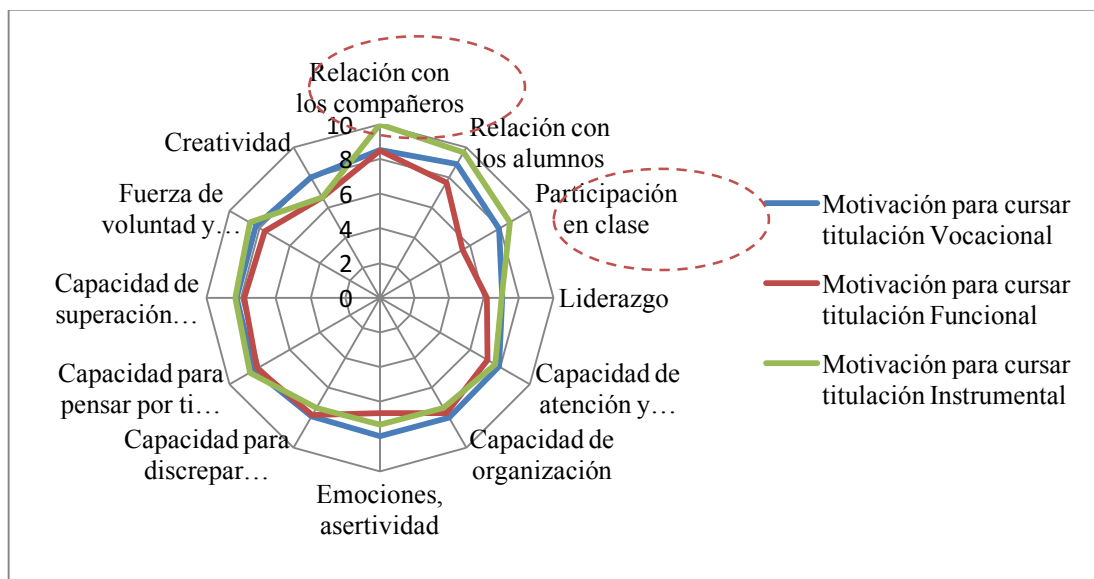


Gráfico 14: Medias aritméticas de los ítems que conforman la rueda de la vida escolar (éxito) diferenciando por tipo de motivación para cursar titulación (vocacional, funcional e instrumental).
Fuente: elaboración propia.

Para finalizar, concluimos con el cruce de los diferentes aspectos presentados en la rueda de la vida escolar con la motivación que le lleva al alumnado a cursar la titulación para ejercer como docente: vocacional, instrumental o funcional.

En la tabla y gráfico inmediatamente anteriores se pueden apreciar cómo en el cruce de los tipos de motivación del alumnado por cursar la titulación y la participación en clase y la relación con los compañeros se producen diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) entre las respuestas de los diferentes grupos. A este respecto, el grupo de motivación instrumental es el que ha obtenido puntuaciones más altas de 9.67 (relación con el alumnado) y 8.67 (relación con los compañeros) sobre 10, siguiéndole el alumnado con motivación vocacional con unas puntuaciones de 8.9 en el primer aspecto mencionado y 7.95 sobre 10 en el segundo. Por su parte, los estudiantes con motivación funcional son los que en los dos aspectos de la vida escolar contemplados han logrado medias más bajas de 7.67 y 5.50 respectivamente.

A modo global destacar que tanto el grupo con motivación instrumental como el grupo con motivación vocacional son los mejores puntuados en la rueda de la vida escolar, ya que se reparten de manera idéntica las puntuaciones más elevadas en la prueba presentando las 6 mejores puntuaciones cada uno de los dos grupos (de motivación instrumental y vocacional) de los 12 aspectos contemplados.

5.1.2 Análisis y discusión de datos de la aproximación correlacional-predictiva

Una segunda aproximación metodológicamente no menos importante que la anterior es la que presentamos a continuación y que tratará de dar respuesta al objetivo general número cinco formulado. Si recordamos este objetivo pretende establecer cuáles son los mejores predictores –entre angustia profesional del docente; inteligencia emocional del docente y síndrome del quemado en la profesión docente– para poder predecir con mayor precisión el éxito en la vida escolar. Para este objetivo una estrategia analítica de naturaleza multivariante apropiada es el análisis de regresión lineal múltiple. En el mismo vamos a considerar como variable criterio o predecible al éxito en la vida escolar y como predictores o variables regresoras la inteligencia emocional (tomando el total promedio de prueba), el síndrome del quemado (tomando también el total promedio de prueba), así como la angustia de la profesión docente (tomando individualmente los totales promedio de cada subescala: motivación intrínseca, expectativas del buen desempeño profesional, etc., dado que no poseen similares alternativas escalares).

De cualquier forma, antes de implementar el análisis de regresión lineal múltiple vamos a comprobar si es conveniente desarrollarlo. Para ello vamos a calcular una matriz de correlaciones de todas las variables con las demás. Los resultados a este respecto pueden apreciarse en la siguiente tabla:

Éxito en la vida escolar (CRITERIO)	Correlaciones, significaciones estadísticas asociadas y tamaño muestral		
	Correlación de Pearson	Sig. (bilateral)	N
Correlacionado con los siguientes PREDICTORES :			
Motivación intrínseca (<i>distress</i>)	.428***	.000	88
Expec. buen desempeño profesional (<i>distress</i>)	.210*	.049	88
Angustia profesional (<i>distress</i>)	-.136	.208	88
Agotamiento profesional (<i>distress</i>)	-.235*	.028	88
Creencias irracionales (<i>distress</i>)	-.113	.296	88
Inteligencia emocional	.449***	.000	88
Síndrome del quemado	-.403***	.000	88

Estadísticamente significativas: * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$.

Tabla 38: Matriz de correlaciones de la variable criterio con todas las regresoras o predictores consideradas. Fuente: elaboración propia.

A tenor de los resultados obtenidos vamos a tratar de interpretarlos para ver si es

plausible, o no, el análisis de regresión lineal múltiple. En primer lugar, debemos fijarnos en que muchos de los coeficientes calculados están cercanos a $r = \pm .5$. Si nos atenemos a las indicaciones estrictas de los manuales de análisis de datos cuantitativos estaríamos ante correlaciones moderadamente débiles. Sin embargo, la realidad es otra y una correlación es lo suficientemente importante cuando está asociada a niveles de significación, al menos, $p < .05$, ya que podemos rechazar la hipótesis nula que afirma que la correlación es igual o cercana a 0 ($H_0: r = 0$). Como podemos apreciar, cinco de las siete correlaciones están asociadas a niveles $p < .05$ (excepto la *angustia profesional* y las *creencias irracionales*), es decir, que pueden considerarse correlaciones lo suficientemente importantes para poder llevar a cabo un análisis de regresión lineal múltiple con garantías de éxito. De cualquier forma, podemos observar cómo los predictores relacionados con el éxito en la vida escolar son, de mayor a menor importancia por este orden, *inteligencia emocional (+)* > *motivación intrínseca (+)* > *síndrome del quemado (-)* > *agotamiento profesional (-)* > *expectativas del buen desempeño profesional (+)* > *angustia profesional (-)* > *creencias irracionales (-)*.

Acerca del signo o dirección de las correlaciones obtenidas, podemos apreciar cómo aquellos predictores con connotaciones positivas también obtienen correlaciones positivas, es decir, que cuando aumentan sus niveles también lo hace el éxito en la vida escolar y viceversa y cómo aquellos con connotaciones negativas obtienen correlaciones negativas, o sea, que cuando aumentan sus niveles bajan los del éxito en la vida escolar y viceversa.

Con todos estos precedentes encontramos garantías suficientes para implementar un análisis de regresión lineal múltiple con las siguientes características:

- Método: Por pasos (*Stepwise*).
- Criterios de probabilidad de F para entrar en el modelo $\leq .05$
- Criterios de probabilidad de F para salir o quedar eliminado del modelo $\geq .01$

5.1.2.1 Principales resultados del análisis de regresión lineal múltiple

Predictores eliminados en cada paso		Coefficientes β	t	Sig.	Correlación parcial	Estadísticas de colinealidad Tolerancia
1°	Motivación intrínseca (<i>distress</i>)	.296 ^b	2.937	.004	.303	.841
	Síndrome del quemado	-.219 ^b	-1.900	.061	-.202	.680
	Expec. buen desempeño profesional (<i>distress</i>)	.083 ^b	.826	.411	.089	.912
	Angustia profesional (<i>distress</i>)	-.042 ^b	-.420	.675	-.046	.954
	Agotamiento profesional (<i>distress</i>)	-.108 ^b	-1.072	.287	-.116	.908
	Creencias irracionales (<i>distress</i>)	-.052 ^b	-.529	.598	-.057	.981
2°	Síndrome del quemado	-.162 ^c	-1.427	.157	-.154	.655
	Expec. buen desempeño profesional (<i>distress</i>)		-.617	.539	-.067	.702
	Angustia profesional (<i>distress</i>)	-.073 ^c	-.763	.448	-.083	.943
	Agotamiento profesional (<i>distress</i>)	-.094 ^c	-.967	.337	-.105	.905
	Creencias irracionales (<i>distress</i>)	-.150 ^c	-1.547	.126	-.166	.888
a. Variable dependiente: éxito en la vida escolar						
b. Predictores en el modelo: a+ b ₁ inteligencia emocional						
c. Predictores en el modelo: a + b ₁ mot. intris.+b ₂ intelig. emoc.						

Tabla 39: Predictores eliminados en el modelo en cada paso (pasos 1° y 2°). Fuente: elaboración propia.

Como puede apreciarse en la tabla anterior, el modelo de regresión lineal múltiple calculado mediante el método por pasos ha dado como resultado la presencia de dos pasos. En el primer paso (paso 1°) puede apreciarse cómo han sido eliminados 6 (todos con $p \geq .01$) de los 7 predictores, todos menos la inteligencia emocional. En el segundo paso y definitivo (paso 2°), por su parte, se han eliminado 5 (todos con $p \geq .01$) de los 7 predictores quedando, finalmente, *inteligencia emocional* y *motivación intrínseca* como los únicos predictores del éxito en la vida escolar.

Interesante es también la información facilitada por los coeficientes de correlación parcial de cada variable regresora (predictor), así como los índices de tolerancia de cada uno de ellos.

Respecto de los coeficientes de correlación parcial de cada predictor debemos destacar que permiten determinar las contribuciones específicas de cada uno de ellos aparte de lo que comparten con los otros predictores. Dado que frecuentemente las variables regresoras están correlacionadas entre sí, este tipo de correlaciones permiten

discernir lo que aportan unas y otras individualmente.

En nuestro caso particular, es el predictor o variable regresora *motivación intrínseca* la que obtiene mayor $R_p = .303$ en el paso 1º lo que puede interpretarse como una contribución individual a la varianza explicada del éxito en la vida escolar próxima al 10%[(.303)² x 100], mientras es la variable *angustia profesional*, en idéntico paso (paso 1º), la que obtiene el más bajo $R_p = -.046$ con una contribución individual a la varianza explicada del éxito en la vida escolar próxima al 2%[(.303)² x 100].

En cuanto a los estadísticos de colinealidad (dependencia lineal entre ellas y que no es deseable para el cálculo de un análisis de regresión lineal múltiple) se han logrado índices de tolerancia cercanos a la unidad en casi todos los casos. En concordancia con los estudios llevados a cabo por Hair *et al.* (1999), Johnson y Wichern (2002) y Afifi, Clark y May (2011), podemos considerar, por tanto, que la colinealidad de los distintos predictores indica la baja colinealidad entre los mismos, razón por la cual es más fácil distinguir la influencia de cada variable regresora.

En cuanto al resumen del modelo inferido (el modelo 2 o final) puede apreciarse en la tabla inmediatamente posterior cómo se ha logrado un coeficiente de correlación múltiple $R=0.525$ que contemplada como varianza explicada mediante el coeficiente de determinación múltiple o R cuadrático ajustado (R^2 ajust. =.258) una varianza explicada del modelo cercana 26%, asociada a un error típico de estimación (*Standard error of the estimate* o *See*) $See = .753$, realmente bajo que nos indica, a priori, que nos encontramos ante un modelo con un buen ajuste (*fit*) y, por tanto, con un buen poder predictivo.

Resumen del modelo				
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
1	.449 ^a	.202	.193	.785
2	.525 ^b	.275	.258	.753
^a . Predictores en el modelo: $a + b_1$ inteligencia emocional				
^b . Predictores en el modelo: $a + b_1$ mot. intris.+ b_2 intelig. emoc.				

Tabla 40: Resumen del modelo. Fuente: elaboración propia

Predictores del modelo en cada paso		Coeficientes no estandarizados (a y b)		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
		B	Error estándar	Beta		
1°	(Constante) (a)	4.357	.794		5.485	.000***
	Motivación intrínseca (distress) b ₁	.701	.150	.449	4.665	.000***
2°	(Constante)	3.260	.848		3.843	.000***
	Inteligencia emocional b ₁	.517	.157	.332	3.293	.001***
	Motivación intrínseca (distress) b ₂	.325	.111	.296	2.937	.004**

a. Variable dependiente: éxito en la vida escolar.

Estadísticamente significativas: * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$.

Tabla 41: Valores de la constante (a) y de los coeficientes (b) en la ecuación de regresión múltiple inferida. Fuente: elaboración propia.

En cuanto a los valores de la constante (a) y de los coeficientes (b) en la ecuación de regresión múltiple inferida podemos apreciar que todos han resultado estadísticamente significativos a niveles $p < .001$ y $p < .01$ quedando de la siguiente manera en notación estadística:

$$Y_{\text{éxito en la vida escolar}} = 3.260 + .517 \text{ intelig. Emocional } X_1 + .325 \text{ motiv. intrínseca } X_2 \pm .753$$

Como podemos apreciar la ecuación de regresión, una vez eliminados 5 predictores en el paso 2°, ha quedado conformada por sólo 2 variables regresoras. Estos 2 predictores son la *inteligencia emocional* y la *motivación intrínseca* que se pueden considerar, en el caso particular la muestra objeto de investigación, como los predictores más precisos (con un grado de incertidumbre tolerable) para pronosticar el futuro éxito en la vida escolar.

Por lo que respecta a nuestra ecuación de regresión podemos interpretar a cada uno de los coeficientes de la siguiente forma. En referencia a la constante o intercepto ($a = 3.26$) debemos aclarar que es el valor del éxito en la vida escolar cuando cada uno de los predictores (X_1 y X_2) valen 0.

Por lo que respecta a las pendientes o tangentes ($b_1 = .517$ y $b_2 = 0.325$) podemos interpretar que son las unidades incrementales del éxito en la vida escolar cuando, tanto la inteligencia emocional, como la motivación intrínseca crecen 1 unidad.

Para finalizar hemos calculado un análisis de la varianza para determinar las aportaciones de la regresión (lo que es capaz de explicar el modelo) y los residuos (lo

que no es capaz de explicar el modelo). Si nos fijamos en la tabla 41, podemos apreciar cómo en el modelo 2 (el definitivo), aunque la cantidad de explicación es menor que lo que no puede explicar, sí que las diferencias entre ambas son estadísticamente significativas ($p < .001$), razón por la que podemos afirmar que se trata de un modelo bien ajustado y con un buen poder predictivo.

ANOVA ^a						
Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	13.441	1	13.441	21.764	.000 ^b
	Residuo	53.114	86	.618		
	Total	66.555	87			
2	Regresión	18.334	2	9.167	16.158	.000 ^c
	Residuo	48.222	85	.567		
	Total	66.555	87			
a. Variable dependiente: éxito en la vida escolar						
b. Predictores en el modelo: $a + b_1$ inteligencia emocional						
c. Predictores en el modelo: $a + b_1$ mot. intris. + b_2 intelig. emoc.						

Tabla 42: ANOVA entre regresión y residuos del análisis de regresión lineal múltiple. Fuente: elaboración propia.

5.2 Estudio cualitativo

Asimismo, es importante destacar que las respuestas que vamos a compartir aseguran el anonimato de los participantes pues nos referimos a ellos con la grafía ‘P’ (participante) seguido de un número deliberado. Como se puede apreciar, estos números concuerdan con la Tabla 4 de esta tesis en la que además se añade información sobre la edad y el género de cada participante o P. Nuestro análisis lo presentamos bajo epígrafes que engloban un tema principal en el cual iremos profundizando a través de los discursos de nuestros participantes. Los epígrafes en los cuales hemos clasificado nuestros datos coinciden con las variables propuestas en el apartado 4.5.2.:

- Expectativas sobre el futuro laboral
- Bienestar docente personal durante las prácticas
- Bienestar docente profesional durante las prácticas
- Valoraciones del Grado en Educación Primaria

- Sentimientos propios del malestar docente
- Sentimientos propios del malestar docente en el aula de inglés (LE)
- Sentimientos propios del malestar docente derivados por las creencias de la sociedad
- Relaciones sociales con sus compañeros del centro escolar
- Relaciones sociales con los padres y madres de los alumnos/as
- Relaciones sociales con sus compañeros durante el cuarto curso –especialidad en LE–
- Cualidades deseables en los docentes
- Cualidades deseables en los docentes de inglés
- El *Practicum II* – Mención en Lengua Extranjera (inglés)
- Deseos futuros y conclusiones

Expectativas sobre el futuro laboral

Nuestra cohorte expresa que, tras finalizar el Grado en Educación Primaria con mención en LE (inglés), espera opositar. Además, la gran mayoría pretende estudiar un máster relacionado con la enseñanza de lenguas extranjeras (a partir de ahora LE) ya que les daría un punto más en el baremo de las oposiciones y, a su vez, elevaría sus oportunidades de trabajo en el extranjero. Varios participantes declararon que, como futuros maestros de LE, necesitan viajar a países anglosajones y trabajar como profesores, auxiliares de conversación u AuPairs con el fin de mejorar sus niveles de competencia lingüística y fluidez:

P11: “necesitamos viajar fuera para aprender cosas básicas como ‘siéntate’ u órdenes así, porque eso a un nativo le sale directamente y a nosotros no”.

Si profundizamos en este comentario, podemos afirmar que el origen de esta creencia se basa en los miedos de los participantes a la hora de dirigir una clase en inglés pues consideran que no tienen un buen dominio del idioma. Este aspecto está relacionado con los estudios de Hammadour y Bernhardt (1987) y Borg (2006) cuando especifican que los docentes de LE requieren de la participación habitual en contextos donde se utilice la LE para poder aumentar sus conocimientos, lo que supone un desafío que otros docentes especialistas no afrontan.

Bienestar docente personal durante las prácticas

En primer lugar y como elemento indiscutible, todos los participantes expresaron o asintieron que durante el periodo de prácticas externas sus niveles de autoestima y bienestar se elevaban cuando sus alumnos mostraban signos de aprendizaje como la manera perfecta de sentirse útiles en su campo profesional. P4, P23 y P16 lo declaran de la siguiente forma:

P4: “me gusta sentirme útil [...] enseñas a un niño palabras nuevas en inglés y que el niño las aprenda, a mi eso me satisface personalmente”;

P23: “es muy gratificante [para mi] aportarles [a los alumnos] no solo contenidos de la asignatura sino valores y cosas sobre su personalidad, es algo muy bonito”;

P16: “[los alumnos] siempre acuden a ti para preguntarte cualquier cosa o duda. Entonces te sientes como realizado porque dices; soy importante para ellos”.

Nos ha resultado llamativo observar cómo las mujeres en los dos grupos de discusión han sido las principales portavoces en lo que respecta a sentimientos de autoestima y satisfacción para con la vida y profesión.²⁸ Los hombres, por el contrario, solo han aportado comentarios a la hora de hablar de su crecimiento profesional aunque han ratificado la mayoría de los comentarios de sus compañeras. Tras estas percepciones, podemos afirmar que el estudio de Haring *et al.* (1984) sobre género y bienestar/malestar es cierto en nuestro contexto, porque las participantes mujeres –de nuestro estudio– han expresado más sus emociones que los hombres, por lo que nos ha resultado más fácil identificar los sentimientos de bienestar docente.

Bienestar docente profesional durante las prácticas

En lo que respecta al bienestar profesional, varios participantes (P12 y P2) señalaron que estaban aprendiendo de forma fructífera acerca de metodologías de aprendizaje cooperativo y su implementación positiva en el aula, lo que les otorgaba bienestar docente:

²⁸ Sobre todo, teniendo en cuenta que el grupo de discusión de 2016 lo componen 4 mujeres y 8 hombres.

P12: “me gusta ver como [los niños] se ayudan entre ellos y esas actitudes las voy potenciando, a mi eso, en ese sentido me siento orgulloso por ver que niños pequeños, se ayudan entre ellos como si fueran adultos”;

P2: “En mi opinión, el trabajo cooperativo entre los niños también está potenciando una serie de competencias, entre ellas la interpersonal que muchos niños luego cuando nosotros mismos cuando llegamos a la universidad muchas veces no sabemos trabajar en grupo, no sabemos tomar decisiones conjuntas, ponernos de acuerdo, terminamos peleados”.

Estas afirmaciones originaron un extenso debate relativo a este tipo de metodologías y sus beneficios, sobre todo en el grupo de discusión de 2016. Asimismo, es necesario destacar que dos participantes (P3 y P12) coincidían en algunas clases de inglés durante su estancia en el centro. Estos participantes reportaron cómo esta experiencia les había ayudado a crecer personal y profesionalmente, a aprender a colaborar y compartir con el otro, así como a apoyarse mutuamente y a construir su identidad como docentes, aspectos que concuerdan con los trabajos de Goodnough *et al.*, 2002; Le Cornu, 2007 y; Nguyen, 2013. Además, la mayoría de los participantes explicó que prefieren trabajar en un grupo donde el sentimiento principal sea el acuerdo mutuo y la confianza que trabajar con un grupo competitivo aun sabiendo que ese grupo siempre alcanza la máxima nota (P11: “yo prefiero hacer los trabajos con el grupo que tenga más *feeling*”).

Valoraciones del Grado en Educación Primaria

La cohorte declara que en la facultad no se ha trabajado lo suficiente la metodología de aprendizajes cooperativos, esencial para alguno de los participantes. De este modo, la práctica totalidad de participantes declaran que el elemento que mayor malestar docente les ocasiona, una vez que tienen que afrontar las prácticas externas, es una serie de carencias formativas durante el Grado en Educación Primaria, así como también de la mención de LE. Coincide este elemento con los datos aportados por Wiczoreck (2016) en el contexto polaco.

Como ya hemos señalado, entre las diversas cuestiones destacan la falta de formación en metodologías cooperativas que, una vez en los colegios, perciben como de vital importancia. Lo vemos ilustrado en esta afirmación de P12:

P12: “los aprendizajes cooperativos tienen un beneficio social porque [los alumnos y profesores] están aprendiendo a colaborar en equipos y no encerrarse solamente en su trabajo”.

La categoría referente a las carencias del Grado fue más ampliamente argumentada por el grupo de discusión de 2016 que el grupo de discusión de 2017.

Los participantes indicaron que les genera malestar el desconocimiento del funcionamiento interno de la profesión docente en los centros y que este conocimiento no se les ha proporcionado tampoco en la universidad:

P7: “la universidad debería estar mucho más cerca del colegio, me parece como cosa independiente, que aquí se forman teóricos y allí [en los colegios] trabajan los prácticos y cuando llegas no sabes adaptarte bien a la situación”.

De igual manera, los participantes afirman que las asignaturas del Grado no ofrecen suficientes supuestos prácticos y esto les genera malestar a la hora de llevar a cabo su *praxis* docente:

P5: “Yo una situación en el que tú me dices en el que leo en un folio que un niño tiene un problema y hay que hacerle una adaptación curricular, yo en el examen te voy a poner que a ese niño hay que hacerle una adaptación curricular, pero luego a la hora de estar en clase tendría que consultar informes o cualquier cosa para saber qué hacer con ese niño”;

P21: “a mi me han faltado cuestiones básicas sobre cómo manejar una clase, por ejemplo, cómo enseñar a leer, cómo enseñar a escribir, aquí no te enseñan didáctica de las matemáticas te enseñan matemáticas, aquí no te enseñan cómo enseñarles a los niños cómo hay que restar y sumar”;

P23: “para mi la resolución de problemas y la falta de didácticas, hemos dado lengua pero no cómo se daría la didáctica en un aula, llegas muchas veces al aula en las prácticas y, claro que nos quejamos tiramos de libro porque es la herramienta más fácil que tenemos para saber por dónde ir, la más fácil y muchas veces la única que tenemos”;

P11: “por ejemplo los de Matemáticas que tú te pones a contar con el ábaco o a hacer actividades con tangram y cosas de esas, no es lo mismo que yo lo haga aquí que hacerlo con niños, o sea no tienes el mismo ambiente, las mismas voces, las mismas formas de pensar que tienen ellos, entonces es algo diferente, tú puedes aplicar lo que tú sabes de hacerlo [conocimientos propios] pero no el cómo lo harían ellos”.

Como podemos observar, los aspectos que no se han enseñado durante la formación inicial (como la resolución de conflictos), de acuerdo con los informantes,

son los mayores causantes del malestar. Según La Paro y Pianta (2003), los docentes deben caracterizarse por sus bajos niveles de conflicto y la resolución efectiva de problemas rasgos que, según nuestros participantes, no adquieren en la facultad. Igualmente, todos los informantes se mostraron de acuerdo con P11 cuando declaró que la falta de formación práctica en la Universidad hace que se sientan perdidos en los centros escolares cuando se enfrentan a situaciones nuevas, como por ejemplo el comportamiento de los alumnos. Lo peor en este caso es que echan mano de los modelos aprendidos de sus anteriores profesores y reconocen que no siempre fueron los mejores posibles:

P11: “el no tener aquí unas referencias prácticas lo que te hace es tirar de tus recuerdos de cómo te dieron a ti las clases tus profesores e intentas darlas o intentas imitar lo que hacían tus profesores y nos hemos dado cuenta de que muchos no tenían razón, no lo hacían bien, y ahora estamos copiándolo porque no tenemos otra referencia nueva”;

P8: “[ahora como docente me genera malestar que los alumnos] no te hacen ni caso, o sea les puedes decir lo que sea, les da igual todo”;

P5: “hay días que te sientes cansado porque son muy revoltosos, tienes que explicar lo mismo a veinte niños [...] el primero ya lo ha entendido ya está por su lado, y a veces te faltan manos, te faltan ojos y... te frustras porque no sabes cómo actuar ahí”;

P17: “yo voy a una clase de salvajes, impresionante, me dicen ‘no me toques que te denuncio’ y ‘no me grites que te denuncio’. Yo lo he intentado por las buenas pero les grito, intento hablar con ellos pero les da igual. Lo único que te hacen caso es si te sientas con ellos las 24 horas, todo el rato prestándole atención individualizada, solo a una maestra que es muy muy estricta es a la única que no la toreaan... y a mi que saben que soy práctica, soy un cero a la izquierda para ellos, les da igual todo lo que les diga, no se lo que hacer ya”;

P26: “siento mucha frustración porque tengo un niño con esquizofrenia y no me hace caso, me vuelve loca, no sé lo que tengo que hacer, no puedo relacionarme con él”;

P2: “[a mi lo que más me afecta] es el hecho de que no sigan ninguna norma”.

La primera afirmación corrobora el estudio que llevaron a cabo Calderhed y Robson (1991) en el que describieron cómo los docentes en formación recuerdan con bastante precisión su paso por el sistema educativo. Vinculado a esto, algunos informantes admitieron que les gustaría cambiar los aspectos negativos que recuerdan tras su paso por el sistema educativo, elemento que concuerda con el estudio de Gupta y

Saravanan (1995). Además, los últimos aspectos comentados por P8, P26 y P2 coinciden con el agotamiento emocional descrito por Christina Maslach (1993) pues reconocieron que sus niveles de bienestar se veían afectados dependiendo de la calidad de sus relaciones con los alumnos y alumnas, así como de su comportamiento en el aula.

Como hemos podido observar durante el transcurso de los grupos de discusión, el comportamiento de los alumnos en el aula ha influido en los niveles de bienestar de nuestros participantes: a mayor “descontrol” del alumnado mayores niveles de malestar. De esta forma, confirmamos varios estudios centrados en este aspecto como los trabajos de Dunham (1992), Travers y Cooper (1996) y Moriana y Herruzo (2004). El hecho de que la mayoría de los participantes afirme que el comportamiento de los alumnos sea lo que más malestar les produce significa que no han sido capaces de lidiar con situaciones nuevas y/o no han sido capaces de adaptarse al contexto escolar –característica fundamental del bienestar docente (Herzog y Rogers, 1981)–. Asimismo, indicamos que esto sucede por la falta de contenido, durante la formación inicial, centrado en la *praxis* docente y en el fomento del bienestar.

Por último, los participantes señalaron algunas asignaturas donde realmente habían aprendido sobre didáctica, prácticas escolares y valores humanos. Entre ellas destacaron: *Didáctica de la Ficcionalidad* (P5: “descubres cómo aplicar los cuentos y es una herramienta útil”); *Acción Tutorial* (P16: “es en la que más he aprendido porque en el examen, por ejemplo, era poner cómo reaccionarías tu ante diversas situaciones con los conocimientos que tenías, me encantó”); *Didáctica de la Cultura de la Lengua Extranjera* (P18: “era muy útil, porque nos daba mucho juego a la hora de comprender las diferentes culturas y la historia, para entender por qué estás estudiando inglés, de dónde viene”); *Enseñanza y Aprendizaje de la Lengua Extranjera* (P16: “era didáctica pura, te servía como maestro para saber cómo desempeñarte, sobre todo los seminarios).

Por un lado, si observamos detenidamente, podemos establecer una conexión entre dos asignaturas mencionadas (*Acción Tutorial* y *Enseñanza y Aprendizaje de la LE*) y la Tabla 1 de esta tesis. Podemos afirmar entonces, que estas asignaturas sí promueven algunos aspectos del bienestar docente tal y como se indica en su guía didáctica.

Por otro lado, nos ha llamado la atención contemplar cómo las otras dos asignaturas mencionadas han sido prácticas y gratificantes para nuestra cohorte a pesar

de que aparentemente en las guías docentes no se contemplan objetivos relacionados con el bienestar docente. Los participantes asimismo indicaron que existían materias interesantes para ellos pero no consiguieron comunicarse de forma efectiva con el/la docente y/o no concordaban con su metodología, lo que supuso un aumento en sus niveles de malestar y una pérdida de interés en la(s) asignatura(s).

Por último, destacamos los comentarios de los participantes provenientes de otras facultades sobre el funcionamiento de la Facultad de Ciencias de la Educación. En general, los participantes están contentos con el profesorado y las infraestructuras:

P5: “[mi facultad de origen] está fatal en instalaciones, en compañeros, en profesores, en personal administrativo... me quedo con Granada”,

P3: “Desde mi punto de vista [en mi anterior facultad] eran todos muy competitivos, iban todos a lo suyo y a intentar superarte [...] y estos últimos años he estado aquí y he estado encantado [...] si me hubiese podido cambiar antes lo habría hecho”.

Como observamos, P5 y P3 indican que la facultad reúne una serie de requisitos óptimos para fomentar los estudios que conducen al ejercicio de la docencia. Particularmente, uno de los informantes es un estudiante de movilidad (Séneca) y el otro solicitó un cambio de centro debido a su descontento en su centro de estudios anterior.

No obstante, otra participante foránea expone que, según su experiencia personal, los alumnos de Educación Primaria deberían exigir más al profesorado:

P21: “yo mi experiencia en la otra carrera, faltaba un profesor o había noticias de que iba a repetir el examen o de que no entraba un tema, pues todos los alumnos se quejaban pero toda la clase en plan; ‘¿esto qué es?, nosotros queremos dar todo’ y esto de faltar y que no expliquen pero toda la clase se quejaba y todo era exigiendo continuamente al profesorado entonces claro, yo llego aquí y es en plan todo lo contrario porque aquí si no viene el profesor pues mejor y si repite los exámenes pues todavía mejor”.

P21 describe, indirectamente, que los alumnos de Educación Primaria prefieren “perder” clases y repetir exámenes con el fin de estudiar lo menos posible en comparación con otras carreras –hay que tener en cuenta que P21 realizó, con anterioridad, una licenciatura en Psicología–.

A pesar de que el juicio de P21 es muy específico y abstracto, la experiencia personal de los investigadores concuerda, de forma parcial, con esta visión. Sin ser una

verdad universal, podemos afirmar que en las aulas de la facultad existen diversos tipos de estudiantado entre los que destacan “los que quieren aprobar” y “los que quieren aprender”. En general, esta investigación pretende dar más voz al último colectivo ya que se preocupan de mejorar su práctica docente a través de la investigación y la innovación mientras que el otro grupo se centra en aprobar a través de “la ley del mínimo esfuerzo” independientemente de la asignatura o curso. Dicho de otro modo, los estudiantes con motivaciones funcionales tienden a infravalorar la formación que reciben mientras que aquellos estudiantes movidos por la curiosidad y la motivación en contribuir positivamente al sistema educativo prestan más atención y desarrollan aptitudes holísticas hacia la educación de los niños y niñas (Horn *et al.*, 2002).

Sentimientos propios del malestar docente en el aula

En lo que respecta al malestar docente, los participantes afirmaron que se sentían cohibidos porque no llevaban el control total de la clase y/o no concordaban con la metodología del tutor del centro asignado.

P5: “yo creo que falta comunicación porque los alumnos me han dicho ‘es la primera vez que alguien habla con nosotros’ [...] igual nosotros haríamos cosas, yo por ejemplo, lo de la relajación sí que la haría en mi clase porque creo que hace falta, pero no la llevo porque estoy a merced de un tutor que el hace lo que, se hace lo que el dice”.

Este último comentario está relacionado con las técnicas de relajación y *mindfulness* ampliamente investigadas en la actualidad. En relación a lo que explica P5 –relajación en el aula– diversos estudios afirman que el uso de técnicas de relajación influye de forma positiva en el comportamiento de los alumnos (Crescentini *et al.*, 2016; Harpin *et al.*, 2016 y; Parker y Kupersmidt, 2016). Tras este comentario los investigadores principales propusimos a P5 que si él consideraba esta práctica necesaria se la propusiera al tutor del centro, seguidamente contestó:

P5: “lo propongo, propongo muchísimas cosas [...] yo le propuse que los alumnos necesitarían un tiempo de relajación después de educación física y recreo [...] me dice ‘vale, apoyad todos las cabezas en las mesas’ y tu... bueno (gesto con las manos abiertas hacia atrás indicando desentendimiento)”.

Como vemos, al participante 5 le genera malestar no sentirse escuchado por lo que no se siente apreciado ni respetado por su tutor, características que influyen en la caída de sus niveles de bienestar.

Sentimientos propios del malestar docente en el aula de inglés (LE)

El sentimiento de desconocimiento y malestar docente en el aula de inglés está íntimamente relacionado, en nuestro estudio, con el hecho de que 10 participantes señalaron que a pesar de que sus centros eran bilingües, los maestros de inglés no hablaban en inglés:

P3: “el *speaking* no se utiliza en nuestro colegio bilingüe. Mi tutor me ha dicho que [utilizar el inglés] es una tarea pendiente. Tiene miedo a que no le entiendan”;

P17: “en mi colegio para preparar la semana cultural quitaron el inglés, dejaron solo Lengua, Matemáticas y Conocimiento del Medio [...] Las clases de inglés son en español todo el rato, imagínate: ‘estuche’ es ‘*pencil case*’ y ya está, unen con flechas y se acaba la clase”.

Nos ha llamado la atención cómo el ‘miedo’ a hablar inglés es el sentimiento que más frena a ambos, maestros/as y prácticos/as, a la hora de avanzar en el terreno profesional. Esta característica se puede observar en el estudio de Mills y Huberman (1998) cuando explican que la introversión y el neuroticismo, en nuestro caso, el miedo a equivocarse, no ser entendido en otra lengua o no poseer una buena fluidez y/o pronunciación anglosajona, genera malestar docente. De la misma manera, el factor ‘miedo’ percibido en nuestros grupos de discusión coincide con la investigación llevada a cabo por Wiczorek (2016). Es más, estamos de acuerdo cuando este autor afirma que algunos docentes de inglés (o de cualquier otra lengua extranjera) se sienten estresados debido a sus propias inseguridades, ocasionadas por una autoestima baja y que se basan, en ciertas ocasiones, en la actitud de la sociedad hacia la profesión docente, característica que, a su vez, coincide con la investigación australiana de Pillay *et al.* (2005).

Sentimientos propios del malestar docente derivados por las creencias de la sociedad

Como último elemento generador de malestar, los participantes comentaron que experimentan sentimientos de desánimo debido a que la sociedad no valora su

profesión. Es importante destacar que el mayor rechazo social, según nuestros participantes, proviene de su círculo de amigos:

P4: “los amigos, y todo el mundo, te están diciendo que eres maestro y que no haces falta, como que no eres lo mismo que un médico o que un farmacéutico [...] yo me desanimo porque yo pienso que no tienen razón y que mucha gente no sería lo que es hoy si no fuera por sus maestros”;

P22: “mis hermanos, que son ingenieros, me dijeron que magisterio es recorta, pinta y colorea, me siento como la oveja negra”;

P7: “a mi me da un poco de impotencia porque creo que [la sociedad] no valora lo que es la educación, lo importante que es, también me da un poco de rabia que sea gente joven la que lo dice, no es gente mayor ni nada de eso, no, es gente joven”;

P5: “mi madre quería que fuese ingeniero químico y que hiciera la carrera de ingeniería química, porque un ingeniero está mejor posicionado. Para mi madre estudiar magisterio era un tiempo perdido [...] mi madre luego sí que me apoya pero me dijo: te vas a meter ahí si eso son cuatro años estudiar, luego no sabes dónde te vas... mejor estudia química [...] ahora lo que sabe o no sabe un maestro de primaria lo puede mirar en google, y un maestro de universidad pues no, bueno eso es una respuesta que me he encontrado yo, que los maestros no hacemos falta porque lo que va a aprender un niño, que lo que vamos a enseñar nosotros [...] o lo leemos en los libros o lo buscamos en google”;

P6: “sí, eso me da a mi mucho coraje que es verdad que hay gente que a lo mejor, cuando te preguntan, ‘¿y qué estudias?’ y le dices magisterio se empiezan a reír, las típicas bromas de ‘uhh, tienes que dibujar muy bien’ [...] que no cualquiera, que sí que son conocimientos básicos de primaria que cualquiera que haya tenido unos estudios básicos pues sí”.

Si relacionamos estas aportaciones con nuestro marco teórico, podemos afirmar que los sentimientos de bienestar docente están relacionados con el status social de la profesión, tal y como cita Kyriacour (2001). No obstante, lo que más nos llamó la atención fue la última afirmación de P6 cuando especifica que “cualquiera puede ser maestro”. Los demás participantes se mostraron de acuerdo con ella y añadieron que los contenidos formales de las materias del grado, supuestamente, ya han sido adquiridos durante la educación obligatoria y los han perfeccionado en la educación secundaria postobligatoria (bachillerato). Teniendo en cuenta estas respuestas, podemos corroborar que la mayoría de las materias del Grado no destinan ningún contenido a la mejora de la *praxis* docente –didácticas generales y/o específicas– (como exponemos en la Tabla 1

de esta tesis), es decir, los participantes afirman que las materias se centran en los saberes puramente cognitivos:

P9: “a nosotros aquí se nos dan asignaturas que estudiamos para esa asignatura y para aprobarla, pero a mi ningún profesor me ha enseñado cómo tengo que comportarme delante de un grupo de alumnos, cómo tengo que explicar [...] eso es lo que echo un poco de menos, que en esta carrera se haga también una asignatura de cómo interrelacionar con los alumnos en clase”.

De esta manera, la educación universitaria avanza en sentido contrario a la Comisión Europea y al plan de estudios de Educación Primaria (2004), pues los objetivos principales del grado son la de formar profesionales que: impulsen la integración en el aula, sepan adaptarse a cada ritmo, promuevan la participación, sean promotores y orientadores del aprendizaje, adquieran saberes didácticos y tengan la capacidad para organizar trabajos interdisciplinarios y cooperativos.

Como hemos podido observar en el transcurso de los grupos de discusión algunas de las creencias de la sociedad poseen cierto fundamento para varios de nuestros participantes ya que, según ellos, diversos aspectos se ajustan a la realidad. Lo contemplamos cuando les lanzamos la pregunta: *¿cualquier persona puede ser maestro?*

P5: “No” (todos los demás participantes están de acuerdo);

P6: “la gente se piensa eso, que cualquiera puede ser maestro porque si tu por ejemplo, pues tienes la ESO, tienes bachillerato pues ya tienes mayores conocimientos que un niño de primaria [...] pero no, cualquier persona no puede educar, vaya” (todos los demás participantes están de acuerdo);

P8: “no cualquiera puede ser un buen maestro pero sí cualquiera puede tener la titulación de magisterio”.

Tras estos comentarios percibimos que los participantes vuelven a afirmar que los contenidos formales no son difíciles de superar. Sin embargo, vemos cómo los participantes resaltan el verbo ‘educar’ como fin último al trabajo docente. De este modo, los informantes exponen que no es lo mismo ‘enseñar’ que ‘educar’ y que en el aula debería estar más presente la educación en valores y transversal –*savoir être*– que la enseñanza de contenidos –*savoirs*–.

Prácticamente la totalidad de los informantes están de acuerdo cuando P21 aporta su opinión con respecto a los juicios de la sociedad:

P21: “a mi me da un poco igual, porque creo que la gente que piensa eso es que nunca ha estado en contacto, de verdad con la profesión, entonces ven a los profesores como algo que no es serio, una facultad que no es seria”.

Las afirmaciones anteriores coinciden con el estudio de Aelterman *et al.* (2007) pues los participantes declaran que el respaldo y el apoyo social es importante durante la *praxis* docente pues influye en sus niveles de bienestar. No obstante, algunos informantes declararon sentirse respaldados y apoyados por su entorno social, sobre todo aquellas familias con ascendientes docentes pues les piden consejos y les dan sugerencias sobre qué actividades han funcionado en sus clases y cuáles no. Es más, si analizamos este último hecho podemos concluir que los participantes que han reportado bienestar tras hablar con sus familiares confirman muchas hipótesis relacionadas con el bienestar/malestar docente y con el apoyo social, profesional y personal (Ryff, 1989; Warr, 1990; Maslach, 1993; Slegers, 1999; Smylie, 1999; Horn *et al.*, 2004...) tal y como indica P10: “mi madre siendo maestra me ha apoyado especialmente y bueno creo que está bastante orgullosa, bastante contenta cuando decidí empezar magisterio”.

Relaciones sociales con sus compañeros del centro escolar

Dentro de la categoría de las relaciones sociales, los participantes afirman que las relaciones con sus compañeros de prácticas –sus iguales– influyen en sus sentimientos de bienestar, tal y como podemos observar en las siguientes respuestas:

P25: “Mi tutor se ha ido al médico hoy y ha llegado el sustituto de esa hora con sus prácticos y me han dejado dar la clase a mi pero cuando por fin había conseguido concentrar a los alumnos los dos prácticos se habían puesto a hablar con los que sí me estaban atendiendo y eso me ha sentado muy mal”;

P14: “yo he tenido problemas con una compañera de prácticas porque cree tener mayor autoridad que el resto de prácticos y algunas veces se crean situaciones un poco violentas tanto con los alumnos como entre nosotras, ella se ha dado cuenta de que me molesta bastante y es porque no tenemos la misma opinión en cuanto al trato con los alumnos”;

P13: “se crean situaciones violentas. Ella [la misma persona de la que habla P14] si ve que eres práctico no te saluda, si eres profesor te saluda”;

P23: “ella se va a tomar café con los profesores y no nos saluda, me siento incómoda”.

Estos comentarios concuerdan con diversos estudios (Rogers, 1999 y Hargreaves, 1994) cuando los participantes afirman, de forma implícita o explícita, que las relaciones negativas con los compañeros de trabajo aumentan los niveles de malestar docente, los juicios de valor y los desacuerdos por lo que la cooperación con el centro y la calidad docente disminuye. Llegados a este punto, podemos establecer que una de las conclusiones clave es, entonces, que la formación inicial debería impulsar mucho más la calidad de las relaciones que mantienen y mantendrán los docentes si espera que en la escuela trabajen ‘buenos docentes’ que, entre otras cosas, aprecien a todos los alumnos y los traten con respeto, creen expectativas positivas, sean constantes, positivos, coherentes, justos... Además, Palomera *et al.* (2008), con los que estamos de acuerdo, explican que la enseñanza de calidad no surge en ambientes de malestar docente.

Relaciones sociales con los padres y madres de los alumnos/as

La cohorte indica asimismo que las relaciones con los padres y madres de los alumnos influye en su forma de enseñar. Concretamente, esta cuestión fue ampliamente discutida en el grupo de discusión de 2017 sobre todo por aquellos participantes que se localizaban en áreas de Granada clasificadas como “zonas de exclusión y marginación social”:

P25: “En mi colegio cuando le dices algo a un niño no te dice ‘te voy a denunciar’, es ‘voy a avisar a’ y va un miembro de su familia, su hermano, tío...”;

P19: “de hecho si regañas a algún alumno, un profesor le dice una palabra más alto de lo normal, al día siguiente están los padres en el colegio liándose al profesor, no preguntan por qué ni nada”.

Como podemos percibir, los participantes ubicados en zonas de exclusión y marginación social (como el barrio de la Paz, Granada Norte) experimentaban presiones sociales diferentes al resto de la cohorte. Nos ha llamado la atención cómo un participante expresó que lo inusual en su clase era la asistencia a clase y el interés por el conocimiento por parte del alumnado. La involucración de las familias en este tipo de contextos, según nuestros participantes, no aporta valores a la escuela ya que no se involucran en la educación de sus hijos. Los maestros, en este tipo de contextos y según las experiencias subrayadas por nuestros participantes, necesitan imponerse de manera

tradicional (monólogos y estrictas órdenes en el aula) para que los alumnos les hagan caso y no se “distraigan”, como vemos ilustrado en estos comentarios de P25 y P17:

P25: “si alguien, por las buenas consigue hacerlo bien, yo agradecería que alguien me enseñara a hacerlo bien, en mi colegio no puedes ir por las buenas, tiene que ser todo a base de voces y castigos a pesar de que no sea lo más didáctico”.

P17: “los niños en mi clase te vacilan, les da igual lo que les digas, y yo les contesto, es una clase de salvajes, yo les grito porque tengo mucho genio, intento hablar con ellos, pero me dicen; ‘no me toques que te denuncio’; ‘no me grites que te denuncio’. Te hacen caso solo si estas todo el día con ellos, solo respetan a una maestra que es muy muy estricta, a mi maestra que es más permisiva le pegan y la contestan, tu estas allí aguantando... yo los primeros días decía: voy al colegio a batallar”.

Como observamos, estos participantes conviven en un espacio escolar donde la innovación educativa no tiene cabida por parte del profesorado ya que, como han señalado, cada docente tiene su propia estrategia para lidiar con el “alumnado problemático” y no desean añadir elementos didácticos nuevos. Creemos que esta visión del profesorado acerca de las áreas marginales no concuerda con los valores que persigue una sociedad del conocimiento pues no dan la oportunidad a los alumnos de expresarse libremente y son reacios a incluir elementos didácticos en sus clases ya que podría hacer que los alumnos “hablasen” o se movieran fuera del pupitre, ideas totalmente contrapuestas a las corrientes pedagógicas centradas en el bienestar y los climas positivos de aprendizaje en el aula. Pensamos que esta metodología tradicional es aplicada por los docentes que no han recibido la formación pedagógica suficiente y lo único que quieren es que los alumnos cumplan las normas escolares y estén callados.

Sin duda alguna, el papel de los padres es fundamental en el funcionamiento del engranaje escolar. Los padres que son cariñosos pero claros sobre los principios y normas de conducta tienden a impulsar enfoques basados en el bienestar y a educar niños más empáticos (Kaufmann *et al.*, 2000) pero, por el contrario, las normas excesivas e impuestas a los alumnos tanto por los padres como por los docentes, representan conceptos erróneos y hacen que disminuyan los niveles de bienestar.

Una participante añadió que los progenitores eran demasiado permisivos con el comportamiento de sus hijos y que, por esa razón, los niños se habían vuelto emocionalmente inestables, característica recogida también en el trabajo sobre relaciones positivas en el aula de Roffey (2013):

P18: “los padres sobreprotegen a sus hijos como si fueran reyes y que todo lo que hagan pues está bien o está permitido y ya vendrá mi padre o lo que sea a poner una solución porque yo [el niño] tengo que llevar la razón siempre”.

Tras este comentario, preguntamos a los informantes cuáles serían las medidas necesarias para que este aspecto del sistema educativo y otros de vital importancia para ellos mejoren, P21 y P7 expusieron:

P21: “No es el sistema educativo es la educación que tienen los padres, sería tratar con la familia, pero ¿Cómo tratas tu esas creencias? [...] este problema además yo creo que ya es generalizado no solo es en una persona en concreto o un colegio concreto... antes el maestro era la máxima autoridad ahora es el hijo”;

P7: “se valora más en la sociedad el tipo de inteligencia sobre el lenguaje y el conocimiento que otro tipo de inteligencias. Entonces, solo pensamos que el que sabe más es el más listo, pero bueno el que sabe moverse bien, el que tiene competencias digitales, esa persona es súper inteligente, ¿no? El que tiene una inteligencia emocional es más importante incluso que los conocimientos y más difícil de adquirir, ¿no? Entonces creo que eso no se valora, la gente no lo valora, y por eso, la gente tiene una idea de la educación diferente a la que hay que tener”.

Podemos extraer dos conclusiones de estas aportaciones: por un lado, P21 no está completamente dispuesta a optar por nuevos enfoques fundamentados en valores humanos y en el fomento de las dimensiones sociales y emocionales. Según el estudio de Murphy *et al.*, (2004) esta participante ha cursado el grado con unas ideas preconcebidas de la docencia muy arraigadas y se resiste a cambiar sus creencias. Por otro lado, P7 manifiesta un deseo implícito en cambiar la consciencia y el compromiso de los alumnos aplicando de manera holística enfoques motivacionales basados en las inteligencias múltiples. Esta manera de comportarse es afín a la hipótesis formulada por Jacobs (1968) dado que P7 podría haber cursado las materias del grado con unas ideas firmes (al igual que el resto de maestros en formación)²⁹ pero percibimos cómo P7 está finalizando su formación con una actitud más abierta y sin prejuicios, por lo que este participante tendrá más probabilidades de nutrirse de enfoques humanos y basados en el bienestar que el resto de compañeros férreos a reorientar sus enfoques.

²⁹ Es significativo recordar, en este caso, el estudio de Pajares (1992) cuando define que los estudiantes de magisterio son ‘insiders’, con un mínimo de 20 años observando prácticas docentes.

Relaciones con sus compañeros durante el cuarto curso –especialidad en LE–

Los entrevistadores teníamos interés en conocer cómo habían evolucionado las relaciones de los participantes con sus compañeros del grupo bilingüe y con los profesores del último curso. Es necesario recordar que el grupo bilingüe cursa las materias del Grado apartados del resto del alumnado de grado (monolingüe). Sin embargo, todos los grupos coinciden durante el cuarto curso pues tienen que escoger un itinerario para especializarse:

P18: “Iban [los alumnos del grupo bilingüe] como un poco por delante de nosotros, entonces claro nos miraban como si fuéramos inferiores, entonces ellos se sentaban en un lado de la clase y nosotros en otro”;

P16: “si hablabas y con los nervios te equivocabas, ya veías que estaban hablándolo entre ellos”;

P17: “para mí peor que el grupo bilingüe; los maestros, que tu valores más a un grupo que a otro, que tu permitas hablar más a un grupo que a otro y que todo esté primero para los del bilingüe”.

Como se puede inferir, nuestra cohorte pertenece al grupo monolingüe del Grado en Educación Primaria. Hemos podido observar en sus respuestas cómo el nivel de afectividad con sus compañeros al igual que la calidad de sus relaciones sociales con el profesorado de la especialidad ha influido en sus niveles de bienestar/malestar. El hecho de tener que trabajar “más” que el resto de sus compañeros del plan bilingüe ha puesto a los participantes bajo presión, debido al nivel lingüístico que exige la mención de inglés.³⁰ No obstante, algunos participantes han sabido aprovechar esta “presión” para ver el lado positivo de esta experiencia elevando, de esta manera, su autoestima (P18):

P18: “El esfuerzo que hemos tenido que hacer nosotros para sacarnos la mención de inglés yo creo que es bastante mayor al que han tenido que hacer los del bilingüe, porque a algunos nos costaba más trabajo porque nunca habíamos hecho un examen en inglés,

³⁰ Los requisitos y/o recomendaciones de las cuatro asignaturas de la mención en LE es tener un nivel B1, según el MCERL, en la lengua extranjera correspondiente, aunque muchos de los participantes no alcanzaban ese nivel al comienzo de sus estudios especialistas en LE (inglés).

nunca hemos recibido todas las clases en inglés, ni estudiado con palabras tan técnicas en inglés, o sea yo considero que el que yo haya podido sacar, por ejemplo, en la mención una nota igual a la de una persona del grupo bilingüe creo que tiene más mérito”.

Observamos que cuando P18 expone su visión personal, todos sus compañeros asintieron con ella aunque admitieron, sorprendidos, que muchos de ellos no habían considerado este “otro” punto de vista. Podemos afirmar la hipótesis de Moriana y Herruzo (2004) dado que los sentimientos de malestar o bienestar, o la cantidad de emociones positivas o negativas que manifiestan nuestros participantes, dependen de una compleja ecuación formada por circunstancias, habilidades, valores y personalidad. Asimismo, esta conclusión concuerda con el estudio de Kaplan (1996) ya que la elección de un enfoque u otro puede provocar cambios psicológicos en los individuos.

Como expondremos a continuación, algunos participantes manifestaron malestar a la hora de intentar alcanzar el nivel de competencia lingüística de sus compañeros del plan de estudios bilingüe y/o establecer relaciones con los profesores que imparten la mención de lengua extranjera (inglés):

P25: “Yo en clase me sentía que necesitaba atención a la diversidad (todos los participantes están de acuerdo) era la maestra explicando y yo no me enteraba, y la maestra en vez de pararse y decir; ‘¿lo has entendido?’, pues no, porque como veía a los del bilingüe asentando con la cabeza, ella decía ‘si me han entendido los de la primera fila pues los demás también’”;

P23: “es que había mucho problema, las clases han sido muchas veces dedicadas a ellos, ellos eran los que siempre hablaban, que yo lo entiendo porque ellos tienen más facilidad para intervenir y no tengan ya tanta vergüenza de hablar y de expresarse en inglés, pero es que nosotros nos costaba muchas veces la vida el hecho de que los profesores dijeran ‘es que no intervinis’, eso nos lo decían a nosotros, pero no son conscientes muchas veces de que ellos llevan ya tres años en el grupo bilingüe y muchas veces las clases eran dedicadas a ellos y el nivel también era mucho más para ellos, es decir, ha habido trabajos y cosas que a lo mejor han propuesto que creo que estaba más adaptado al nivel que ellos tenían y no a la media del nivel de la clase”.

Si nos basamos en las dimensiones de Rogers y las comparamos con nuestras narrativas, podemos concluir indicando que algunos de los participantes no han alcanzado durante su formación especialista en LE las dimensiones principales de su investigación (Rogers, 2006): a) *apoyo profesional*: pues no han compartido información con sus compañeros ni promovido el trabajo cooperativo, no han

descubierto en ellos un guía, líder o amigo por lo que han surgido juicios de valor y desconfianza, aumentándose, considerablemente, sus niveles de malestar; b) *apoyo estructural*: algunos informantes han reportado malas relaciones con las políticas y prácticas de los docentes. No obstante, los participantes han reportado como experiencias muy positivas e iluminadoras los seminarios que implementamos sobre bienestar docente y asimismo indican que el grupo de discusión ha contribuido a su crecimiento y transformación personal y profesional como futuros docentes.

Cualidades deseables en los docentes

Los participantes señalan como elementos de bienestar esa aspiración profesional y personal de los docentes en formación de convertirse en buenos docentes, destacando aquellos participantes que no habían tenido buenas experiencias como alumnos (en concordancia con el estudio de Gupta y Saravan, 1995). La mayoría de los informantes expresaron que todos los docentes deberían aspirar a compartir una serie de cualidades positivas generales para sentirse mejor, como por ejemplo:

P3: “que trabaje con aprendizaje cooperativo y sea motivador”;

P6: “ser un profesor dinámico y hacer las clases interactivas”;

P18: “que sea respetuoso con los alumnos”.

Observamos en estas respuestas cualidades que coinciden con las investigaciones de Weinstein (1988) y Borg (2006) cuando definen que el ‘buen’ docente es aquel que es empático y motivador.

Cualidades deseables en los docentes de inglés

Tras un prolongado debate, los participantes concluyeron que los docentes de LE se sitúan en un lugar único y privilegiado dentro del prisma educativo, lo que es un

elemento motivador positivo,³¹ e indicaron asimismo qué cualidades diferencian al docente de LE del resto de docentes:

P10: “conocimiento del idioma”;

P12: “saber comunicarse en inglés y hacer las sesiones de acuerdo al inglés que vamos a tener en un futuro”;

P5: “la creatividad es un punto muy a favor de un profesor de inglés ya que tiene que relacionar los conceptos de todas las otras asignaturas comunes, porque en inglés se dan animales que se da en conocimiento del medio, se dan los números que son de matemáticas, se dan estructuras gramaticales que es de lengua”;

P19: “[el docente de inglés] tiene que hacer más actividades cooperativas para trabajar la expresión oral”;

P25: “una de las cualidades principales del maestro de inglés es superar sus miedos porque yo creo que una de las cosas que más tememos es ponernos a hablar en inglés y a redactar y a escuchar en inglés, otros maestros no tienen ese miedo porque el español lo tienen dominado, pero el maestro de inglés tiene que superar eso y ayudar a sus alumnos a superarlo”.

Como vemos, los informantes resaltan aspectos únicos en la enseñanza del inglés como es el conocimiento previo y amplio del idioma y sus variantes. Todos los docentes de inglés conocen que la enseñanza de una LE no supone aprender cosas nuevas, sino que implica aprender a comunicarse con gente diferente de manera diferente, por lo que la enseñanza de la cultura de la lengua objeto es muy importante en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras. En relación a este aspecto, P12 señala que este conocimiento debe transmitirse de forma didáctica y debe reflejar el uso actual de la lengua, por lo que el docente de inglés debe estar actualizado ya que el lenguaje cambia constantemente. Además, P5 añade que un buen docente de inglés debe ser capaz de coordinarse con los demás docentes puesto que si logra que los alumnos establezcan conexiones entre las demás asignaturas, estos aprenderán más motivados y desarrollarán sentimientos de cooperación y bienestar en sus vidas. Sin

³¹ Es imprescindible recordar que, como maestros de LE en formación, han obtenido grandes cantidades de *input* docente durante su vida escolar (como mínimo 20 años), por lo que poseen una idea casi inamovible sobre qué características tiene un “buen” docente de inglés.

embargo, P25 destaca que los miedos, sobre todo el miedo a hablar y pronunciar correctamente la LE, conviven en el aula de inglés a diario.

En lo que respecta a cómo tratar los errores y las lagunas temporales en el aula de inglés, hemos percibido rasgos muy positivos por parte de los participantes ya que aseguran que no sienten malestar cuando los alumnos y alumnas les preguntan cómo se dice y/o pronuncia una palabra en inglés de su interés y que los participantes no conocían y/o no recordaban con exactitud, es decir, los participantes afirman que no sienten malestar a la hora de reconocer, delante de los alumnos, que no saben algo. Esta característica está vinculada con el punto de vista de varios líderes escolares (Hattie, 2009; Ibarrola, 2013...) puesto que los participantes explican que el error es un proceso normal del aprendizaje, una oportunidad más para aprender. Es más, algunos participantes creen que este aspecto también es positivo para la educación del profesorado:

P5: “Yo eso lo digo, si no lo se, no lo se y si no me acuerdo, no me acuerdo [...] si es una palabra la buscamos en el diccionario, todos los niños diccionario, que es algún concepto más que no vienen en el diccionario, lo buscamos en el ordenador, para eso está el ordenador en el aula, igual hay otro niño que tiene la misma duda y no lo pregunta por vergüenza”;

P9: “le dices [a los alumnos] ‘pues mira esto no lo se ahora mismo’, lo buscas, se lo explicas, es que tampoco somos máquinas para saberlo todo, pero sensación mala ninguna, nadie nace sabiendo”;

P6: “pero además así yo pienso que también aprendes tu [...] puedes aprender palabras nuevas o cosas nuevas de las dudas de los niños”.

En concordancia con la investigación de Rogers (1999), reconocer el error por parte del docente supone aceptar que uno mismo comete errores, convirtiéndose en un ejemplo positivo para el alumnado. Este enfoque además, deriva en una resolución efectiva del tratamiento del error en el aula y además ayuda a que los alumnos acepten sus equivocaciones y las de los demás.

El Prácticum II – Mención en Lengua Extranjera (inglés)

Nos llamó la atención descubrir cómo algunos participantes indicaron que las prácticas les habían ayudado a escoger sus preferencias docentes, P8: “este año estoy

haciendo las prácticas con niños y ahora me estoy dando cuenta de que me gusta más enseñar a adultos”.

A continuación, vamos a presentar las experiencias que vivieron nuestros participantes en las clases de inglés en sus centros de prácticas:

P7: “en mi centro hay cuatro maestros de inglés, tres nativos ingleses y una española y me di cuenta de que la mejor que da clases de inglés es ella, es decir que al final podemos saber mucho inglés pero lo que más necesitamos es saber la didáctica o, no sé, tener esa empatía con los niños que de aquí a tres, cinco años decimos ‘pues a lo mejor no era tan importante saber tanto inglés, me hubiera metido hace dos años a hacer cualquier curso de dinámica de grupo y a lo mejor me hubiera venido mejor’ pero no lo sé [...] yo me siento muy bien cuando doy inglés, pero yo en el centro en el que estoy tenemos la ventaja de que a lo mejor cuando doy clase doy con seis o siete niños no doy con 28 como a lo mejor el resto de mis compañeros y eso pues ayuda un montón porque pues los niños están implicados, los niños tienen un nivel alto y entonces pues trabajan mucho y entre ellos, les dices de trabajar entre ellos y trabajan un montón pero claro, si me dijeras 28 niños, a lo mejor me volvería loco”;

P25: “he ido a hacer sustituciones a otras clases de inglés y he visto formas distintas de enseñar. La profesora de otro curso solo da vocabulario, mientras que mi maestro pues sigue el libro, sigue el *workbook*. Para mi lo hace mejor mi tutor, es el que está enseñando inglés. Me quedé sorprendido porque cuando un día fui al otro curso nos dijo la profesora que le hiciéramos el examen, vimos el examen y era vocabulario, un montón de vocabulario, solo vocabulario. Mi maestro da también *Science*, naturales en inglés, y yo creo que aprenden más inglés que en la asignatura de inglés (todos participantes están de acuerdo con este comentario), ven cómo más la realidad del inglés, como las palabras clave, es la lengua contextualizada, tiene un sentido, una funcionalidad [...] en inglés no se enteraban del uso de ‘has got’ y hoy en *Science* se han enterado, por ejemplo”;

P23: “mi centro no es bilingüe pero yo creo que se le da la misma importancia al inglés que al resto de asignaturas yo mi tutor en concreto creo que, desde luego, la metodología que tiene de dar las clases es muy productiva porque a niños de 4º de Primaria les está enseñando cosas de 6º, porque ellos quieren, dan pie a eso y tienen ganas de aprender más y hoy, por ejemplo, con los de 6º hemos empezado a dar el pasado (*past simple*, a pesar de no ser un contenido de 6ºEP) y en verdad lo han ido sacando ellos solos, con unas pequeñas directrices pues han sacado cosas del *did*, verbos regulares e irregulares que a mi, sinceramente, me han dejado bastante impresionada porque después hay cosas que son más sencillas que les cuesta más entender. Mi tutor les habla muchísimo en inglés pero, obviamente, también les traduce cosas al español pero yo si es verdad hace una semana hemos estado en una inmersión lingüística tres días en una casa rural y era tanto inmersión lingüística como deportiva, se supone que las instrucciones de los deportes se las tenían que dar en inglés pero los monitores eran los primeros que hablaban todos en español pero era porque los niños estaban más preocupados en jugar y en hacer actividades con sus compañeros que en hablar inglés, no creo que les haya servido mucho para el inglés”.

El grupo de discusión de 2017, se diferencia de grupo de 2016 en lo que respecta al diálogo sobre metodologías en la clase de inglés. Un participante (P20) puso de manifiesto que los grupos de trabajo homogéneos, en lo que concierne a agruparlos según su nivel de conocimiento del idioma extranjero, era la mejor forma de trabajar. Este comentario lo reforzó añadiendo que su ascendiente, también maestro de inglés LE, le había explicado que era la mejor forma de enseñar puesto que los alumnos, de esta forma, se motivaban más. Varios participantes concordaban parcialmente con esta visión y añadieron que los grupos homogéneos habría que llevarlos a cabo respetando los ritmos de aprendizaje de los alumnos y no su nivel de competencia en lengua extranjera (P21). No obstante, otros compañeros sugerían que la mejor manera de integrar a los alumnos es a través de grupos heterogéneos ya que, como puntualizó P14, se puede favorecer la discriminación hacia una persona o grupo de personas por ir a un ritmo diferente o, en el caso del aula en la que se localizaba P14, hacer *bullying* a un alumno con necesidades educativas especiales por tener adaptaciones curriculares y ser diferente del resto. Tras un extenso debate, la cohorte coincide e indica que independientemente del estilo de aprendizaje que se utilice en el aula de inglés, el docente debe tener en cuenta todas las características de sus alumnos tales como su personalidad y roles cuando trabajan de forma individual y colectiva, así como sus propios estilos de aprendizaje. Los participantes, en su totalidad, declararon asimismo que los docentes deben cooperar con el centro educativo y todos sus integrantes con el objetivo de fomentar el compañerismo, los derechos humanos, el aprendizaje significativo para la vida real y cultiven en sus alumnos el gusto por el conocimiento y la lectura.

Los participantes concluyeron los grupos de discusión expresando cómo podría mejorar su experiencia durante las prácticas:

P6: “el trato con los profesores, es que hay profesores que no te dan libertad de crear”;

P25: “que los tutores del centro se formen para recibir prácticos”.

Sin lugar a dudas, el comentario de P25 arroja luz sobre una cuestión inexplorada en la actualidad. Esta afirmación nos hace reflexionar sobre cómo podría aumentar el bienestar y la calidad de la *praxis* de todos los alumnos en prácticas,

independientemente de su especialidad, y de los docentes que los tutelan en los centros. Partiendo de esta hipótesis, se podría afirmar que se están desaprovechando grandes oportunidades de colaboración (entre prácticos y tutores de centro) debido a la escasa formación del profesorado encargado de tutelar a los prácticos, sin tener en cuenta cómo aumentarían los niveles de bienestar tanto de los alumnos como de los docentes, pues se estarían fomentado dimensiones esenciales –como la dimensión afectiva– para que surjan climas de colaboración entre tutores y prácticos elevándose, de esta manera, los niveles de bienestar docente de todos los agentes implicados.

Deseos futuros y conclusiones

Para esta cohorte es fundamental que se fomente el clima positivo de aprendizaje en el aula y se lidie de manera efectiva con los problemas emocionales del alumnado. Vemos cómo lo expresan P2, P5 y P10:

P2: “es necesario que los niños sepan de los problemas de los demás. Los alumnos no tienen ese sentimiento desarrollado de decir: ‘vamos a ponernos en su piel por un momento’. Si estamos en cualquier clase esto [los problemas personales de los alumnos] yo creo que es más importante que cualquier asignatura, si el clima del aula no está yendo bien, los compañeros no se entienden entre ellos, si la clase no va bien no podemos seguir una asignatura, ellos [los alumnos] tienen que tener en cuenta que están trabajando como grupo no como personas sueltas”;

P5: “que el docente valore [al alumno] más allá de lo que sabe en un examen”;

P10: “hay que ser positivo y favorecer la motivación”.

Observamos cómo P5 pone de manifiesto que no se deberían premiar solamente los logros académicos ya que si no se promueven los sentimientos positivos, los alumnos no sabrán establecer y mantener relaciones efectivas con los demás (Pullinger, 2008). La práctica totalidad de los informantes reconoce, implícitamente, que en la escuela florecen emociones a diario, por lo que la enseñanza del autocontrol y el desarrollo de cualidades para afrontar la adversidad son esenciales en la enseñanza primaria si queremos fomentar el pleno desarrollo de la personalidad humana, favorecer la tolerancia y lidiar con el estrés y las situaciones problemáticas, tal y como se recoge en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948); el Ministerio de Educación anglosajón (DfES, 2005a) y; en la investigación de Pullinger

(2008). De la misma manera, los participantes concuerdan con Book, Byers y Freeman (1983) cuando indican que es más importante enseñar a los alumnos a manejar sus preocupaciones que los contenidos formales. Además, describen que en las aulas no se afrontan los problemas emocionales. Más concretamente, advertimos cómo los participantes ponen de relieve que estas cualidades no se localizan en las aulas debido a que la formación inicial no profundiza en las dimensiones sociales y emocionales propias de la profesión docente.

P7: “es importante que el centro utilice la misma metodología, todas las asignaturas y todos los maestros en todos los cursos hagan lo mismo, no unos los trabajos cooperativos y [otros docentes hagan] otra cosa diferente”;

P11: “los grupos deberían ser mixtos, conociendo a los alumnos según cómo son de personalidad, de que haya variedad para que cada grupo tenga diferentes puntos de opinión”.

Si analizamos los comentarios de P7, observamos que está en línea con la principal hipótesis de Hargreaves (1994) y Horn *et al.* (2004) cuando señala que todos los miembros del centro escolar deberían trabajar en equipo y que la filosofía del centro se concentre en impulsar la confianza, las buenas prácticas y el bienestar docente. Sin embargo, manifiesta que no es posible dado que durante la formación inicial no se fomentan efectivamente las habilidades interpersonales necesarias para trabajar en grupo y favorecer la cooperación.

P11 manifiesta que la técnica de la creación de grupos heterogéneos debería estar más extendida en los centros escolares ya que, según ellos, motiva al alumnado y refuerza las relaciones sociales. Sin embargo, el plan de estudios es estéril en este sentido.

A continuación, recogemos el punto de vista de P12, que coincide con el resto de la cohorte, sobre la necesidad del incremento de la valoración social de la profesión del docente de Primaria como pilar importante en el aumento de su bienestar:

P12: “otra cosa que si me gustaría es que se valorase más la profesión”.

En último lugar, los informantes expresaron como aspectos de bienestar de su futuro desempeño docente: el sentimiento del trabajo bien hecho, la preocupación

positiva por los alumnos, la atención a la diversidad y el ayudar a los niños a desarrollarse integralmente:

P5: “en un futuro espero que haya maestros buenos que se preocupen por los niños, que se valoren las diferentes inteligencias, las diferentes capacidades, que hay muchos niños que tienen muchas capacidades para hacer cosas, es necesario que haya un buen bailarín, un buen pintor o buen escultor”;

Estos últimos aspectos ponen de manifiesto los deseos de los participantes en lo que respecta a una reestructuración de las materias del Grado para que estas incluyan aspectos transversales como el aprendizaje y uso de las inteligencias múltiples en el aula de Educación Primaria. De la misma manera, observamos que los participantes manifestaron una predisposición positiva hacia la profesión docente, característica que coincide con los resultados de la investigación llevada a cabo por Marso y Pigge (1989).

Asimismo, hemos percibido cómo los participantes poseen una gran predisposición hacia el conocimiento de las necesidades emocionales de sus alumnos y un gran deseo de innovar a través de enfoques que contemplen la inteligencia emocional, por lo que podemos afirmar que lo que los participantes desean promover en las escuelas son las habilidades sociales y el bienestar docente, características que concuerdan con el estudio de Perry y Ball (2005).

Si relacionamos nuestros resultados con uno de los estudios más sobresalientes y aceptados en el que se explica que el bienestar docente se consigue a través del funcionamiento positivo y armonioso de cinco dimensiones diferentes (Horn *et al.*, 2002), podemos concluir que los estudiantes en prácticas, en concordancia con estas dimensiones, han experimentado lo siguiente:

- ❖ Dimensión afectiva: prácticamente la totalidad de los informantes obtiene bienestar afectivo ya que se sienten satisfechos con el trabajo que están realizando (P4: “a mi dar clase me proporciona sentimiento de éxito y me llena de agrado”).
- ❖ Dimensión profesional: algunos participantes sienten malestar debido a que no tienen autonomía y/o poder en el aula.
- ❖ Dimensión social: un gran porcentaje de informantes expresa que siente o ha sentido malestar debido al comportamiento de los alumnos y/o de sus compañeros (P8: “me desanima un poco no saber qué hacer cuando los alumnos

se comportan mal”). Sin embargo, los informantes con experiencias sociales positivas han visto aumentados sus niveles de interés y participación en el aula por lo que han experimentado bienestar docente.

- ❖ Dimensión cognitiva: prácticamente la totalidad de los informantes considera que no se han enfrentado de manera adecuada a las nuevas situaciones debido, según ellos, a carencias formativas en materia de bienestar, inteligencias múltiples, metodologías cooperativas, enfoques holísticos y respeto a los derechos y libertades humanas.
- ❖ Dimensión psicosomática: no hemos observado la presencia de afecciones psicosomáticas en los participantes.

Si prestamos atención al estudio cualitativo llevado a cabo por González *et al.* (2002) podremos observar cómo sus resultados principales coinciden con los expuestos en este apartado, sobre todo, en lo que respecta a la necesidad del aumento de la formación académica, la mejora de la competencia lingüística, el uso de enfoques humanísticos y el empleo de técnicas de enseñanza centradas en la didáctica del inglés.

Como conclusión principal podemos afirmar que los alumnos en prácticas definen, tras sus aportaciones, que los entornos escolares saludables deberían contener: a) buena comunicación entre toda la comunidad educativa; b) compañerismo; c) una dirección horizontal basada en la consulta con todos los miembros de la comunidad educativa; d) una política escolar centrada en valores y bienestar docente; e) que todos los miembros conozcan esa política escolar; f) definir claramente el rol y las expectativas de cada miembro implicado en la educación; g) poseer un nivel adecuado de materiales y espacios para apoyar a los docentes y; h) aconsejar sobre la mejora de la *praxis*. Estas características concuerdan, a su vez, con diversos estudios sobre atmósferas positivas y trabajo en equipo (Rogers, 1996; Cartwright y Cooper, 1997 y; el comité de educación de Londres, 1998).

Como hemos visto a lo largo de los grupos de discusión, los participantes aseguran que los ambientes escolares actuales carecen de bienestar y efectividad, por lo que urgen cambios en la educación para: 1) fomentar la seguridad en las escuelas y disminuir los casos de *bullying* (P8: “en mi colegio hacen *bullying* a un niño por el simple hecho de tener adaptaciones, le dicen; ‘mira nosotros ya leemos y tu estas

empezando solo a juntar palabras’, se ríen de él”), 2) impulsar el fomento de las dimensiones sociales y emocionales (P2: “en mi clase hay muchos momentos en el que uno lo está pasando mal, tiene problemas en casa y se le ha olvidado traer su parte y los demás en vez de comprenderlo le echan las culpas; ‘es que no haces nada, por tu culpa vamos a sacar malas notas’, no tienen empatía). Asimismo, los participantes manifestaron que si estos enfoques fundamentados en principios y valores humanos se aplicaran de manera holística, en las escuelas se conseguirían resultados más positivos por lo que los niveles de bienestar se incrementarían (P2: “si el clima del aula no está yendo bien, los compañeros no se entienden entre ellos, no podemos seguir una asignatura, tienen que tener en cuenta que ellos están trabajando como grupo no como personas sueltas”), por lo que los comentarios de los participantes concuerdan con los estudios de Pianta y Walsh (1996), Vreeman y Carroll (2007) y Roffey (2008).

P7 finaliza el grupo de discusión explicando que en su centro, a pesar de que trabajan varios nativos, él ha percibido que la persona que “mejor” da clases es una maestra de inglés no-nativa, a lo que añade: P7: “nosotros necesitamos tener esa empatía con los niños...de aquí a tres, cinco años diremos: ‘pues a lo mejor no era tan importante saber tanto inglés, a lo mejor cualquier curso de dinámica de grupo me hubiese venido mejor’”.

Tal y como hemos mencionado anteriormente, observamos durante el transcurso de los grupos de discusión cómo los participantes demuestran tener interés en cambiar la educación. Concluimos este apartado con las palabras de P9 pues sintetizan el espíritu vocacional, comunicativo e innovador que deberían compartir todos los docentes: “he decidido ser maestro porque me gusta, pienso que tener que cambiar la manera de pensar que siguen teniendo muchos docentes, actualizarnos, vivir en el mundo real [...] también tenemos que entender que los niños tienen su mundo, hay que escucharlos, tiene que haber comunicación”.

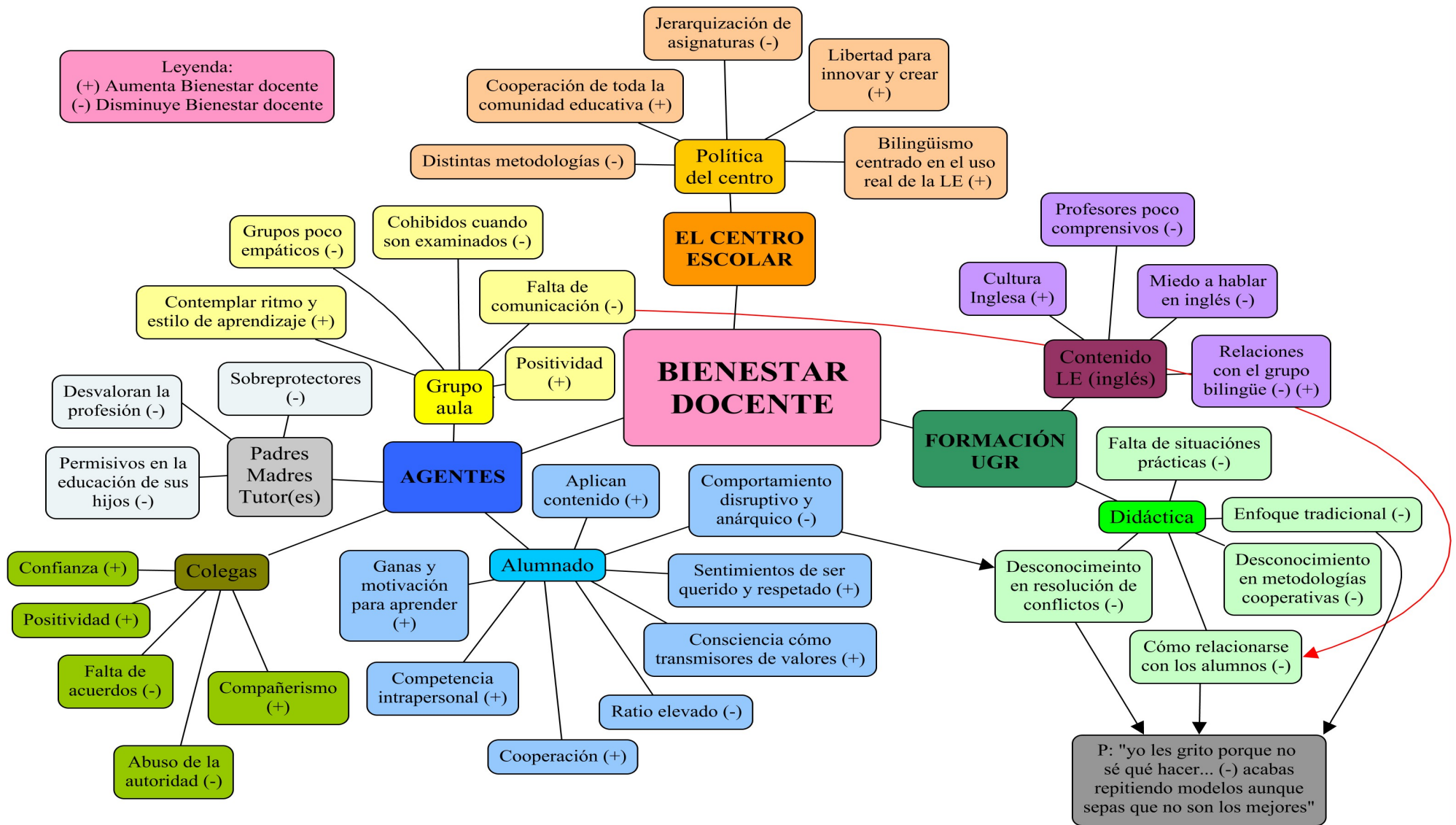


Figura 1: Esquema resumen de nuestro grupo de discusión. Fuente: elaboración propia

6 DISCUSIÓN

Atendiendo a las afirmaciones y datos obtenidos en los apartados anteriores, vamos a clasificar nuestra discusión en dos vertientes principales: aspectos en los que convergen los datos cuantitativos y cualitativos y aspectos en los que divergen. La discusión tendrá lugar bajo alguno de los epígrafes detallados en el punto previo con el fin de triangular todos los resultados hechos explícitos por nuestros informantes. Los epígrafes son:

- Bienestar docente
- Valoraciones del Grado en Educación Primaria
- Sentimientos propios del malestar docente
- Relaciones sociales
- Cualidades docentes
- Aspiraciones futuras
- Otros aspectos observados

6.1 Aspectos convergentes

Bienestar docente

La cohorte en su totalidad expresa en los cuestionarios y en el grupo de discusión que su motivación y bienestar se elevan cuando consiguen que los alumnos aprendan conceptos y sean competentes en tareas que ellos les han transmitido.

Asimismo, es indicador de bienestar personal que su red social cercana apoye su desarrollo laboral como docentes de LE (como recogen Brannan y Bleistein, 2012).

Los participantes indican que el apoyo profesional por parte de la comunidad educativa es importante en relación a sus niveles de bienestar. Destacan que las relaciones con sus compañeros y compañeras son esenciales ya que con ellos crecen personal y profesionalmente (en línea con lo que exponen Goodnough *et al.*, 2002 y Nguyen, 2013). Igualmente destacan que su relación con los alumnos, si es positiva, aumenta su bienestar.

Igualmente, las competencias propias de la actividad docente (*Rueda de la vida escolar*, sobre todo en la *capacidad de organización*) obtienen mejores puntuaciones con aquellos participantes con ascendencia docente, aunque no de manera significativa ($p.<.05$), por lo que inferimos que compartir las experiencias del aula con aquellos familiares que también son docentes establece vínculos y crean ambientes donde se propicia la comunicación y la resolución de conflictos por lo que se elevan los niveles de bienestar docente, sobre todo si el ascendiente docente ya ha tratado de forma efectiva con el problema en cuestión (tal y como indican Goodnough *et al.*, 2002; Brannan y Bleistein, 2012 y Nguyen, 2013).

Valoraciones del Grado en Educación Primaria

Nuestros informantes declaran que las materias del grado no inciden en la formación de maestros de forma integral (en concordancia con los resultados aportados por Wieczoreck, 2016). Concretamente, la cualidad *Liderazgo* es la que menos perciben como adquirida y esta es definida, por varios autores, como la base de la dimensión *adaptabilidad* –fundamental dentro del bienestar docente, tal y como formulan Herzog y Rogers (1981)–.

Se establecen datos significativos en lo que concierne a los informantes con motivaciones funcionales ya que estos no se sienten apoyados y prefieren aprobar las asignaturas en lugar de comprender o aprender algo de ellas. Sin embargo, aquellos informantes que escogieron la profesión docente motivados por un sentimiento vocacional tienen más bienestar que el resto de la cohorte (Horn *et al.*, 2002; Murphy *et al.*, 2004).

Sentimientos propios del malestar docente

Los informantes especifican que el respaldo negativo por parte de la sociedad hacia la profesión docente hace caer sus niveles de bienestar (en concordancia con Kyriacour, 2001 y Aeltermann *et al.*, 2007). Es más, aquellos participantes con una motivación funcional son los más propensos a padecer *burnout* ya que sus niveles de despersonalización, realización personal y agotamiento son los más altos, aunque estos datos no han sido estadísticamente significativos dado que las puntuaciones están muy por debajo de la media (1.93 sobre 6) pero sí se aprecia esa ligera desviación.

De la misma manera, los participantes cuyos centros escolares se localizan en áreas clasificadas como “con dificultad” expresan que les produce más cansancio lidiar con el alumnado que al resto de sus compañeros.

Relaciones sociales

La cohorte indica que la calidad de las relaciones sociales que mantienen influye en su bienestar personal y profesional (de acuerdo con Hargreaves, 1994; Rogers, 1999; Brannan y Bleistein, 2012). Gracias a nuestro estudio cuantitativo, conocemos que los participantes con una motivación vocacional son los que más se socializan y, por lo tanto, los que experimentan mayores subidas en sus niveles de motivación y bienestar (Ryff, 1989; Warr, 1990 y; Horn *et al.*, 2002). En este epígrafe vuelven a sobresalir aquellos participantes situados en zonas de marginación y exclusión social pues cooperan menos con sus compañeros, con las familias y con el centro, lo que deriva en un descenso de la calidad docente y su bienestar.

Cualidades docentes

Teniendo en cuenta las respuestas aportadas en los grupos de discusión y en los cuestionarios, los participantes concuerdan en que los buenos docentes son aquellos que son empáticos, motivadores y trabajan la inteligencia emocional junto con las inteligencias múltiples (como indican las investigaciones de Jacobs, 1996; Weinstein, 1998; y Borg, 2006).

Aspiraciones futuras

Los futuros docentes expresan su deseo por el trabajo bien hecho e indican como aspectos del bienestar la preparación integral a cada alumno/a, la atención a la diversidad y el trabajo de la inteligencia emocional (en concordancia con Perry y Ball, 2005). La amplia mayoría manifiesta una predisposición positiva hacia la profesión docente (Marso y Piggie, 1989).

6.2 Aspectos divergentes

Bienestar docente

A este respecto, los datos cualitativos han aportado mayor información en relación al bienestar de los futuros docentes de inglés (LE). Los informantes recogen que para utilizar la LE deben viajar fuera, estar en contacto constante con los cambios lingüísticos y perder el miedo a hablar en otro idioma por lo que estas características les convierten en agentes de la educación únicos (tal y como señalan Hammadour y Bernhardt, 1987 y Borg, 2006). Asimismo, el grupo de discusión asegura que es vital para su bienestar profesional el conocimiento y uso efectivo del aprendizaje cooperativo en las aulas. De la misma forma, durante el transcurso de los grupos de discusión el género ha influido en la cantidad de discurso producido, sobre todo en lo que respecta a aspectos emocionales (“me hace feliz que...”) mientras que en los cuestionarios no existe esta distinción (podemos establecer pues, que la hipótesis de Haring *et al.*, 1984, se ha cumplido solamente bajo el paradigma cualitativo). No obstante, en lo que concierne a la variable género, hemos observado que los hombres han indicado que poseen mayor *autocontrol, creatividad y emociones*, y las mujeres han obtenido mayores puntuaciones en *capacidad de organización, atención y concentración, participación en clase y relación con los alumnos y compañeros*. Si nos basamos en los prototipos de género, se “supone” que los hombres no deberían poseer más emocionalidad que las mujeres y que las mujeres deberían ser más creativas que los hombres. Contemplamos como positivo el factor anónimo que se crea en los cuestionarios ya que los participantes poseen más libertad de expresión sin temor a que los participantes sean juzgados por su género, al contrario que ocurrió durante los grupos de discusión.

Valoraciones del Grado en Educación Primaria

El análisis cualitativo pone de manifiesto el deseo de nuestra cohorte en lo que respecta a una rigurosa reestructuración de las materias del grado para que estas ofrezcan: a) una enseñanza basada en la verdadera práctica de la docencia; b) cómo crear climas positivos de aprendizaje; c) establecer relaciones positivas con el alumnado, compañeros y comunidad educativa; d) fomentar el respeto; e) resolución de conflictos, e f) impulsar la empatía e inteligencias múltiples. Igualmente, los grupos de

discusión dejaron entrever que, si la relación entre los prácticos es armoniosa, sus niveles de bienestar personal y profesional se potencian ya que están dispuestos a compartir sus experiencias sin temor a ser juzgados dado que todos pertenecen a un mismo grupo social con características socio-culturales similares (de acuerdo con los trabajos de La Paro y Pianta, 2003; Nguyen, 2013; Wieczorek, 2016). De la misma forma, los datos obtenidos bajo el paradigma cuantitativo indican, de forma significativa, que los informantes que prestan sus servicios en colegios públicos –el 60,2% de la muestra– obtiene mejores resultados en lo que respecta a sus niveles de *motivación intrínseca* y, por ende, en sus niveles de bienestar.

Sentimientos propios del malestar docente

Tras concluir los grupos de discusión, los investigadores principales percibimos que los informantes se habían expresado con descontento acerca de sus prácticas externas (sobre todo aquellos localizados en áreas de exclusión social). Estas disconformidades parecían acercarse a lo que Maslach (1989) definió como *burnout*. Es más, se da a conocer que los participantes situados en zonas de exclusión y marginación social poseen mayores niveles de *despersonalización* (lo que implica tener una actitud negativa e indiferente hacia los demás) en comparación con sus compañeros (*tabla 28*). No obstante, tras el análisis exhaustivo de los cuestionarios erradicamos esta interpretación pues nuestra cohorte no presenta el *Burnout Syndrome* debido a sus bajas medias en las tres dimensiones principales del malestar docente: agotamiento emocional, despersonalización y (no) realización personal (tal y como se recoge en el *Gráfico 6*). Como aspecto a destacar, podemos resaltar que las puntuaciones de estas tres dimensiones han sido más altas por aquellos informantes pertenecientes a núcleos urbanos y no aquellos naturales de poblaciones superiores a treinta mil habitantes (rural). Asimismo, los cuestionarios arrojan que los participantes naturales de centros urbanos poseen mayores niveles de agotamiento profesional mientras que los informantes de medios rurales obtienen mayores puntuaciones en las dimensiones de *motivación* y *expectativas del buen desempeño profesional*, aunque en ningún caso existe la evidencia suficiente para establecer resultados significativos.

Nos ha llamado la atención también que los resultados del *Maslach Burnout Inventory* han sido ligeramente más elevados en aquellos participantes situados en colegios privados que en colegios concertados o de índole público.

Relaciones sociales

Uno de los hallazgos más importantes que ha aflorado en nuestra tesis ha sido el tipo de relación que mantienen los informantes con los diversos agentes de la sociedad y de la comunidad educativa. Por un lado, si seguimos el discurso elaborado por los informantes en los grupos de discusión podemos observar comentarios desalentadores para los futuros maestros por parte de sus familias y amigos (P5: “para mi madre estudiar magisterio era un tiempo perdido”, destacamos que su madre es docente de Educación Primaria). Bien es cierto, que algunos de ellos reportaron experiencias positivas que elevaban su bienestar pero la línea general del grupo de discusión en lo que concierne a las relaciones sociales con familia, amigos y sociedad estuvo marcada por comentarios desanimados hacia la profesión docente (P4: “los amigos, y todo el mundo, te están diciendo que eres maestro y que no haces falta, que no eres lo mismo que un médico o ingeniero), por lo que concluimos que nuestros informantes no se sentían apoyados, en su mayoría, ni por sus amigos ni por la sociedad en general.

Por otro lado, los resultados cuantitativos arrojan datos que complementan y difieren en algunos sentidos de las afirmaciones anteriores. En primer lugar, una amplia mayoría –el 92,05%– se siente apoyado por sus familiares. En segundo lugar, tres cuartas partes –el 79,55%– sí se siente apoyado por su círculo de amigos. En tercer lugar, solamente el 12,5% de los participantes se siente apoyado por la sociedad. Estos datos, además, revelan que más de la mitad de los informantes aseguran que la sociedad desvaloriza la profesión docente. Asimismo, el aspecto que más nos ha llamado la atención ha sido cuando hemos cruzado las variables independientes atributivas con las relaciones sociales (consúltese *tabla 13*, pág. 104) pues señalan que los participantes con una motivación vocacional sí se sienten apoyados por su círculo de amigos, mientras que aquellos con un motivo funcional no se sienten apoyados (véase *Gráfico 8*, pág. 106).

Otro aspecto divergente entre los datos cualitativos y cuantitativos ha sido la calidad de las relaciones que mantienen los informantes con sus compañeros ya que durante el transcurso de los grupos de discusión estos reportaron varios problemas con una compañera que les desmotivaba y agotaba y, a la vez, expresaron su descontento con sus compañeros de la mención del grupo bilingüe y el trato imparcial recibido por el profesorado mientras que los datos cualitativos arrojan medias de relaciones con

compañeros muy altas (superiores a 8 sobre 10). Estimamos, concretamente, que este aspecto ha derivado en “divergente” debido a que, bajo el paradigma cualitativo, afloraron más temas negativos que positivos ya que los participantes con experiencias y relaciones positivas con los demás no vehicularon tanto sus voces como los que presentaban alguna dificultad con alguien.

Cualidades docentes

Durante el transcurso de los grupos de discusión tuvimos la oportunidad de conversar sobre qué cualidades estiman los participantes que tiene un buen docente de inglés (LE), aspecto inviable de medir con los cuestionarios seleccionados. El discurso de los informantes concuerda con diversas investigaciones (Weinstein, 1988; Rogers, 1996; Walls, 1996; Cartwright y Cooper, 1997; el comité de educación de Londres, 1998; Borg, 2006; Vreeman y Carroll, 2007 y; Roffey, 2008) pues definieron que los entornos saludables de aprendizaje son aquellos en los que el docente es un experto en didáctica –con especial hincapié en el docente de LE debido a la singularidad del contenido de la asignatura como, por ejemplo, la enseñanza de la cultura extranjera (como indica Borg, 2006)– : empático, guía y creador de atmósferas positivas, sociable y respetuoso con el alumnado y el resto de la comunidad educativa y tiene desarrollados los sentimientos de cooperación con el centro con el fin de fomentar una política basada en el entendimiento mutuo y los derechos humanos.

Los alumnos, además, están de acuerdo con Palomera *et al.* (2008) cuando indican que el bienestar docente es muy importante a la hora de afrontar la profesión docente ya que la enseñanza de calidad no surge en ambientes de malestar.

Otros aspectos observados

El análisis de regresión lineal múltiple pone de manifiesto que para que los alumnos de la facultad de Ciencias de la Educación (UGR) del Grado en Educación Primaria con Mención en Lengua Extranjera (inglés) obtengan éxito en la vida profesional deben incrementar su emocionalidad, autocontrol, bienestar, sociabilidad, adaptabilidad y su motivación a la hora de cursar el plan de estudios. Si analizamos detenidamente esta ecuación, podemos observar que la emocionalidad es una dimensión que varios autores internacionales consideran esencial a la hora de desarrollar la *praxis*

docente (Day, 1993; Goleman, 1995; Chan, 2006; Palomera *et al.*, 2008; Saklofske *et al.*, 2012; Pérez Valverde y Ruiz Cecilia, 2014).

Asimismo, el autocontrol es considerado precursor en el bienestar pues diversos expertos consideran que si un alumno entrena su autocontrol es más probable que se desarrolle de forma más integral y feliz (Denham y Brown, 2010; Schonert-Reichl y Lawlor, 2010).

De la misma forma, el bienestar se fomenta en ambientes de trabajo saludables en los que existe el compañerismo y la positividad (Jennings y Greenberg, 2009; Roffey, 2011; *ibidem*, 2013).

La sociabilidad es un factor muy analizado, no solamente dentro de la carrera docente, sino también en grandes empresas, ya que los ambientes pro-sociales aumentan el bienestar personal por lo que la calidad -docente, en nuestro caso- alcanzaría los estándares necesarios para educar al alumnado en el respeto, la cooperación y en el fomento de la lucha por las desigualdades (LOE, 2006; Le Cornu, 2007; Goodnough *et al.*, 2009; Roffey, 2011, 2013).

Igualmente, la adaptabilidad es considerada, por una de las principales autoras en materia de relaciones positiva en el aula (Roffey, 2013), como el aspecto fundamental del docente para que este pueda desarrollarse dentro de la comunidad educativa (alumnado, profesorado, directiva, AMPA...). Si el docente no logra adaptarse al aula y a todas las emociones que en ella se presentan a diario, es probable que este abandone la profesión, sobre todo si el/la docente no manifiesta deseos de innovar su práctica educativa y se resiste a cambiar su metodología y creencias (Calderhed y Robson, 1991; Bird *et al.*, 1992; Richardson, 1996).

En último lugar, destacamos la motivación para cursar los estudios conducentes a la obtención del grado en Educación Primaria. Sin ser una verdad universal, podemos afirmar que cualquier persona que ejerza o estudie una profesión, sin importar cual, es más probable que manifieste bienestar personal y profesional si esta le interesa, complace y agrada. En este sentido, numerosas investigaciones sugieren que los docentes realmente motivados son aquellos que han sufrido malas experiencias cuando eran alumnos durante la primaria y/o secundaria. Este aspecto pudimos corroborarlo, en cierta manera, durante nuestro grupo de discusión de 2016 pues los alumnos que se manifestaron más hacia el trabajo de las inteligencias múltiples y emocionales de los niños y niñas fueron los que peores experiencias habían percibido (“muchos profesores

no tenían razón, no lo hacían bien”; “recuerdo mi paso por el centro como algo muy competitivo”; “es necesario que el docente valore más al alumno más allá de lo que sabe en un examen”). Este aspecto concuerda con las investigaciones llevadas a cabo por el Ministerio de Cultura anglosajón (2005a) y Palomera *et al.* (2008).

Otro aspecto importante surgido durante el transcurso de los grupos de discusión fue el de la posibilidad de formar a los tutores de los centros ya que existen estudios que demuestran que una tutorización eficaz durante las prácticas externas elevaría los niveles de bienestar de los prácticos (Hudson, 2004; Tomlinson *et al.*, 2010; Nguyen, 2013).

7 IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

En este apartado desarrollaremos una aplicación práctica de los resultados aflorados a lo largo de la tesis doctoral con el fin de extraer estrategias pedagógicas que fomenten el crecimiento personal y el bienestar profesional de los docentes de inglés (LE) en formación, así como fundamentos teórico-prácticos enfocados en la formación inicial docente. En primer lugar, destacamos que es fundamental fortalecer la formación en *human flourishing* para que, de esta manera, los futuros docentes obtengan estrategias que aumenten tanto sus niveles de bienestar personal como profesional. Recordamos, en este aspecto, los estudios de González *et al.* (2002), Borg (2006), Palomera *et al.* (2008) y Roffey (2013) que exponen que la formación docente debe centrarse en los agentes educativos implicados de forma integral con el fin de desarrollar actitudes positivas hacia la tolerancia, los derechos humanos y la cooperación.

Para llevar a cabo estas ideas, es necesario que se ajusten los contenidos y objetivos de una o varias asignaturas de la mención en lenguas extranjeras a las demandas detectadas por el estudiantado durante su estancia en los centros de Educación Primaria. Tras un extenso análisis de las materias ofertadas por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, estimamos que las creencias explicitadas por la cohorte sobre la mejora de la docencia, y que por tanto elevarían los niveles de bienestar docente y fortalecimiento personal, encajan íntimamente con las líneas de trabajo de la asignatura *Enseñanza y Aprendizaje de la Lengua Extranjera (inglés)* y, a su vez, con el módulo de prácticas externas: *Practicum II*.

En segundo lugar, los participantes expresan, directa e indirectamente, que su bienestar profesional y personal deriva de la calidad de las relaciones sociales que mantienen y del tipo de motivación intrínseca que poseen. Recordamos, pues, que los estudiantes del Grado en Educación Primaria con una motivación vocacional se sienten más respetados y queridos por la sociedad que el resto de estudiantes con una motivación funcional o instrumental. Según algunas investigaciones, el tipo de motivación no puede modificarse de forma exponencial ya que los pensamientos y creencias de los futuros docentes están fijamente arraigadas (de acuerdo con Fuller y Bown, 1975; Lortie, 1995; Murphy *et al.*, 2004). No obstante, Jacobs (1996) afirma que

estas creencias cambian según el grado de implicación de los estudiantes durante su formación inicial.

Los informantes han aportado una serie de datos sugestivos acerca de la formación que desean recibir tras una exposición prolongada a la realidad escolar, formación que elevaría sus niveles de bienestar docente y fortalecimiento personal. Por un lado, los participantes han señalado como esencial formarse en aprendizajes cooperativos e inteligencia emocional con el fin de desarrollar actitudes motivadoras hacia su aprendizaje. Por otro lado, los informantes expresan su deseo de saber establecer relaciones positivas con el alumnado, sus compañeros, los padres y madres y sus tutores de prácticas (profesional y académico).

El contenido que vamos a desarrollar en las siguientes páginas tiene por objeto mitigar las deficiencias del Grado en Educación Primaria detectadas por los estudiantes en la asignatura *Enseñanza y Aprendizaje de la Lengua Extranjera (inglés)* y el *Practicum II*. Vamos a elaborar descripciones de contenidos y objetivos fundamentadas en las diversas características señaladas con anterioridad y cuya aplicación, teórica y práctica, se llevará a cabo en la materia señalada. Este paso, previo a las prácticas externas, sentará los cimientos que fomenten el bienestar docente para que así, puedan ser puestos en el aula cuando el estudiantado esté prestando sus servicios en los centros de Educación Primaria.

Vamos a exponer de manera resumida en forma de tablas el contenido que hemos elaborado para las asignaturas mencionadas. Asimismo, desarrollaremos actividades centradas en los aspectos indicados por los informantes resaltados en el análisis de datos. Por un lado, exponemos actividades centradas en la inteligencia emocional y la teoría del ‘yo potencial’ como método de autoconocimiento e investigación-acción. Por otro lado, especificamos tareas que se pueden llevar a cabo con los futuros docentes de lenguas que contemplen las emociones que se recogen en el aula y su manejo efectivo, así como nociones en *mindfulness*. Todo ello contribuirá a su crecimiento personal y bienestar docente profesional pues estaremos dando herramientas al futuro profesorado de lenguas sobre cómo amplificar su autoconocimiento y, además, sobre los procesos de investigación-acción, así como de cooperación con el resto de la comunidad educativa con el fin de que todos los compañeros persigan y alcancen metas comunes.

MATERIA: Enseñanza y Aprendizaje de la Lengua Extranjera (inglés)
TOPIC: Inteligencia emocional y motivación intrínseca / <i>Emotional Intelligence and Intrinsic Motivation</i>
<p>OBJETIVOS Y SU RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS GENERALES DEL TÍTULO:³²</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adquirir vocabulario emocional (C. G. 5; C.G. 6; C.G. 13). • Potenciar la empatía y la comunicación en el aula (C.G. 5; C.G. 7; C.G. 10; C.G. 11; C.G. 12; C.G. 19; C.G. 27; C.G. 28; C.G. 33). • Enseñar a tranquilizar la mente, a relajar el cuerpo y a dominar las emociones (C.G. 4; C.G. 17; C.G. 19; C.G. 23; C.G. 31). • Ofrecer alternativas, actividades y consejos prácticos a padres y alumnos en aspectos cotidianos como los conflictos con hermanos/amigos/compañeros... (C.G. 3; C.G. 5; C.G. 7; C.G. 9; C.G. 11; C.G. 12; C.G. 16; C.G. 17; C.G. 27; C.G. 31; C.G. 33). • Aplicar la competencia emocional al currículo de lenguas extranjeras (C.G. 5; C.G.14; C.G. 17; C.G. 19; C.G. 20; C.G. 22; C.G. 25; C.G. 34). • Desarrollar el autoconocimiento y el conocimiento de los demás para mejorar los grupos de trabajo y la <i>praxis</i> docente (C.G. 4; C.G. 5; C.G. 7; C.G. 8; C.G. 12; C.G. 14; C.G. 33).
<p>BREVE DESCRIPCIÓN DE CONTENIDOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El cerebro humano: algunas cifras y modelos, ¿cómo dirige el cerebro la vida?, ¿qué significa aprender? • Teoría, tipos y funciones de las emociones, ¿cómo afectan al aprendizaje? • Inteligencia y educación emocional. • <i>Possible Selves Theory</i>. • <i>Coaching</i> educativo: el rol del docente-<i>coach</i>. • Trabajo con los conflictos y las familias.
<p>METODOLOGÍA DOCENTE:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lecciones magistrales. • Actividades prácticas, debates y reflexión. • Asistencia a conferencias y charlas sobre temáticas relacionadas. • Lecturas, discusión y reflexión de la bibliografía recomendada. • Visionado, discusión y reflexión del video propuesto.
<p>BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elias, M. J., Tobias, S. E., Friedlander, B. S. (2015): <i>Educación con inteligencia emocional</i>. Barcelona: Clave. • Ibarrola, B. (2013): <i>Aprendizaje emocionante. Neurociencia para el aula</i>. Madrid: SM. • Imai, Y. (2007). <i>Collaborative learning for an EFL classroom: Emotions, language, and communication</i>. Disponible en ProQuest Dissertations & Theses Global; Social Science Premium Collection. (304749870). https://search.proquest.com/docview/304749870?accountid=14542 • Lanteri, L. y Goleman, D. (2015): <i>Inteligencia emocional infantil y juvenil</i>. Madrid: Penguin. • López Pérez, C. y Valls Ballesteros, C. (2013): <i>Coaching educativo. Las emociones, al servicio del aprendizaje</i>. Madrid: SM. • Morilla-García, C. (2017): “The role of emotional intelligence in bilingual education: A study on the improvement of the oral language skill”. <i>REMIE Multidisciplinary Journal of Educational Research</i>, 7, 1: 27-52. • Nikoopour, J., y Esfandiari, N. (2017): “The relationship between emotional, social, cultural, spiritual intelligence and EFL teachers’ teaching effectiveness”. <i>Journal of Language Teaching and Research</i>, 8, 1: 138-148. http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0801.17 • Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. (2008): “La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias”, <i>Electronic Journal of Research in Educational Psychology</i>. Disponible en

³² En el Anexo V se puede consultar el documento con todas las competencias generales del título de Grado en Educación Primaria.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121924010>

- Pishghadam, R., Zabetipour, M., y Aminzadeh, A. (2016): “Examining emotions in english language learning classes: A case of EFL emotions”, *Issues in Educational Research*, 26, 3: 508-527.
Disponibile en <https://search.proquest.com/docview/1871585330?accountid=14542>

VÍDEO:

- Gusman, J. (1998): *Multiple intelligences and the second language learner* (40 min)

Tabla 43: Propuesta didáctica basada en los resultados obtenidos. Fuente: elaboración propia.

Como formadores de futuros docentes nuestra labor fundamental, entre muchas, es desarrollar en los docentes en formación estrategias que no debiliten sus habilidades para concebir, vislumbrar y alcanzar sus aspiraciones futuras. Debemos desarrollar en el estudiantado capacidades de pensamiento crítico para que etiquetas actuales como “cociente intelectual”, “estatus económico y social”, “género”, “talla”, “grupo étnico” ... no sean ventajosas para un colectivo y camisas de fuerza para otros (Fletcher, 2007). Los futuros docentes necesitan ser conscientes de la capacidad humana del *yo* más allá de estas etiquetas promoviendo que actúen para transformarse en el ‘yo’ que quieren llegar a convertirse, una de las formas de comenzar a cuestionarse estos aspectos es a través del siguiente tópico: *¿es suficiente con aceptar que debemos trabajar con unas categorizaciones impuestas? Especialmente si hemos tenido la mala suerte de nacer dentro de un grupo social desfavorecido.*

La teoría que vamos a desarrollar a continuación ayuda a transformar cuestiones inexploradas por los futuros docentes sobre sus ideales y autopercepciones. La realización de la teoría de los *yo* potenciales (del término inglés; *possible selves*) se asocia a contextos sociales dialógicos donde el formador o tutor está involucrado en la realización personal de los futuros formadores por lo que este factor, asimismo, contribuirá al crecimiento personal y a la mejora de la *praxis* del formador, sobre todo si se da en ambientes de apoyo y colaboración (Markus y Nurius, 1986). De la misma manera, la integración del autoconocimiento y de la investigación-acción durante la tutorización permite al docente (tutor/a) y a los futuros docentes de lenguas (tutorizados) -en nuestro caso particular- emprender una investigación continua y metódica de su desarrollo con el fin de ayudarles a entender los cambios que han iniciado y ofrecerles perspectivas en relación a la creación de enfoques basados en el desarrollo del fortalecimiento humano (Fletcher, 2007). Según indican Markus y Ruvolo (1989), la consecución de objetivos orientados a convertirse en tu *yo potencial*,

o *possible self*, en la mayoría de ocasiones produce cambios positivos durante el camino de logro y otorga información sobre las percepciones interiores.

Asimismo, Fletcher (2000) aseguró que la teoría de los yo potenciales se aplica para alcanzar objetivos tanto positivos como negativos. Esta teoría influye en los procesos motivacionales de dos formas diferentes. Por un lado, otorga un objetivo claro que se debe adquirir si este es positivo o uno que se debe evitar si es negativo. Por otro lado, empodera al individuo a buscar acciones que le conduzcan a ese objetivo, necesario para convertirse en su *yo potencial*. Además, esta autora indica que el proceso de autoconstrucción es positivo durante la tutorización profesional (*ibid.*, 2007). Igualmente, Chipping y Morse (2006) proponen que durante el proceso de tutorización de las prácticas del futuro profesorado se utilice la teoría de los yo potenciales como método de transformación y, como componente fundamental, señala que este proceso en concreto es beneficioso para ambas partes (tutores y tutorizados):

“One of our greatest discoveries was that mentoring is a two-way learning process. In the past we had always wrongly assumed that the people mentoring us were the authority and had completed all the learning they needed. We had not considered that the whole mentoring process was a learning tool for the mentor too. The experience of research mentoring created a new and rejuvenated enthusiasm for our professional development and for the profession of teaching itself” (Chipping y Morse, 2006: 3).

Esto implica que existe la oportunidad de que los tutores lleven a cabo transformaciones que aumenten su crecimiento personal durante el proceso de tutorización por lo que es necesario que también se sientan apoyados por sus compañeros y compañeras (Fletcher, 2007).

El proceso de tutorización debe caracterizarse por el incremento de la confianza y de la seguridad entre ambas partes para que los procesos de transformación personal y profesional florezcan en ambientes seguros. Como método para romper el hielo y explorar los conceptos propios de la enseñanza de lenguas extranjeras entre el profesorado de lenguas en formación, podemos lanzarles la siguiente pregunta en clase: *What skills do you bring to the foreign language teaching job?* Este interrogante puede presentarse de otras formas (imágenes que ayuden a los docentes en formación a iniciar debates, por ejemplo: *What do you think about the feelings of this boy who is learning through a traditional/Montessori/inclusive teaching method?*) y/o en el idioma materno de los futuros docentes de lenguas, no obstante, estos factores varían teniendo en cuenta

el carácter único que se recoge en las aulas (número de alumnos, tipos de personalidad, nivel de competencia lingüística...).

Una de las estrategias utilizadas para introducir la teoría de los *yo potenciales* durante la formación de docentes de lenguas es través de la auto investigación-acción en la materia de *Enseñanza y Aprendizaje de la Lengua Extranjera* con proyección en el *Practicum II* como forma de mejorar la práctica docente. El diálogo enfocado en el autoestudio que surge durante el autoconocimiento de la propia forma de enseñar y de cómo aprende el alumnado, explora los futuros *yo potenciales* de los docentes de lenguas. En la siguiente imagen se representan los puntos focales que el tutor/a y tutorizado/a utilizarán para construir su *yo potencial*. El ciclo de preguntas comienza con “*What are my own core professional values?*” (Fletcher, 2007):



Figura 2: Adaptación del modelo de tutorización integrado con investigación-acción focalizado en los *yo potenciales* de Sara Fletcher (2007: 82). Fuente: elaboración propia.

El modelo de investigación-acción expuesto pretende transformar los valores, competencias y conocimientos profesionales existentes en la base para mejorar la práctica de la docencia de lenguas extranjeras. Es importante descubrir y dialogar con

las emociones (tal y como hemos especificado en apartados anteriores), pero es igualmente importante explorar la identidad y rol docente (Mezirow, 1991).

El tutor tiene un gran papel que desempeñar bajo este enfoque pues será la primera persona en entender quiénes son y quiénes han avanzado en la construcción del yo potencial de forma positiva y factible por lo que les recordará de forma constante el modelo de investigación-acción y, asimismo, estará expuesto a los constructos que los futuros docentes de LE deseen reflejar en sus prácticas externas.

Como actividad orientada a trabajar todos estos aspectos, estimamos que una grabación que contenga una breve actividad en la que los docentes de lengua extranjera en formación muestren el docente que quieren llegar a ser otorgaría información a los tutores sobre cómo se sienten sus estudiantes y si estos están consiguiendo los objetivos para convertirse en el docente que desean. Esta actividad puede complementarse a través del visionado en el aula y la posterior discusión por parte del resto de estudiantes, lo que producirá una experiencia positiva y motivadora a los futuros docentes de LE.

En línea con esta metodología reflexiva, observamos que los diversos estados recogidos por Bartlett (1990) sobre el docente reflexivo también pueden aplicarse durante la formación de los docentes de lenguas extranjeras con el fin de generar autoconocimiento y diálogos internos y externos, para ello se formularán las siguientes preguntas:

- *Mapping: What do I do as a foreign language teacher trainee and what will I do as a FL teacher?*
- *Informing: What do I intend to accomplish?*
- *Contesting: How did I come to be this way and how was it possible for my present view to have emerged?*
- *Appraising: How might I teach the foreign language differently?*
- *Acting: What and how shall I now teach the FL?*

Asimismo, existen, según Ballard y McBride (2010), tres niveles dentro del enfoque de la metodología reflexiva:

1. Racionalidad técnica (*technical rationality*): trata sobre la aplicación práctica del contenido especificado en el currículum; *¿los alumnos reflejan las tareas aprendidas?*

2. Acción práctica (*practical action*): se da cuando el docente se esfuerza en clarificar las predisposiciones y suposiciones mientras evalúa el proceso educativo; *¿cómo se están alcanzando los objetivos?*
3. Reflexión crítica (*critical reflection*): el docente está preocupado por el alcance del conocimiento que ofrece y por las circunstancias sociales del alumnado; *¿es el contenido importante para los alumnos?*

La enseñanza reflexiva es un tipo de filosofía docente que pretende cuestionar la forma en la que los docentes enseñan y en la que los alumnos aprenden. Igualmente, los docentes bajo este enfoque se caracterizan por a) describir lo que hacen, b) aclarar por qué han tomado sus decisiones, c) buscar alternativas, d) innovar (Fandiño, 2011).

Las actividades que surgen tras el análisis de estos enfoques se centran en trabajar la motivación de los futuros docentes de lenguas extranjeras a través de los *possible selves* como habilidad para activar los cambios que desean incorporar a su vida profesional y de esta manera ayudar a su crecimiento personal (Guijarro, 2006; Al-Shehri, 2009; Dörnyei y Chan, 2013; Chan, 2014; Magid, 2014; Cho, 2015). Las actividades que indicamos a continuación se centran en trabajar la teoría del yo potencial a través del uso de las narrativas en lengua extranjera –inglés, en nuestro caso–.

- Activity for working the *future selves*

Think of your **future self**. All things have gone as **well** as it may could have. You really have accomplished and met your purposes in a natural way by working hard.

Now, write a **narrative essay** about your **triumphant** future. You can warm up using these questions before writing: *How is it your picture? What do you see yourself performing? How would you define the atmosphere you are joining? What kind of people surrounded you?* Do not forget to **describe** your feelings in this imaginary scene and what things you will do on a daily basis.

- Activity for working the *unsuccessful future selves*

Think of your **future self**. All things have gone as **badly** as it may could have. You did work hard but unfortunately you failed during facing your goals and purposes.

Now, write a **narrative essay** about your **frustrated** future. You can warm up using these questions before writing: *How is it your picture? What do you see yourself performing? How would you define the atmosphere you are joining? What kind of people surrounded you?* Do not forget to **describe** your feelings in this imaginary scene and what things you will do on a daily basis.

- Activity for working the *successful past selves*

Think of your **past self and take a powerful and positive memory**. You accomplished and met your purposes in a natural way by working hard.

Now, write a **narrative essay** about your **satisfied** past. You can warm up using these questions before writing: *How is it your picture? What do you see yourself performing? How would you define the atmosphere you are joining? What kind of people surrounded you?* Do not forget to **describe** how you felt after succeeding in your task, *what things did you once you had accomplished your objective?*

- Activity for working the *successful future of others*

Imagine about somebody who is your best **friend** from school. All things have gone as **well** as it may could have. She/he really has accomplished and met her/him purposes in a natural way by working hard.

Now, write a **narrative essay** about your **friend's triumphant** future. You can warm up using these questions before writing: *How is it her/his picture? What do you see herself/himself performing? How would you define the atmosphere she/he is joining? What kind of people surrounded her/him?* Do not forget to **describe** and visualise her/his feelings in this imaginary scene and what things she/he will do on a daily basis.

Ejercicios para trabajar la teoría de los futuros y potenciales y comprobar sus efectos en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras (Cho, 2015: 1114-1115)

A la luz de las actividades propuestas se esclarece la necesidad de elaborar prácticas reflexivas para el estudiantado del Grado en Educación Primaria. Los futuros docentes tienen que ser capaces de crecer personalmente de acuerdo a las particularidades de su futuro ambiente de trabajo. El proceso de formación de los docentes de lenguas extranjeras debería considerar estrategias que aborden problemas actuales como la diversidad (multi)cultural. La adquisición de capacidades reflexivas, aprendizaje autónomo e investigación-acción en el aula necesitan ser perfeccionadas durante la formación inicial docente con el fin de transformar a los futuros docentes en agentes activos capaces de incorporar estas cualidades a su *praxis* docente (Randi y Corno, 2005; Piechurska-Kuciel, 2011; Pérez Valverde, 2017).

A continuación, vamos a elaborar un cuestionario adaptado para el profesorado de lenguas en formación que tiene por objeto el autoconocimiento de la inteligencia emocional, segmentado en dos macro niveles (competencias personales y competencias sociales). Este cuestionario pretende hacer conscientes a los futuros docentes de sus fortalezas (*Outstanding*) y sus debilidades (*Needs improvement*). Los ítems del

cuestionario los presentamos en inglés debido a que este contenido lo elaboramos para la asignatura de *Enseñanza y Aprendizaje de la Lengua Extranjera (inglés)*.

Estos ítems están basados en los constructos emocionales de Goleman (1995) y estimamos que los podemos desarrollar en las materias de lenguas extranjeras e incluirlos en el currículo de la asignatura *Enseñanza y Aprendizaje de la Lengua Extranjera*, para que más tarde los futuros docentes de lenguas puedan recurrir a él cuando lo necesiten como, por ejemplo, durante el *Practicum II* o a lo largo de su vida docente para generar autoconocimiento de la *praxis*. El resultado principal de este aspecto se traduciría en aumentos del bienestar del profesorado de lenguas pues se crean relaciones entre su crecimiento personal, *yo potencial* e inteligencia emocional. Lo que pretenden construir los ítems recogidos en la tabla 44 (páginas 179-181) son:

PERSONAL COMPETENCE ISSUES

Self-Awareness

- *Emotional Awareness*: reconocimiento de las emociones propias y sus efectos en la persona.
- *Accurate Self-Assessment*: conocimiento de las propias fortalezas y debilidades.
- *Self-confident*: sentimiento de autoestima y seguridad en sí mismo/a.

Self-Regulation

- *Self-control*: gestión de las emociones perjudiciales y los impulsos viscerales.
- *Trustworthiness*: mantenimiento de los estándares de honestidad e integridad.
- *Conscientiousness*: asumir la responsabilidad de las propias acciones.
- *Adaptability*: flexibilidad en la introducción de cambios.
- *Innovativeness*: sentirse cómodo y abierto a nuevas ideas y nueva información.

Self-Motivation

- *Achievement Drive*: esforzarse en conocer, mejorar y alcanzar los estándares de la excelencia.
- *Commitment*: trabajar en concordancia con las metas grupales.
- *Initiative*: aptitud de aprovechamiento ante las oportunidades surgidas.
- *Optimism*: persistencia en alcanzar las metas a pesar de los obstáculos y los contratiempos.

SOCIAL COMPETENCE ISSUES

Social Awareness

- *Empathy*: detección de los sentimientos y puntos de vista de otras personas e interés en sus preocupaciones.

Social Skills

- *Influence*: ejercer tácticas efectivas para la persuasión.
- *Communication*: enviar mensajes claros y convincentes.
- *Conflict management*: negociación y resolución en desacuerdos.
- *Leadership*: inspiración y guía en grupos y personas.
- *Change Catalyst*: iniciación y gestión del cambio.
- *Building Bonds*: nutrir las relaciones interpersonales.
- *Collaboration and Cooperation*: trabajar con otros para compartir objetivos y metas.
- *Team Capabilities*: crear sinergia grupal para perseguir y alcanzar metas comunes.

A continuación, incluimos la tabla que contiene dichos ítems que los formadores de futuros docentes de lenguas extranjeras pueden utilizar en sus materias para proporcionar al estudiantado autopercepciones y generar debates internos:

Emotional Intelligence	You, as an EFL teacher, should...	Needs improvement (N.I.)	Satisfactory (S)	Outstanding (O)		
<i>PERSONAL COMPETENCE ISSUES</i>						
SELF-AWARENESS				N.I.	S	O
Emotional awareness	be able to identify your emotions in teaching to the target group and develop your behaviour accordingly and keep doing so.					
Accurate Self-assessment	identify your weak and strong points of teaching and learn from your experience and be reflective as much as possible.					
Self-confidence	be decisive and reflect your self-assurance about presenting the lessons in EFL.					
SELF-REGULATION				N.I.	S	O
Self-control	know how to manage your distracting feelings and not spoil emotionally safe class atmosphere.					
Trustworthiness	be able to admit your own mistakes and build trust with students for the shake of success.					
Conscientiousness	believe that you are the only person to be held responsible for meeting EFL objectives in class.					
Adaptability	be able to adapt yourself into the with changing situations in class and be flexible with your teaching objectives and student demands.					
Innovativeness	search for innovative ideas and issues in EFL class applications and management and be able to generate your own teaching ideas.					
SELF-MOTIVATION				N.I.	S	O
Achievement drive	focus on pre-set objectives and have a high drive to meet your EFL objectives and standards, and find out how to improve your students' performance.					

Commitment	enthusiastically seek out some opportunities to fulfill your peer group's task in EFL and be aware of your sense of purpose in a group mission.			
Initiative	insistently pursue your goals in EFL beyond what is required or expected and utilize every opportunity to get your job done.			
Optimism	be able to overcome some unexpected setbacks with the hope of success rather than failure and persistently carry out your goal of teaching.			
<i>SOCIAL COMPETENCE ISSUES</i>				
SOCIAL AWARENESS		N.I.	S	O
Empathy	be able to understand your students' perspectives and know that way you will be a very considerate and understandable teacher.			
SOCIAL SKILLS		N.I.	S	O
Influence	be helpful and persuasive about your students' learning and acquisition of the Target Language and use some EFL strategies to render support to the learners.			
Communication	set up a very comprehensive communication channel with your students and listen well and be open to communication to seek mutual understanding in learner-based difficult issues.			
Conflict management	for the sake of speaking skills in EFL, encourage open discussion and predetermined debates and be able to handle difficult situations arisen in class without harming students' emotions.			
Leadership	be the leader of your class and be able to guide the students' performance by setting a good example and arouse a very common enthusiasm toward learning in EFL.			
Change catalyst	be able to recognize the change in class or the students' attitude towards the Target Language and motivate the learners to adapt the changes in EFL.			
Building bonds	be able to create a steady relationship among the students and enhance the peer group interaction and be able to foster good relations among your colleagues.			
Collaboration and cooperation	be collaborative and share any useful information with your colleagues and be able to promote a friendly, cooperative climate among the colleagues and your students.			
Team capabilities	consider EFL class as a team and draw all team members into active and enthusiastic participation in class work and project assignments, and set goals of your teaching in advance and protect the class and its commitment.			

Tabla 44: Inteligencia emocional en el currículo de inglés lengua extranjera, adaptación de Tuncay (2002). Fuente: elaboración propia.

Si deseamos profundizar en los auto-conceptos que poseen los futuros docentes de lenguas extranjeras podemos recurrir a otro cuestionario, el cual utilizamos durante nuestra investigación cuantitativa. Este cuestionario trabaja las competencias interpersonales y se trata del *Tuckman Teacher Feedback Form* (1987). Se puede utilizar para generar debates entre el estudiantado. El cuestionario señala dos características docentes opuestas (*Creative-Ordinary; Disorganized-Organized; Traditional-Original...* consúltese Anexo II) y lo podemos utilizar para preguntar a nuestra cohorte qué características son deseables en el docente de lenguas extranjeras.

Este cuestionario es especialmente relevante dentro de nuestra área de estudio ya que salen a la luz constructos personales y adjetivos deseables sobre los estilos interpersonales de los docentes de lenguas extranjeras y pone en discusión los modelos ideales versus actuales.

Tras exponer estos constructos introduciremos a continuación fundamentos prácticos centrados en la construcción de la identidad y rol del docente de lenguas extranjeras. Asimismo, desarrollaremos fundamentos teóricos para que los futuros docentes de lenguas apliquen técnicas propias del *mindfulness* como estrategias para calmar sus emociones y elevar su crecimiento personal. Es necesario recordar que la materia de *Enseñanza y Aprendizaje de la Lengua Extranjera* proporcionará este contenido centrado tanto en la práctica como en la teoría para que los futuros docentes tengan a disposición, durante la prestación de sus servicios en los colegios de Educación Primaria, herramientas que se centren en el bienestar docente personal y profesional:

MATERIA: Enseñanza y Aprendizaje de la Lengua Extranjera (inglés)
TOPIC: Los climas positivos de aprendizaje / <i>Positive Classroom Environments</i>
<p>OBJETIVOS Y SU RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS GENERALES DEL TÍTULO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer los factores biológicos y los tipos de atención que se armonizan durante el aprendizaje (C. G. 20; C. G. 21; C. G. 23; C. G. 28). • Comprender la complejidad de los procesos memorísticos y su presentación en el aula (C. G. 20; C. G. 21; C. G. 22; C. G. 28). • Examinar qué aspectos desarrollan los climas positivos de aprendizaje en las aulas, con especial atención en el aula de lenguas extranjeras y <i>mindfulness</i> docente (C. G. 16; C. G. 19; C. G. 20; C. G. 23; C. G. 24; C. G. 28).
<p>BREVE DESCRIPCIÓN DE CONTENIDOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La atención y sus tipos. • La motivación y sus componentes. • El aula y el aula de lenguas extranjeras: un teatro intercultural y multidiverso. • El clima del aula. Factores que influyen en la calidad del clima del aula. • <i>Mindfulness</i> docente. • Atención, memoria, relajación y motivación en el aula de lenguas.
<p>METODOLOGÍA DOCENTE:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lecciones magistrales. • Actividades prácticas, debates y reflexión. • Asistencia a conferencias y charlas sobre temáticas relacionadas. • Lecturas, discusión y reflexión de la bibliografía y webgrafía recomendada. • Visionado, discusión y reflexión de los videos recomendados.
<p>BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eal, M. H. (2016): "The impact of EFL teacher's emotional intelligence on their teaching preference", <i>Modern Journal of Language Teaching Methods</i>, 6, 6: 119-124. • Howard-Jones, P. (2010): <i>Introducing Neuroeducational Research. Neuroscience, Education and the Brain from Contexts to Practice</i>. Canadá: Routledge. • Ibarrola, B. (2013): <i>Aprendizaje emocionante. Neurociencia para el aula</i>. Madrid: SM. • Patrick, H., Kaplan, A., & Ryan, A. M. (2011): "Positive classroom motivational environments: Convergence between mastery goal structure and classroom social climate", <i>Journal of</i>

Educational Psychology, 103, 2: 367-382. <http://dx.doi.org/10.1037/a0023311>.

- Rahimi, M., y Karkami, F. H. (2015): "The role of teachers' classroom discipline in their teaching effectiveness and students' language learning motivation and achievement: A path method", *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 3, 1: 57-82.
- Gabryś-Barker, D. (2016): "Caring and sharing in the foreign language class: On a positive classroom climate". In D. Gabryś-Barker, & D. Gałajda (Eds.), *Positive psychology perspectives on foreign language learning and teaching; positive psychology perspectives on foreign language learning and teaching*: 155-174.
- Guz, E., & Tetiurka, M. (2016): "Positive emotions and learner engagement: Insights from an early FL classroom". In D. Gabryś-Barker, & D. Gałajda (Eds.), *Positive psychology perspectives on foreign language learning and teaching; positive psychology perspectives on foreign language learning and teaching*: 133-153.
- Ching-Tse, D., & Fraser, B. J. (2018): "Learning environments research in English classrooms", *Learning Environments Research*: 1-17. <http://dx.doi.org/10.1007/s10984-018-9260-6>.

WEBLOGRAFÍA:

- *Asociación Educar*: <http://www.asociacioneducar.com>
- *Cambridge Neuroscience*: <http://www.neuroscience.cam.ac.uk>
- *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*: <http://casel.org>
- *Danish School of Education*: <http://edu.au.dk/en>
- *Mindfulness, Courage, and Reflection for Educators*: <http://umassmed.edu/cfm>
- *Passageworks Soul of Education Course for Teachers*: <http://passageworks.org>

Tabla 45: Propuesta didáctica basada en los resultados obtenidos. Fuente: elaboración propia.

Con el fin de dar a conocer a los futuros docentes cómo desarrollar la capacidad de captar su atención introduciremos en la clase contenidos sobre *classroom management* (Marzano y Pickering, 2010). Las cuestiones sobre atención, motivación e involucración del alumnado en los procesos de enseñanza-aprendizaje residen en cuatro grandes preguntas. Asimismo, indicamos que para que los futuros docentes apliquen las técnicas basadas en *classroom management* debemos aplicarlas con ellos durante la formación inicial docente. Las preguntas y bloques son:

1. *¿Cómo me siento?* (emociones, energía, imagen proyectada, auto-aceptación): para desarrollar esta dimensión existen una serie de elementos necesarios a tener en cuenta como los ritmos de trabajo. Es importante que el docente preste atención a cómo avanza su grupo, lo cual también guarda relación con los objetivos acordados a principio de curso, tal y como señalábamos en páginas anteriores. Los docentes deben tener en cuenta asimismo su postura corporal ya que el cuerpo, excepto en Educación Infantil (López y Valls, 2013), ha sido excluido del aula y el lenguaje corporal es un aliado que oxigena y despierta interés en los alumnos. Seguidamente, es fundamental que los docentes aprendan a transmitir con su sola presencia tal y como hemos señalado en los estudios sobre bienestar docente y en los grupos de discusión realizados (que sea una

persona cercana, tenga un tono de voz relajado, sonría, cuente chistes, motive...). Con el fin de mejorar la relación de los alumnos con el profesorado y prevenir, de esta manera, comportamientos disruptivos es necesario que el clima emocional del aula sea positivo, favorezca al alumnado y el docente muestre un trato equitativo. Un ejemplo para prevenir el comportamiento conflictivo es elaborar con el alumnado una lista de sus derechos, como, por ejemplo: tengo derecho a equivocarme; a no gustar a todo el mundo ni que todos me gusten a mí; a expresar mis sentimientos; no tengo derecho a asustar a otros; no tengo derecho a tratar a los demás irrespetuosamente. Si deseamos trabajar en profundidad esta lista asertiva en el aula de lenguas se puede elaborar en la lengua meta, aunque consumirá tiempo lectivo (preparación, elaboración, supervisión, contrato psicológico...).

2. *¿Estoy interesado/a?* (capacidad de despertar y captar la atención): para mantener e incrementar los niveles de motivación y atención en el aula los docentes deben, por un lado, programar juegos y competiciones por equipo puesto que el componente lúdico atrae enseguida su atención. Por otro lado, se deben organizar debates para aumentar la capacidad de razonamiento y pensamiento crítico de los alumnos ya que respuestas tipo “porque sí” o “porque no quiero” son cada vez más recurrentes. Para organizar un debate se deben establecer unas reglas de actuación e interacción como las que proponen diversas expertas en *coaching* (*ibídem*: 138), así como un tiempo de deliberación de preguntas y respuestas y su posterior valoración por parte de los alumnos y del docente.

3. *¿Es esto importante?* (¿los estudiantes relacionan este objetivo con sus propios objetivos?, autoestima, capacidad de resolución de problemas en la vida real): el fin último de la elaboración, al inicio del curso, de los objetivos y metas del grupo-aula y de los individuos que en ella residen es contestar de manera positiva a la tercera pregunta. El docente, para favorecer que las actividades del aula conecten con los mundos internos de los alumnos, debe permitir un grado de elección alto en los trabajos de los alumnos y desarrollar actividades centradas en la resolución de problemas cotidianos y que, a su vez, supongan un reto para el alumnado.

4. *¿Puedo hacerlo?* (auto-eficacia, esfuerzo, creencias): este apartado pretende borrar las cuestiones emocionales negativas del aula acerca de las propias creencias del alumnado y del docente pues en numerosas ocasiones nos dejamos llevar por lo que pensamos y nos aferramos más a las situaciones de estrés o negativas que a aquellas que elevan nuestro bienestar. En este sentido, la herramienta más poderosa de la que se dispone en el aula es el *feedback*. El *feedback* armoniza las sensaciones de eficacia del alumnado y del profesorado pero para que este sea positivo y eficaz deben cumplirse unos requisitos: a) debe resaltar las ganas de aprender y el esfuerzo que se ha realizado; b) no decirle al alumno que es inteligente o talentoso pues lleva a que este se relaje; c) no compararlo con el resto; d) si se especifica algo negativo se deben añadir otros aspectos positivos; e) debe haber evidencias.

En lo que respecta al aula de lenguas extranjeras reflexionamos que estas características también deben darse en los docentes y en los espacios donde se aprenda una segunda y tercera lengua. Quizás, algunos factores específicos de la enseñanza de lenguas en climas positivos de aprendizaje son que se deben emplear estrategias con mayor perseverancia que generen motivación e interés por su estudio y que el contenido sea apropiado y esté enfocado en el uso real del habla, así como en el uso continuo de la lectura y el lenguaje, el papel del arte y la cultura de la lengua extranjera.

Consideramos que es muy importante trabajar estos aspectos desde la formación inicial docente dado que comenzaremos a cambiar y a generar hábitos basados en la percepción positiva de sí mismo/a, la motivación y la cohesión. A continuación, presentamos un cuestionario elaborado por docentes para ayudar a aquellos docentes a revisar su *praxis* con ayuda de un compañero:

¿Cómo me siento?

- ¿Qué emoción generan tus clases en tus alumnos? ¿Y en ti? ¿Y tu asignatura? ¿Qué responderían ellos, uno a uno? ¿Qué puedes hacer para conocer sus emociones y conseguir que estas se pongan al servicio del aprendizaje?
- ¿En qué medida se siente aceptado por ti cada uno de tus alumnos? ¿Y por sus compañeros? ¿Qué haces o puedes hacer para que todos se sientan aceptados?
- ¿Cuál es el nivel de energía que generas en tu clase? ¿Qué haces o qué puedes hacer para mantener un nivel de energía alto?

¿Me interesa?

- ¿Qué haces o qué puedes hacer para captar más la atención y que todos tus alumnos se sientan involucrados en el aula?
- ¿Qué haces o qué puedes hacer garantizar la participación de todos?

- ¿Cómo podrías generar más movimiento en el aula para mantener la atención?

Me importa

- ¿Qué haces o qué podrías hacer para ayudar a los alumnos a conocer sus retos y metas respecto a tu asignatura?
- ¿Cómo podrías conectar la asignatura con las metas y retos de los alumnos dentro y fuera del aula?
- ¿Cómo podrías ayudarles a ver la utilidad de lo que aprenden en su día a día, en la vida real?

¿Puedo hacerlo?

- ¿Qué hacer o puedes hacer para que valoren sus esfuerzos, sus avances ante sus propios retos?
- ¿Cómo podrías ayudarles a conocer sus creencias acerca de sí mismos?
- ¿Qué haces o podrías hacer para potenciar el esfuerzo?
- ¿Cómo podrías desarrollar el hábito de revisión de sus propias metas y retos?

Cuestionario de revisión del rol de docente-coach. Fuente: López y Valls, 2013: 142-143.

Por último, vamos a desarrollar métodos centrados en los procesos de autopercepción y evaluación de situaciones para que los futuros docentes de lenguas posean estrategias centradas en formas de pensamiento positivo y de manera abierta, receptiva y consciente, orientada al momento presente desde una postura de (auto)aceptación, sin prejuicios. Como se puede inferir, estos propósitos se acercan a la metodología basada en el *mindfulness*, la cual, consideramos de especial importancia dentro de la formación de futuros maestros de lengua extranjera dado que les ayudará a romper las barreras psicológicas que influyen en los miedos y juicios de valor recogidos en el aula de LE, así como a aprender a través de la participación consciente de acuerdo a unos valores éticos, sociales y emocionales. Varias investigaciones científicas actuales indican que las actividades propias de los métodos *mindfulness* aumentan: los procesos cognitivos (pues se interrelacionan información, aprendizaje y conocimiento); los procesos psicológicos (se descubre el yo consciente y presente); los procesos espirituales (¿quién soy?; ¿para qué estoy aquí?) y los procesos prácticos (como resultado se aumenta la capacidad de atención y memoria), además de ser beneficioso para la salud ya que reduce el estrés y aumenta la capacidad de autocontrol y la resiliencia (National Council for the Accreditation of Teacher Education, 2006; Beauchemin *et al.*, 2008; Bögels *et al.*, 2008; Roeser *et al.*, 2012; Roeser *et al.*, 2013; Fiore, 2016; Harpin, 2016; Maynard *et al.*, 2017). La profesión docente contiene responsabilidades y situaciones en las que el autoconocimiento y el manejo de las emociones es crucial, pues estas características no solo están relacionadas con el bienestar docente, sino que el autoconocimiento reduce los síntomas de malestar,

absentismo y renuncias por parte de los docentes, sobre todo entre los docentes noveles (Pillay *et al.*, 2005). Además, dadas las circunstancias únicas de la profesión educativa, como trabajar de cara a un público joven, las emociones negativas en el aula y los comportamientos antisociales por parte del docente no servirán de ejemplos de buenas prácticas para el alumnado ni contribuirá a crear ambientes positivos de aprendizaje por lo que los niveles de malestar y desmotivación aumentarán entre el colectivo escolar (Roeser *et al.*, 2012).

Durante la formación docente, podemos destinar contenido a cimentar los paradigmas basados en *mindfulness*. Durante el transcurso de la materia de *Enseñanza y Aprendizaje de la Lengua Extranjera* lanzaremos una serie de preguntas que nos introducirán en este tipo de enfoque, como, por ejemplo: *What skills or domains (or 'professional dispositions') are relevant to foreign language effective teaching?; Why are habits of mind necessary for effective foreign language teaching?* Tras argumentar con los futuros docentes de lenguas estas cuestiones y romper el hielo acerca del *mindfulness* podremos introducir alguna definición acreditada como la que proporciona Kabat-Zinn “mindfulness is paying attention in a particular way: on purpose, in the present moment, and nonjudgmentally” (1994: 4). Para trabajar más en profundidad *mindfulness* propondremos diversas actividades como: 1) concentrarse de forma intencional en el momento presente, ‘*here and now*’; 2) percibir el momento presente de una manera relajada a través de ejercicios de respiración (1 minuto); 3) experimentar y ‘abrazar’ cada momento, tal y como se presenta, sin juicios de valor; 4) ‘escuchar’ el propio cuerpo, *¿qué sensaciones corporales tengo en este momento?, ¿a qué pensamientos, sentimientos e imágenes mentales estoy prestando atención?*; 5) usar la atención para cultivar las emociones positivas hacia uno mismo y hacia los demás y expresarlas en grupo.

Asimismo, si las circunstancias lo permitieran (motivación de los futuros docentes hacia el *mindfulness*, disponibilidad horaria...), el/la profesora de la materia *Enseñanza y Aprendizaje de la Lengua Extranjera* puede invitar a un/a experto/a en *mindfulness for (language) teachers* o proponer a los futuros docentes la asistencia a congresos y/o ofrecerles programas donde puedan practicar semanalmente actividades que les sirvan de ayuda en su futura experiencia docente (cursos, programas y elaboración de un diario de emociones), orientadas a su próxima experiencia profesional –el *Practicum II*–. De esta manera, no solo estaremos apoyando el crecimiento personal

y el futuro desempeño profesional de los docentes de lenguas extranjeras, sino que les estaremos otorgando herramientas para que construyan relaciones docente-alumno/a comprensivas, sean empáticos, cultiven climas positivos de aprendizaje, aumente su salud, bienestar y compromiso docente (Roeser *et al.*, 2012). Además, tras aplicar los conocimientos que nos brinda la investigación-acción a través del autoconocimiento y percepción de uno mismo y de los demás, estas emociones positivas pueden convertirse en un estado cíclico al que acudir cuando los docentes de lenguas extranjeras se enfrenten a situaciones nuevas convergiéndose, de esta manera, satisfacción, aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras.

8 PROBLEMAS DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación ha tenido por objeto dar respuesta a problemas de ámbito social y humano detectados dentro de la profesión y formación de docentes de lenguas extranjeras. No obstante, este estudio se ha enfrentado a una serie de dificultades de diversa índole, por lo que somos conscientes de las limitaciones de nuestra investigación, que reseñaremos a continuación:

- Nuestro estudio se agrupa en un área geográfica muy concreta. Los informantes proceden de entornos sociales, culturales y etnográficos homogéneos, en su mayoría granadinos y/o andaluces, por lo que el análisis y discusión de los datos no pueden extrapolarse de forma global a los futuros docentes de lengua extranjera (inglés) del ámbito nacional. No obstante, la validez, fiabilidad y triangulación de los datos cuantitativos y cualitativos hacen reflexionar que la implementación de este mismo estudio en otros contextos nacionales arrojaría datos similares.
- La escasez de literatura afin a nuestra área de conocimiento ha supuesto una barrera en torno a la creación de nuevos materiales didácticos, programas de actuación y referencias en torno a buenas prácticas docentes. De la misma manera, la falta de estudios similares con maestros y maestros de lenguas extranjeras en formación no nos ha permitido medir con exactitud los resultados aportados por nuestros informantes. Sin embargo, esto es al mismo tiempo un aliciente debido al valor pionero de esta tesis doctoral en nuestro contexto.
- Como investigador novel, al comienzo de la creación del instrumento de investigación no presté atención a la longitud y número de preguntas, así como al número de cuestionarios que debíamos seleccionar o las cuestiones elegidas para el grupo de discusión. Sin embargo, gracias al trabajo conjunto con el director de esta tesis y junto a otros expertos en la materia, independientes de la Universidad de Granada, pudimos perfeccionar y concluir nuestros instrumentos de recopilación de datos de forma óptima.
- A pesar de que el tamaño muestral de nuestro estudio (N=88) no permite la implementación de técnicas de validez mediante el análisis factorial exploratorio y confirmatorio, la validez criterial concurrente está por encima de los coeficientes de

correlación, es decir, que cada constructo o ítem evaluado es válido a pesar de tener una muestra menor a 100 participantes.

- El número de informantes de nuestro estudio cuantitativo debería ser más elevado pero las limitaciones de tiempo del programa de doctorado (3 años) no nos han permitido ampliarlo. No obstante, los datos estadísticos expuestos demuestran validez y fiabilidad significativas.
- Igualmente, por cuestiones de tiempo, no hemos podido implementar y evaluar científicamente las propuestas pedagógicas resaltadas en el apartado 7. *Implicaciones pedagógicas.*
- Las respuestas y valoraciones negativas emitidas por los miembros de los grupos de discusión podrían estar ligeramente edulcoradas, ya que los participantes eran conscientes de que estaban siendo grabados. No obstante, parecen correr paralelas a los resultados cuantitativos; hecho que nos hace pensar que el grado de ‘falsedad de datos’ es irrelevante para los resultados finales.

9 FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Tal y como hemos indicado a lo largo de nuestro marco teórico, resulta ineludible señalar que se abren nuevos caminos en la investigación del bienestar docente con especialidad en Lengua Extranjera debido a que la literatura referente en torno al crecimiento y empoderamiento de los futuros docentes de lenguas es escasa, por lo que se hacen necesarios más estudios sobre este aspecto. Asimismo, los resultados expresados por la cohorte que conforma esta tesis doctoral son complejos pero fructíferos en materia de fortalecimiento personal y bienestar docente durante la formación inicial, ya que se han señalado los factores de mejora en la formación docente.

El enfoque basado en el bienestar y crecimiento de los futuros docentes de lenguas extranjeras (inglés) necesita nuevo material didáctico con el que instruir a las nuevas generaciones de maestros y maestras de forma humana y emocional para que estos enseñen las herramientas necesarias al alumnado que conformará las bases futuras de nuestra sociedad.

Las líneas de investigación más fructíferas que se abrirán tras los resultados obtenidos en este estudio serían:

- 1) Diseño, estudio e implementación de programas de formación para maestros/-as de LE sobre inteligencia emocional y motivación intrínseca con el fin de medir su relación con el bienestar docente.
- 2) Diseño, estudio e implementación de programas de formación similares para el profesorado de Secundaria y el profesorado universitario. Asimismo, dentro del contexto universitario se trataría de medir la relación entre bienestar y las evaluaciones de ANECA que afectan a la promoción de docentes.
- 3) Diseño, creación y estudios de eficacia, a través de investigaciones cuasi-experimentales en centros de diversas realidades socioculturales, de materiales de LE (en las etapas de Infantil y Primaria) de corte más afectivo, social, humanístico y que promuevan el desarrollo del ser humano de manera integral: emocional y racional.

- 4) Diseño y elaboración de estudios empíricos rigurosos sobre motivación intrínseca e inteligencia emocional como factores de éxito profesional del profesorado de lenguas extranjeras de Infantil, Primaria y Secundaria.
- 5) Diseño y elaboración de estudios científicos para dilucidar cómo la implementación de los planes plurilingües de la Junta de Andalucía influyen en el bienestar docente del profesorado.
- 6) Diseño y elaboración de estudios cuasi-experimentales sobre cómo las actividades propuestas, como el *mindfulness*, interviene en la sensación de bienestar docente del profesorado de lenguas.

10 CONCLUSIONS

In this section, we are going to reflect on how the objectives we have formulated at the beginning of our doctoral dissertation – both the overall and the specific objectives – are solved. In order to elucidate in which ways we have accomplished them, we will point out the conclusions derived from our analysis in different categories. The four categories are: overall aim; specific qualitative conclusions; specific quantitative conclusions and; additional significant conclusions.

Overall aim

We have shed light on the main objective: *to investigate teacher wellbeing and human flourishing from a language perspective and to plan their incorporation during the pre-service EFL training in order to have a professional description of the pre-service language teacher's training weaknesses and strengths*. On the one hand, we have delved into and provided a theoretical framework regarding wellbeing, human flourishing, teacher's wellbeing, foreign language teacher's wellbeing, pre-service teacher's wellbeing and pre-service EFL teacher's wellbeing as well as to highlight outcomes on emotional intelligence, intrinsic motivation, creating positive language learning atmospheres, and the importance and role of the relationships among the school staff. After delving into the literature, we decided to work with Diener's definition of human flourishing (see page 15) and Aelterman's definition of teachers' wellbeing (see page 28).

On the other hand, we have carried out both qualitative and quantitative studies with pre-service EFL teachers in order to support and give scientific evidence about the lack of training on wellbeing and human flourishing during their general instruction and language instruction at the Faculty of Educational Sciences (University of Granada). These two factors are, according to our participants and our theoretical framework, pivotal to the success, commitment, and empowerment of language teachers (not only professionally but also personally).

So, in virtue of these statements we have fulfilled the overall objective, aforementioned, and specific Objectives 1 and 2 (*to define the notion of language*

teachers' wellbeing; to research what content the University of Granada invest in teachers' wellbeing and human flourishing during language teachers' training).

Besides, we have gathered and validated one questionnaire, composed by a set of sociocultural questions and five different surveys. Undoubtedly, using questionnaires allowed us to collect many samples in a small amount of time. In conjunction to this detailed approach – the quantitative approach – we have also carried out a deeper and more holistic approach to understand language teachers' professional and personal wellbeing through focus groups. We decided to use this qualitative tool to bring together pre-service language teachers in order to argue in a dialogical way while debating the main topic. Our topic and questions used in the focus groups were validated by three foreign agent experts. Likewise, the qualitative work accomplished in this doctoral dissertation is a major contribution to science as we have not found qualitative studies made *with* and *for* pre-service EFL teachers.

Specific quantitative conclusions

As we can infer, the quantitative conclusions derive from the analysis of the questionnaire samples. All the surveys are required to present some of the subject matter in their inquiries. As we can observe, the first survey is the scale presented by Neves and Conboy (2001) which measures *motivation* and *teacher stress* through five different dimensions: *intrinsic motivation* (4 items); *efficacy expectancy* (6 items); *professional distress* (8 items); *professional exhaustion* (5 items) and; *irrational beliefs* (17 items). The second survey was made by Tuckman (1987) and it is composed of 30 opposed adjectives that represent personal constructs and will show what pre-service EFL teachers believe are desirable characteristics of a language teacher. The third survey is the *Trait Emotional Intelligence Questionnaire* made by Petrides and Furnham (2001) which is focused on assessing emotional intelligence. The fourth questionnaire is the world-renowned *Maslach Burnout Inventory-Educator Survey* (1993) which evaluates *Despersonalisation* (5 items), *Emotional Exhaustion* (9 items) and *Personal Accomplishment* (8 items). Finally, the fifth survey is an adaptation of the *Circle of School Life* created by Lopez and Valls (2013) within 12 items related to teachers'

success as well as with personal and professional life satisfaction. This sample is also an excellent tool to describe teachers' weaknesses and strengths.³³

In harmony with the quantitative objectives we have collected 89 filled in samples in order to respond to Objectives 3, 4, and 5 appropriately.

To begin with, we have described what pre-service language teachers perceive about teacher anxiety, teacher's emotional intelligence, and sense of supportiveness by family members and/or colleagues (Objective 3). Likewise, the main quantitative conclusion is that our cohort does not seem to suffer from *burnout syndrome* and has high levels of emotional intelligence and wellbeing. They feel support from family members – especially those whose parents are teachers – (92%), and friends – especially those whose friends studied the same degree – (80%). Unfortunately, the majority believe that society does not take into account or value their (future) job.

Consecutively, we have established two different descriptive research designs in order to see our subject matter from every possible angle. On the one hand, the causal-comparative study reveals that one independent variable – motivation and attitudes towards the degree – is statistically significant when crossed with dependent variables (teacher distress, teachers' emotional intelligence, burnout syndrome, school life satisfaction, and sense of supportiveness) (Objective 4). The main results showed that pre-service EFL teachers with a vocational orientation to join the degree, and therefore the teaching profession, have higher levels of wellbeing and they feel more cherished. Thus, it will be more probable to develop in them new methods and innovative teaching techniques. On the contrary, those with an instrumental justification and also those with a functional reason have low levels of commitment and do not observe any assistance and hence, they are willing to leave the profession sooner.

On the other hand, thanks to the correlative-predicted study, we have established which indicators will predict the success of the pre-service language teachers through a multiple regression analysis (Objective 5). According to our multiple regression, the indicators that will produce satisfaction and wellbeing during the language teacher training and boost professional development are *emotional intelligence* and *intrinsic motivation*. Therefore, education and (language) teacher training must integrate

³³ All the questionnaires are gathered in Annex II.

activities that develop these main aspects into its curriculum contents, objectives, and if we want to expand future adults' social and cooperative universes as well as to encourage respect for others, on account of decreasing social injustices such as school bullying, gender discrimination, or workplace discrimination.

Specific qualitative conclusions

We have conducted two focus groups with pre-service EFL teachers while they were doing their teacher training period at state and private schools in Granada's metropolitan area (N=26). Although, we have of all sorts of independent variables – gender, age, teaching background (parents), place of origin, academic results, type of the school, area of the school, etc. – the qualitative conclusions are homogeneous. Firstly, the vast majority of our participants affirm that by the time they were placed in the language classrooms they had realized that the training period was not focused on essential teaching aspects like dealing with students' misbehaviour, how to improve and motivate students in the language classroom, and lack of cooperative teaching techniques. Our cohort pointed out that these issues are derived from an insufficient number of classroom-based cases plus the traditional teaching methods used by the faculty members; in the words of one participant: "I shout at them [students] because I don't know what to do... I have to replicate teaching styles that I know they are inaccurate but I don't know more". Additionally, they expressed fears in trying to use the foreign language in both facilities (the faculty and the primary language classroom) as they did not want us to use English as the main language of the seminars. One participant indicated that even teachers are afraid of speaking English "in my bilingual school, the teacher speaks Spanish because he is afraid of making a mistake" so that, it is clear that future language teachers will need support and activities in order to erase these baseless fears. According to studies and theories that aid language teachers, the best way to be conscious of one's feelings (and to discover in which ways feelings and fears play a pivotal role in one's teaching practices) is through research-action, mindfulness, and activities to develop the *self*, as we have offered in our *didactic applications* (pages: 169-188).

Secondly, our cohort expresses that in order to enhance wellbeing and human flourishing the school staff must be a cooperative, positive, and open group with shared goals. Furthermore, the school policy must have a moral, ethical, and human

perspective in which every member it is fairly valuable, leading the way in fostering innovation and good practices. Our participants also emphasise the use of an approach focused on students' strengths and needs, such as asking questions that develop critical thinking, reformulating students' misbehaviours as a cry for help, encouraging a sense of belonging with the classroom, making clear that mistakes are allowed and are part of the learning experience, using the multiple intelligences model provided by Gardner, and laughing more. Moreover, the cohort highlights that if teachers work together they will increase friendship, emotional intelligence, resilience, and the school ecology wellbeing. Nevertheless, they will need appropriate feedback – from colleagues and pupils – if they want to move forward.

Thirdly, participants who worked on cross-curricular content during one day – peace, coeducation, celebrations around the world, etc. – assure that their levels of commitment, self-esteem, and wellbeing, as well as the students' participation during the activity, were higher. Moreover, participants indicated that working with activities that boost intrapersonal intelligences, emotional intelligence, and/or build empathy are estimated as future desirable characteristic in society. So, the formal education at the faculty must provide this type of learning since, during the school practices, the future language teachers felt a lack of communication and human approaches in the classrooms. As a negative aspect, participants remarked that the elevated pupil ratio is incompatible with the learner-centred curriculum approach. Furthermore, future language teachers stated that parent's unenthusiastic attitude was a key reason that students lacked motivation to study a second language, as quoted by them “parents are now overprotective, too lax, poor implicated in their children education and also they devalue teaching profession”.

As we can observe, these findings fulfil Objectives 6 and 7 (*to prepare the inclusion of language teachers' wellbeing and human flourishing as formal education at the faculty; to orchestrate focus groups in order to identify improvement and strength points in the pre-service training*).

Additional significant conclusions

For additional significant conclusions, we are going to give some relevant details about other aspects and findings that we consider important to our research area.

Regarding the elements perceived by our participants as teachers' burnout triggers, they highlighted the negative attitude of society towards the teaching profession and the lack of significant learning during their teacher training period, particularly the insufficient content based on authentic classroom-based cases and unfamiliarity with the inner workings of the school. Participants feel that the two educational systems involved in their language teacher training are disconnected, just like a participant noted: "the faculty and the elementary schools are separated things to me, in which the first one teaches only how to be a theoretician and the second one how to be a practical person, for me this gap is a huge mistake, faculty and schools ought to be closer".

For our cohort, the elements that boost pre-service EFL teachers' wellbeing are:

- a) The appreciation of how the students learn and then apply the content they teach
- b) Motivations to be the best language teacher possible as they perceived themselves as unique individuals inside the school, "we are one-of-a-kind, we [as language teachers] have to teach the culture behind the language"
- c) To help students deal with their concerns
- d) To meet students' diversity promoting inclusion and respect at the school centre
- e) The feeling of working alongside their own cultural and educational values

We also discovered that trying to understand the dynamics which generate or support language teachers' wellbeing is gaining more importance because it can provide a theoretical framework and create practical resources through humanistic approaches to those teachers who have school issues (burnout, stress, routine, bureaucracy, etc.) or wish to teach using more humanistic approaches. In line with this statement we should consider the option of (re)designing teachers' education to be focused on the *self* as fundamental part of becoming a language teacher, to be not only simple transmitters of knowledge but also builders of culture and interculturality, fostering students and teachers to cross disciplinary boundaries, thus reducing foreign stereotyping and seeing other cultures from a more accurate perspective in order to overcome barriers of prejudice and discrimination between people and nations. We, as language teachers, have to make children aware that learning to communicate in a foreign language does not involve learning something utterly new since we already communicate in our mother tongue. However, it does involve communicating in a different way and with

different people. Hence, we will promote the learning of a foreign language as a key for professional, personal, and cultural development.

As we quoted earlier, this approach based on wellbeing and human flourishing will produce positive changes in the minds of children – or future adults – but we cannot request this without a proper leader. Certainly, the changes must start at elementary levels. However, the ideas and contents have to begin during teachers' training.

Finally, we, as researchers of language teachers' wellbeing and as language teachers, have discovered that this approach is powerful and practical once applied. Our personal experience has been focused – without realising – on creating a positive work environment in which PhD candidate and PhD supervisor share goals, hence stimulating companionship and enriching intrapersonal intelligence, motivation, commitment, self-esteem, wellbeing, human flourishing, and learning. Thus, as individuals and as members of a research group, the language teachers' wellbeing and human flourishing approach have been working for us since day one, awakening positive feelings which we consider essential in both the subject matter of language teaching and life.

11 REFERENCIAS

Abad, F. Olea, J. Ponsoda, V. y García, C. (2011): *Medición en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Síntesis.

Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K. y Pierre Verhaeghe, J. (2007): “The well-being of teachers in Flanders: the importance of a supportive school culture”, *Educational Studies*, 37, 3: 285-297.

Afifi, A., May, S. y Clark, V. (2011): *Practical Multivariate Analysis* (5th ed.). Boca Ratón (FL): CRC Press.

Algoe, S. B. y Haidt, J. (2009): “Witnessing excellence in action: the ‘other-praising’ emotions of elevation, gratitude, and admiration”, *The Journal of Positive Psychology*, 4: 105-127.

Al-Shehri, A. S. (2009): “Motivation and vision: The relation between the ideal L2 self, imagination and visual style”, en Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.). *Motivation, language identity and the L2 self*: 164–171. Bristol, UK: Multilingual Matters.

American Psychological Association (2009): *Stress in America*. Washington, DC: American Psychological Association.

Andersen, S. L., y Teicher, M. H. (2009): “Desperately driven and no brakes: Developmental stress exposure and subsequent risk for substance abuse”. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 33, 4: 516-524. Disponible en: doi:10.1016/j.neubiorev.2008.09.009 [Fecha de consulta 14-3-2015]

Argyle, M. (1993): “Psicología y la calidad de vida”, *Intervención psicosocial*, 2, 6: 5-15.

Arnold, J. (Ed). (1999): *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Asch, S. E. (1951): *Effects of group pressure upon the modification and distortion of judgment*, en H. Guetzkow (Ed.) *Groups, leadership and men*. Pittsburgh, PA: Carnegie Press.

Austin, E. J., Saklofske, D. H., y Egan, V. (2005): "Personality, well-being and health correlates of trait emotional intelligence", *Personality and Individual Differences*, 38: 547-558.

Austin, V., Shah, S. y Muncer, S. (2005): "Teacher stress and coping strategies used to reduce stress", *Occupational Therapy International* 12, 2: 63-80.

Babbie, E. (2000): *Fundamentos de la Investigación Social*. México: International Thompson Editores.

Ballard, K. y McBride, R. (2010): "Promoting pre-service teacher reflectivity. Van Manen may represent a viable model", *Physical Educator*, 67, 2: 58-73.

Barbero, I. (2006): *Psicometría*. Madrid: UNED.

Bar-On, R. (2000): "Emotional and social intelligence: insights from the Emotional Quotient Inventory" en R. Bar-On, y J.D.A. Parker (Eds.). *The handbook of emotional intelligence*: 363-388. San Francisco: Jossey-Bass.

Bartlett, L. (1990): "Teacher development through reflective teaching", en J. Richards y D. Nunan (Eds.). *Second language teacher education*: 202-214. Cambridge: CUP.

Baumrind, D (1996): "The Discipline Controversy Revisited", *Family Relations*, 45, 4: 405-414.

Beauchemin, J., Hutchins, T. L., y Patterson, F. (2008): "Mindfulness meditation may lessen anxiety, promote social skills, and improve academic performance among adolescents with learning disabilities". *Complementary Health Practice Review*, 13, 1: 34-45. Disponible en: doi:10.1177/1533210107311624 [Fecha de consulta: 15-12-2016]

Beijaard, D., Verloop, N., y Vermunt, J. D. (1999): "Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective", *Teaching and Teacher Education*: 749-764.

Bird, T., Anderson, L., Sullivan, B. y Swidler, S. (1992): *Pedagogical balancing acts: A teacher educator encounters problems in an attempt to influence prospective teachers' beliefs*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.

Bisquerra, R. (1989): *Métodos de Investigación Educativa, Guía Práctica*. Barcelona: Ediciones Ceac.

Bisquerra, R. (coord.) (2014): *Metodología de la investigación educativa*. (4ª ed.). Madrid: La Muralla.

Bögels, S., Hoogstad, B., Dun, L. V., Schutter, S. D., y Restifo, K. (2008): "Mindfulness training for adolescents with externalizing disorders and their parents". *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 36, 2: 193-209.

Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001): *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.

Bond, L., Glover, S., Godfrey, C., Butler, H. y Patton, G.C. (2001): "Building capacity for system-level change in schools: Lessons from the Gatehouse Project", *Health Education and Behaviour*, 28: 368-83.

Book, C., Byers, J. y Freeman, D. (1983): "Student expectations and teacher education traditions with which we can and cannot live", *Journal of Teacher Education*, 34 (1): 9-13.

Borg, S. (2006): "The distinctive characteristics of foreign language teachers", *Language Teaching Research*, 10, 1: 3-31.

Boser, U. (2000): "A picture of the teacher pipeline: Baccalaureate and beyond", *Education Week: Quarterly Counts 2000*, 13: 16-17.

Both, J., Vieira, J., Noriko, C., Fogliarini, C. A. y Ferreti, A. (2013): "Bem-Estar do Trabalhador Docente em Educação Física ao longo da Carreira", *Revista de Educação Física UEM*, 24, 2: 233-246.

Boyle, G. I., Borg, M. G., Falzon, I. M. y Balioni, A. I. (1995): "A structural model of the dimensions of teacher stress". *British Journal of Educational Psychology*, 65: 49-67.

Brackett, M., y Katulak, N. A. (2006): "Emotional intelligence in the classroom: skill-based training for teachers and students", en J. Ciarrochi y J. D. Mayer (Eds.), *Applying emotional intelligence: A practitioner's guide*: 1-27. Nueva York: Psychol. Press/Taylor & Francis.

Brannan, D., y Bleistein, T. (2012): "Novice ESOL teachers' perceptions of social support networks", *TESOL Quarterly*, 46, 3: 519-541.

Brighthouse, T. (2002): *Passionate leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.

Bronfenbrenner, U. (1979): *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1994): "Ecological models of human development", *International Encyclopedia of Education*, 2, 2: 37-43. Oxford: Elsevier.

Brosh, H. (1996): "Perceived characteristics of the effective language teacher", *Foreign Language Annals*, 29: 125-138.

Brow, M. y Ralph, S. (1992): "From time management to aromatherapy - orthodox and alternative in-service training strategies for managing teacher stress", *British Journal of Educational Psychology*, 65: 49-67.

Bullough, R.V. (2008): *Counternarratives: studies of teacher education and becoming and being a teacher*. Albany, NY: State University Press of New York Press.

Calderhead, J. y Robson, M. (1991): “Images of teaching: Student teachers’ early conceptions of classroom practice”, *Teaching and Teacher Education*, 7: 1-8.

Campbell, A. (1981): *The sense of Well-Being in America: Recent Patterns and Trends*. Nueva York: McGraw-Hill.

Cano-García, F. J., Padilla-Muñoz, E. M. y Carrasco-Ortiz, M. A. (2005): “Personality and contextual variables in teacher burnout”. *Personality and Individual Differences*, 38: 929-940.

Capel, S. A. (1997): “Changes in students’ anxieties and concerns after their first and second teaching practices”, *Educational Research*, 39, 2: 211-228.

Cardenal, V. y Fierro F. (2001): Sexo y edad en estilos de personalidad, bienestar personal y adaptación social. *Psicothema*, 13, 1: 118-126.

Cardoso Pulido, M. J. y Guijarro Ojeda, J.R. (2017): “Percepciones sobre el bienestar docente del profesorado de EFL en formación”, *Porta Linguarum, Monográfico II* 2017: 157-172.

Cartwright, S. y Cooper, C. L. (1997): *Managing Workplace Stress*. Londres: Sage.

Chan, D. W. (2006): “Emotional intelligence and components of burnout among Chinese secondary school teachers in Hong Kong”, *Teaching and Teacher Education*, 22: 1042–1054.

Chan, D. W. y Hui, E. K. P. (1995): “Burnout and coping among Chinese secondary school teachers in Hong Kong”. *British Journal of Educational Psychology*, 65: 15-25.

Chan, L. (2014): “Effects of an imagery training strategy on Chinese university students’ possible second language selves and learning experiences”, en K. Csizér y M. Magid (Eds.). *The impact of self-concept on language learning*: 357-376. Bristol: Multilingual Matters.

Chan, T.W. y Koo, A. (2008): *Parenting style and youth outcome in the UK*. Oxford: University of Oxford.

Chipping, D., y Morse, R. (2006): *Using a Supportive Mentoring Relationship to Aid Independent Action Research*. London: DfES and the National Teacher Research Panel.

Cho, M. (2015): “The effects of working possible selves on second language performance”, *Read Writ*, 28: 1099-1118.

Clotfelter, C. T., Ladd, H. F., y Vigdor, J. L. (2007): “Teacher credentials and student achievement: Longitudinal analysis with student fixed effects”, *Economics of Education Review*, 26, 6: 673-682. Disponible en: doi: 10.1016/j.econedurev.2007.10.002 [Fecha de consulta: 07-11-2015]

Comisión Europea (2004): *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia Europeo*. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1> [Fecha de consulta: 09-05-2015]

Corbett, D., y Wilson, B. (2002): “What urban students say about good teaching”, *Educational Leadership*, 60: 18-22.

Costa, P. T. y McCrae, R. R. (1992): *The NEO PI-R professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Crescentini, C., Capurso, V., Furlan, S., y Fabbro, F. (2016): “Mindfulness-Oriented Meditation for Primary School Children: Effects on Attention and Psychological Well-

Being”, *Frontiers in Psychology*, 7, 85. Disponible en: doi:10.3389/fpsyg.2016.00805 [Fecha de consulta: 22-01-2017]

Cruickshank, K., y Westbrook, R. (2013): “Local and global – conflicting perspectives? The place of overseas practicum in preservice teacher education”, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41, 1: 55-68.

Cubo Delgado, S., Martín Marín, B. y Ramos Sánchez, J.L. (2011): *Métodos de investigación y análisis de datos en Ciencias Sociales y de la salud*. Madrid: Pirámide.

Cummins, R.A. (1996): The Domains of Life Satisfaction: An Attempt to Order Chaos. *Social Indicators Research*, 38: 303-328.

Dang, T. K. A. (2013): “Identity in activity: Examining teacher professional identity formation in the paired-placement of student teachers”, *Teaching and Teacher Education*, 30: 47-59.

Darling-Hammond, L. (1995): “Policy for restructuring”, en A. Lieberman (Ed.), *The work of restructuring schools: Building from the ground up*: 157-175. New York: Teachers College Press.

Darling-Hammond, L. (2000): “How teacher education matters”, *Journal of Teacher Education*, 51, 3: 166-173. Disponible en: doi: 10.1177/0022487100051003002 [Fecha de consulta: 30-02-2017]

Darling-Hammond, L. y Sykes, G. (2003): “Wanted: A national teacher supply policy for education: The right way to meet the ‘highly qualified teacher’ challenge”, *Educational Policy Analysis Archives*, 11, 33.

Day, C. (1993): “Reflection: a necessary but not sufficient condition for professional development”, *British Educational Research Journal*, 19, 1: 83-93.

Day, C. y Kington A. (2008): Identity, well-being and effectiveness: the emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture & Society*, 16, 1: 7-23.

Day, C., y Gu, Q. (2014): *Resilient teachers, resilient schools*. Nueva York, NY: Routledge.

De Rivera, J. (1997): *A structural theory of the emotions*. Nueva York: International Universities Press.

Dean, C. (2000): "Teaching can make you sicker for longer", *Times Education Supplement*, Mayo 19: 9.

Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2008): "Facilitating optimal motivation and psychological well - being across life's domains", *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49: 14-23.

Declaración Universal de Derechos Humanos (1948): Resolución 217 A (III) de la Organización de las Naciones Unidas. París (Francia), 10 de diciembre de 1948.

Delors, J. (1996): *Learning: The treasure within*. Paris: International Commission on Education for the Twenty First Century, UNESCO.

Denham, S. A., y Brown, C. (2010): "'Plays nice with others': Social-emotional learning and academic success". *Early Education and Development*, 21, 5: 652-680. Disponible en: doi:10.1080/10409289.2010.497450 [Fecha de consulta: 13-09-2016]

Department for Education and Skills (DfES) (2004): *Every child matters: changes for children*. Londres: DfES.

Department for Education and Skills (DfES) (2005a): *Social and emotional aspects of learning*. London: DfES.

Department for Education and Skills (DfES) (2005b): *The Steer Report. Learning behaviour: The report of the practitioners' group on school behaviour and discipline*. London: DfES.

Department for Education and Skills (DfES) (2005c): *Developing emotional health and wellbeing - a whole school approach to improving behaviour and attendance*. Disponible en <http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/154795> [Fecha de consulta: 14-07-2016]

Dick, R. V. y Wagner, U. (2001): "Stress and strain in teaching: A structural equation approach". *British Journal of Educational Psychology*, 71: 243-259.

Diener, E. (1984): "Subjective Well-Being", *Psychological Bulletin*, 95, 3: 542-575.

Diener, E., Suh, E.M. (1998): "Subjective well-being and age: An international analysis", en K. Schaie, K. Warner y L.M. Powell (Eds.), *Annual review of gerontology and geriatrics: Focus on emotion and adult development. Annual review of gerontology and geriatrics*, 17: 304-324. Nueva York: Springer Publishing

Diener, E., Suh, E.M., Lucas, R.E. y Smith, H.L. (1999): Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 2: 276-302.

Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S., y Biswas-Diener, R. (2010): "New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings", *Social Indicators Research*, 97: 143-156. Disponible en: doi: 10.1007/s11205-009-9493-y [Fecha de consulta: 06-09-2015]

Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*. Oxford: Oxford University Press.

Dörnyei, Z., y Chan, L. (2013): "Motivation and vision: An analysis of future L2 self-images, sensory styles, and imagery capacity across two target languages", *Language*

Learning, 63, 3: 437–462. Disponible en: doi:10.1111/lang.12005 [Fecha de consulta: 09-11-2016]

Dulewicz, V., & Higgs, M. (2004): “Can Emotional Intelligence be developed?”, *International Journal of Human Resource Management*, 15, 1: 95-111.

Dunham, J. (1992): *Stress in teaching*. London: Routledge.

Dunn, D.S. (2002): “Teaching about the good life: Culture and subjective well-being”. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 21, 2: 218-220.

Easterlin, R.A. (1974): Does economic growth improve the human lot? Some empirical evidence. En P.A. David y M.W. Reder (Eds.), *Nations and households in economic growth* (págs. 89-125). Nueva York: Academic Press.

Education Service Advisory Committee (1998): *Managing Work-related Stress: a guide for managers and teachers in the schools*. Londres: HMSO.

Eigsti, I., Zayas, V., Mischel, W., Shoda, Y., y Casey, B. J. (2006): “Predicting cognitive control from preschool to late adolescence and young adulthood”. *Psychological Science*, 17: 478-484. Disponible en: doi:10.1111/j.1467-9280.2006.01732.x [Fecha de consulta: 18-04-2017]

Eisenberg, N., Spinrad, T. L., y Eggum, N. D. (2010): “Emotion-related self-regulation and its relationship to children’s maladjustment”. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6: 495-525. Disponible en: doi:10.1146/annurev.clinpsy.121208.131208 [Fecha de consulta: 02-12-2016]

Embse, N. V., Barterian, J., y Segool, N. (2012): “Test Anxiety Interventions for Children and Adolescents: A Systematic Review of Treatment Studies from 2000-2010”. *Psychology in the Schools*, 50, 1: 57-71. Disponible en: doi:10.1002/pits.21660 [Fecha de consulta: 11-10-2015]

Elster, J. (1985): "Sadder but wiser? Rationality and the emotions", *Social Science Information*, 24: 375-406.

Eppley, K. R., Abrams, A. I. y Shear, J. (1989): "Differential effects of relaxation techniques on trait anxiety: A meta-analysis". *Journal of Clinical Psychology* 45: 957-974.

Esteve, J.M. (2003): *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.

Esteve, J.M. (2009): "La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento" en C. de Medrano y D. Vaillant (Eds.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: OEI Fundación Santillana.

Extremera, N., & Fernandez-Berrocal, P. (2005): "Perceived emotional intelligence and life satisfaction: Predictive and incremental validity using the Trait Meta- Mood Scale", *Personality and Individual Differences*, 39: 937-948.

Fandiño-Parra, Y. J. (2011): "English teacher training programs focused on reflection", *Educ. Educ.*, 14, 2: 269-285.

Farrell, T. S. C. (2008): "'Here's the book, go teach the class': ELT practicum support", *RELC Journal*, 39, 2: 226-241.

Fierro, A. (2000): *Sobre la vida feliz*. Málaga: Aljibe.

Fiore, T. (2016): *Meditational practices in elementary education mindfulness and the effects on student focus and achievement: A quasi-experimental study*. Tesis doctoral disponible en ProQuest Dissertations & Theses Global (UMI No. 10153541).

Fletcher, S. (2002): *Mentoring: A Handbook of Good Practice*. London: Routledge

Fletcher, S. (2007): "Mentoring Adult Learners: Realizing Possible Selves", *New Directions for Adult and Continuing Education*. 114: 75-86. Disponible en: doi: 10.1002/ace [Fecha de consulta: 28-01-2018]

Folkman, S. y Lazarus, R. S. (1988): *Ways of Coping Questionnaire Task Booklet*. California: Psychology Press.

Formas, J. P. (2000): *Feeling and thinking. The role of affect in social cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fredrickson, B. L. (1998): What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2: 300-319.

Friedman, I. A. y Kass, E. (2002): "Teacher self-efficacy: a classroom-organization conceptualization", *Teaching and Teacher Education*, 18: 675-686.

Fuller, F. y Bown, O. (1975): "Becoming a teacher", en K. Ryan (ed.), *Teacher Education: 25-52* (74th Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part 2). Chicago: University of Chicago Press.

Gardner, H. (1983): *Frames of Mind: the theory of multiple intelligences*. Basic Books: Nueva York.

Gardner, L. (2005): *Emotional Intelligence and Occupational Stress*. Melbourne, Australia: Swinburne University.

García Martín, M.A. (2002): El Bienestar Subjetivo. *Escritos de Psicología*, 6: 18-39.

George, D. y Mallery, P. (2003): *SPSS for Windows step by step: A Simple Guide and Reference*. 11.0 Update (4.ª ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Guijarro Ojeda, J. R. (2005): "Cine y otredad en ELT: Educar a través de las voces silenciadas de Billy Elliot", *Odisea. Revista de Estudios Ingleses*, 5: 81-94.

Guijarro Ojeda, J. R. (2005): “Conceptualización e implicaciones didácticas de la otredad para Inglés como Lengua Extranjera (EFL)”, *Miscelanea: A Journal of English and American Studies*, 31: 65-88.

Guijarro Ojeda, J. R. (2005): “Educar para la otredad: Usos didácticos de la poesía en lengua inglesa”, *Lenguaje y textos*, 23: 139-148.

Guijarro Ojeda, J. R. (2005): “Valores de otredad (cultura y género) en libros de texto de inglés para Primaria”, *Encuentro. Revista de investigación e innovación en el aula de idiomas*, 15: 25-31.

Guijarro Ojeda, J. R. (2005). “La representación axiológica del género y la orientación sexual en libros de texto de inglés para Secundaria”, *Porta Linguarum. Revista Internacional de Didáctica de las lenguas extranjeras*, 4: 151-166.

Guijarro Ojeda, J. R. (2006-2007): “Didáctica de la literatura multicultural en lengua inglesa: otras literaturas, otras voces”, *El Guiniguada*, 15-16: 125-144.

Guijarro Ojeda, J. R. (2006): “Enseñanzas de la Teoría Queer para la Didáctica de la Lengua y la Literatura en Lengua extranjera”, *Porta Linguarum. Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 6: 53-66.

Guijarro Ojeda, J. R. (2006): “La transversalidad como paradigma estructurante de la acción didáctica en la enseñanza de lenguas extranjeras”. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 18: 163-183.

Guijarro Ojeda, J. R. (2006): “The role of axiological competence in EFL teacher training: Opening doors to otherness-friendly pedagogies”, *International Journal of Learning*, 12, 3: 1-9.

Guijarro Ojeda, J. R. (2007): “Análisis de los elementos axiológicos en la normativa española para el Inglés como Lengua extranjera”, *Cauce. Revista Internacional de Filología y su Didáctica*, 30: 147-164.

Guijarro Ojeda, J. R. (2008): “Pactos patriarcales y queerpos subversivos: didáctica de la literatura inglesa desde la deconstrucción y la performatividad”, en Sánchez García, R. (Ed.), *Lecciones Azules. Lengua, Literatura y Didáctica. Estudios en Honor de la Profesora Mariluz Escribano Pueo*: 187-208. Madrid: Visor Libros.

Guijarro Ojeda, J. R. (2013). “Queering English Studies: Paving the way towards social justice”, en Díaz-Pérez, F. *et al. Global Issues and the Teaching of Language, Literature and Linguistics*, Peter Lang: Bern: 49-79.

Guijarro Ojeda, J. R. y Barozzi, S. (2014): “Discussing sexual identities with pre-service primary school English language teachers from a Spanish context”, *Perspectives in Education*, 32, 3: 131-145.

Guijarro Ojeda, J. R. y Ruiz Cecilia R. (2005). “Didáctica de la alteridad en el proceso de enseñanza del Español Lengua Extranjera”, en Montoya Ramírez, M. I. (Ed.), *La enseñanza de la lengua y la cultura españolas a extranjeros*: 69-108. Granada: Editorial Universidad de Granada.

Guijarro Ojeda, J. R. y Ruiz Cecilia, R. (2005): “Training EFL teachers to become interculturally competent: Reflecting upon identities through multicultural literature”, *The Reading Matrix*: 1-24.

Guijarro Ojeda, J. R. y Ruiz Cecilia, R. (2007): “Content innovation in EFL teacher education: Understanding gender through an anthropological perspective”. *The Reading Matrix*: 1-15.

Guijarro Ojeda, J. R. y Ruiz Cecilia, R. (2007): “On designing a university intercultural communicative course in Melilla (Spain)”, en Schmalzer, T.; Apfelthaler, G.; Hansen,

K. y Singh, R. (Eds.), *Intercultural Communication Competence. Implications for Learning and Teaching in a Globalized World*. Nueva Delhi: MacMillan: 38-56.

Guijarro Ojeda, J. R. y Ruiz Cecilia, R. (2011). “Los discursos del género en Español Lengua extranjera: A propósito de Pedro Almodóvar”, *Hispania. A Journal Devoted to the Teaching of Spanish and Portuguese*, 94, 1: 13-24.

Guijarro Ojeda, J. R. y Ruiz Cecilia, R. (2013): “Perceptions of Spanish EFL trainee teachers on the introduction of queer issues in the classroom”, *Onomázein: Revista de Lingüística, Filología y Traducción*, 27, 1: 193-206.

Guijarro Ojeda, J. R., Pérez Valverde, C., Ruiz Cecilia, R., García Berbén, A. B. y Ramírez Castillo, M. A. (2007): “The gender perspective in teacher training: Innovating through psychological and cultural discourses”. *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 2, 2: 431-437.

Guijarro Ojeda, J. R., Ruiz Cecilia, R., Pérez Valverde, C. y Roffé Gómez, A. (coords.) (2009): *Innovación docente universitaria en el EEES: género, lengua y psicología*. Granada: Educatori.

Guijarro Ojeda, J.R. (2017): “Reading Queer with EFL Trainee-Teachers”, en Capperucci, Davide y Guerin, Elizabeth (Eds.), *Innovative European Approaches for In-service and Pre-service English Language Teachers in Primary Education. Theory and Practice*, Pisa (Italy): Edizioni ETS: 309-339.

Guijarro Ojeda, J.R. y Marins de Andrade, P.R. (2016): “Competencias existencial, emocional y espiritual: claves para el profesorado de lenguas”, en Pérez Valverde, C. (Ed.), *La formación de docentes de lenguas extranjeras: hacia un desarrollo profesional profundo basado en la narratividad*. Madrid: Visor Libros: 54-76.

Gignac, G.E. (2006): “Self-reported emotional intelligence and life satisfaction: Testing incremental predictive validity hypothesis via structural equation modelling (SEM) in a small sample”, *Personality and Individual Differences*, 40: 1569-1577.

Girard, D. (1977): "Motivation: the responsibility of the teacher", *ELT Journal*, 31: 97-102.

Gliem, J. A., y Gliem, R. R. (2003): *Calculating, interpreting, and reporting Cronbach's alpha reliability coefficient for Likert-type scales*. Midwest Research to Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education. Disponible en <http://www.alumni-osu.org/midwest/midwest%20papers/Gliem%20&%20Gliem--Done.pdf> [Fecha de consulta: 11-11-2017]

Goleman, D. (1995): *Emotional Intelligence*. New York: Bantam.

Goleman, D. (1997): *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

González, A., Montoya, C. y Sierra, N. (2002): "What do EFL Teachers Seek in Professional Development Programs? Voices from Teachers", *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 7, 13: 29-50.

Goodnough, K., Osmond, P., Dibbon, D., Glassman, M., y Stevens, K. (2009): Exploring a triad model of student teaching: Pre-service teacher and cooperating teacher perceptions. *Teaching and Teacher Education*, 25, 2: 285-296.

Greenberg, M., Weissber, R., O'Brien, M., Zins, J., Fredericks, L., Resnik, H. y Elias, M. (2003): "Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional and academic learning", *American Psychologist*, 58: 466-74.

Gregor, A. (2005): "Examination anxiety: Live with it, control it or make it work for you?". *School Psychology International*, 26, 5: 617-635.

Guarino, C. M., Santibanez, L., y Daley, G. A. (2006): "Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature", *Review of Educational Research*, 76, 2: 173- 208. Disponible en: doi: 10.3102/00346543076002173 [Fecha de consulta: 09-01-2015]

Guijarro Ojeda, J. R. (2006): “La transversalidad como paradigma estructurante de la acción didáctica en la enseñanza de lenguas extranjeras”, *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 18: 163-183.

Gupta, R. y Saravanan, V. (1995): “Old beliefs impede student teacher learning of reading instruction”, *Journal of Education for Teaching*, 21: 347-360.

Guzicki, J. A., Coates, T. J. y Goodwin, D. L. (1980): “Reductions in anxiety and improvements in teaching associated with cue-controlled relaxation”. *Journal of School Psychology*, 18: 17-24.

Hair, J.F., Anderson; R.E., Thatam, R.L. y Black, W.C. (1999): *Análisis multivariante*: Madrid: Prentice Hall.

Hallinger, P. (2003): “Leading educational change: re ections on the practice of instructional and transformational leadership”, *Cambridge Journal of Education*, 33: 329-351.

Hammadou, J. y Bernhardt, E. (1987): “On being and becoming a foreign language teacher”, *Theory into Practice*, 26: 301-306.

Hargreaves, A. (1994): “Restructuring restructuring: Postmodernity and the prospects for individual change”, *Journal of Education Policy*, 9, 1: 47-65.

Hargreaves, A. (1997): *Rethinking educational change with heart and mind*. Alejandria: The Association for Supervision and Curriculum Development Yearbook.

Harpin, S. B., Rossi, A., Kim, A. K., y Swanson, L. M. (2016): “Behavioral impacts of a mindfulness pilot intervention for elementary school students”, *Education*, 137, 2: 149-156.

Harring, M.J., Stock, W.A. y Okun, M.A. (1984): A research synthesis of gender and social class as correlates of subjective well-being. *Human Relations*, 37: 645-657.

Harris, D. N., y Sass, T. R. (2011): “Teacher training, teacher quality and student achievement”, *Journal of Public Economics*, 95, 7: 798-812. Disponible en: doi:10.1016/j.jpubeco.2010.11.009 [Fecha de consulta: 17-03-2016]

Hattie, J. (2009): *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London and New York: Routledge.

Hawkey, K. (2006): “Emotional intelligence and mentoring in pre-service teacher education: a literature review”, *Mentoring & Tutoring*, 14, 2: 137-147.

Heady, B., Holmstrom, E. y Wearing, A. (1985): “Models of Well-Being and Ill-Being”, *Social Indicators Research*, 17: 211-234.

Henke, R. R., Chen, X., Geis, S., y Knepper, P. (2000): *Progress through the teacher pipeline: 1992–93 college graduates and elementary/secondary school teaching as of 1997*. Washington, DC: US Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.

Herzog, A.R. y Rodgers, W.L. (1981): “Age and satisfaction: Data from several large surveys”, *Research on Aging*, 3: 63-82.

Horn, J. E. van, Taris, T. W., Schaufeli, W. B. and Shreurs, P. J. C. (2002): “A multi-dimensional approach to measuring teacher well-being”. Capítulo 3. Presentado para publicar, 64-81.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. y Cope, J. A. (1986): “Foreign Language Classroom Anxiety”, *Modern Language Journal*, 70: 125-132.

Hoy, W.K. y Miskel, C.G. (1996): *Educational administration: Theory, research and practice*. Nueva York: McGraw-Hill.

Hromek, R. (2004): *Planting the peace virus: Early intervention to prevent violence in schools*. Bristol: Lucky Duck Publishing. Disponible en http://wellness-research.org/wellness/pdf_files/Myers,%20Sweeney,%202008-Wellness%20Counseling.pdf [Fecha de consulta: 04-07-2016]

Huang, S.L., & Waxman, H.C. (2009): “The association of school environment to student teachers’ satisfaction and teaching commitment”, *Teaching and Teacher Education*, 25: 235-243.

Hudson, P. (2004): *Mentoring for effective primary science teaching*. Tesis doctoral, Queensland University of Technology, Brisbane, Australia.

Huh, J.; DeLorme, D.E.; Reid, L.N. (2006): “Perceived third-person effects and consumer attitudes on preventing and banning DTC advertising”, *Journal of Consumer Affairs*, 40, 1: 90-116.

Huppert, F. A., y So, T. T. (2013): “Flourishing across Europe: Application of a new conceptual framework for defining well-being”, *Social Indices Research*, 110: 837-861.

Iverson, R. D., Olekalns, M. y Erwin, P. J. (1998): “Affectivity, organizational stressors, and absenteeism: A casual model of burnout and its consequences”. *Journal of Vocational Behaviour*, 52: 1-23.

Jacobs, E. (1968): “Attitude change in teacher education: An inquiry into the role of attitudes in changing teacher behavior”, *Journal of Teacher Education*, 19: 410-415.

Jennings, P.A. y Greenberg, M.T. (2009): “The pro-social classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes”, *Review of Educational Research*, 79, 1: 491-525.

Jesus, S. N. y Conboy, J. (2001): “A stress management course to prevent teacher distress”. *The International Journal of Educational Management*, 15, 3: 131-137.

Johnson, E. (2008): "Ecological Systems and Complexity Theory: Toward an Alternative Model of Accountability in Education", *International Journal of Complexity and Education*, 5, 1: 1-10. Disponible en https://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/complicity/article/viewFile/8777/7097&sa=U&ei=HatQU_iXF8GzyATjnIIg&ved=0CEYQFjAI&usg=AFQjCNFmg21dfm1Uc7tEhGyD2DQZX4p-kg [Fecha de consulta: 16-04-2017]

Johnson R. y Wichern, D. (2002): *Applied multivariate statistical analysis* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Johnson, S. M., y Birkeland, S. E. (2003): "Pursuing a 'sense of success': New teachers explain their career decisions", *American Educational Research Journal*, 40, 3: 581-617. Disponible en: doi: 10.3102/00028312040003581 [Fecha de consulta: 21-06-2016]

Kabat-Zinn, J. (1994): *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. Nueva York: Hyperion.

Kaplan, H. B. (1996): "Psychosocial stress from the perspective of self-theory", en H. B. Kaplan (Ed.). *Psychosocial stress: Perspective on structure, theory, life-course, and methods*, 175-244. San Diego, CA: Academic Press.

Kaufmann, D., Gesten, E., Santa Lucia, R. C., Salcedo, O., Rendina-Gobioff, G. y Gadd, R. (2000): "The Relationship Between Parenting Style and Children's Adjustment: The Parents' Perspective", en *Journal of Child and Family Studies*, 9, 2: 231-245.

Keable, D. (1996): "Managing stress", en M. Wilson (Ed.), *Occupational Therapy in Short-Term Psychiatry* (3^a Ed.). London: Churchill Livingstone.

Klassen, R. M., Perry, N. E., y Frenzel, A. C. (2012): "Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs",

Journal of Educational Psychology, 104: 150-165. Disponible en: doi: 10.1037/a0026253 [Fecha de consulta: 26-05-2017]

Kokkinos, C. M. (2007): "Job stressors, personality and burnout in primary school teachers", *British Journal of Educational Psychology*, 77: 229-243.

Kyriacou, C. (2001): "Teacher stress: Directions for future research", *Educational Review*, 53 (1): 27-35.

Kyriacou, C. y Sutcliffe, J. (1979): "A note on teacher stress and locus of control", *Journal of occupational Psychology*, 52: 227-228.

Landis J.R. & Koch, GG. (1977): "The measurement of observer agreement for categorical data", *Biometrics*, 33, 159-174.

La Paro, K.M. y Pianta, R.C. (2003): *CLASS: Classroom Assessment Scoring System*. Charlottesville: University of Virginia Press.

Lawshe, C. H. (1975): "A quantitative approach to content validity", *Personnel Psychology*, 28, 563-575.

Lawton, M.P. (1983): "The varieties of well-being", *Experimental Aging Research*, 9: 65-72.

Lazarus, R. S. (1991): *Emotion and adaptation*. Nueva York: Oxford University Press.

Le Cornu, R. (2007): *Learning circles in the practicum: An initiative in peer mentoring*. Paper presented at the 2007 ATEA Conference "Quality in Teacher Education: Considering Different Perspectives and Agendas". The University of Wollongon, NSW.

Lexmond, J. y Reeves, R. (2009): *Building character*. Londres: Demos.

Libro Blanco de Magisterio (2005): Competencias transversales (o genéricas) valoradas por el profesorado y Competencias comunes a todos los títulos de Maestro.

Little, D. (1995): "Leaning as dialogue: the dependence of learner autonomy on teacher autonomy", *Centre for Language and Communication Studies*, 23, 2: 175-181.

Little, V., Fengler, A. y Danigelis, N. (1983): "Correlates of Dimensions of Happiness in Urban and Nonurban Settings", *The International Journal of Aging and Human Development*, 16, 1: 53-65.

López Pérez, C. y Valls Ballesteros, C. (2013): *Coaching educativo. Las emociones, al servicio del aprendizaje*. Madrid: SM.

Lortie, D. (1975): *Schoolteachers: A sociological study*. Nueva York: Brunner/Mazel.

Lupien, S. J., McEwen, B. S., Gunnar, M. R., y Heim, C. (2009): "Effects of stress throughout the lifespan on the brain, behaviour and cognition", *Nature Reviews Neuroscience*, 10, 6: 434-445. Disponible en: doi:10.1038/nrn2639 [Fecha de consulta: 18-02-2015]

Madrid, D. y McLaren, N. (2004): *TEFL in Primary Education*. Granada: Editorial Universidad de Granada.

Magid, M. (2014): "A motivational programme for learners of English: An application of the L2 motivational self-system", en K. Csizér y M. Magid (Eds.). *The impact of self-concept on language learning*: 333-356. Bristol, UK: Multilingual Matters.

Manthei, R., Gilmore, A., Tuck, B., y Adair, V. (1996): "Teacher stress in intermediate schools", *Educational Research*, 38, 3-19.

Marchesi Ullastres, A. (2012): "La Autoestima del Profesorado", *Revista Fuentes*, 12: 9-12.

Marins de Andrade, P. R. y Guijarro Ojeda, J. R. (2010): “Afectividad y competencia existencial en estudiantes de Español como Lengua Extranjera en Brasil”, *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 48, 1: 51-74.

Markus, H., y Nurius, P. (1986): “Possible Selves”, *American Psychologist*, 41: 954-969.

Markus, H., y Ruvolo, A. (1989): “Possible Selves: Personalized Representations of Goals”, en L. Pervin (ed.). *Goal Concepts in Personality and Social Psychology*. Mahwah, N. J.: Erlbaum-Falmer.

Marso, R. y Pigge, F. (1989): “The influence of preservice training and teaching experience upon attitude and concerns about teaching”, *Teaching and Teacher Education*, 5: 33-41.

Martin, A. J. y Dowson, M. (2009): “Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: Yields for theory, current issues, and educational practice”, *Review of Educational Research*, 79, 1: 327-65.

Martínez Arias, M.R., Hernández, M^a.J. y Hernández, M^a. V. (2006): *Psicometría*. Madrid: Alianza Editorial.

Martínez-Arias, M. R. (1995): *Psicometría: Teoría de los tests psicológicos y educativos*. Madrid: Síntesis.

Maslach (1993): “Burnout: ‘A multidimensional perspective’”, en Schaufeli, W. B., Maslach, C. y Marek, T. (eds), *Professional burnout: Recent Developments in Theory and Research*. Philadelphia: Taylor & Francis: 19-32.

Maslach, C., Jackson, S.E., y Leiter, M.P. (1996): *Maslach Burnout Inventory Manual, Third Edition*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Maslach (1999): “Progress in Understanding Teacher Burnout” en Vandenberghe, R. Y Huberman, A. M. (ed.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout: A Sourcebook of International Research and Practice*. Cambridge: CUP: 211-222.

Maslow, A. (1943): “A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50: 370-396.

Maynard, B. R., Solis, M. R., Miller, V. L., y Brendel, K. E. (2017): *Mindfulness-based interventions for improving cognition, academic achievement, behavior, and socio-emotional functioning of primary and secondary school students*. Oslo, Norway: The Campbell Systematic Reviews. Disponible en: doi:10.4073/csr2017.5 [Fecha de consulta: 03-12-2017]

McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M., y Morrison, F. J. (2007): “Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary and math skills”. *Developmental Psychology*, 43: 947-959.

McDougall, W. (2001): *An introduction to social psychology*. Kitchener, Canadá: Batoche Books.

McGrath, H. (2006): “What research tells us about whole-school programs for preventing bullying”, en H. McGrath y T. Noble (Eds), *Bullying Solutions*. Melbourne: Pearson Education.

McMillan, J. y Schumacher, S. (2005): *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación.

Mezirow, J. (1991): *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Michalos, A.C. (1985): “Multiple discrepancies theory (MDT)”, *Social Indicators Research*, 16: 347-413.

Mikolajczak, M., Menil, C., y Luminet, O. (2007): “Explaining the protective effect of emotional trait intelligence regarding occupational stress: Exploration of emotional labour processes”, *Journal of Research in Personality*, 41, 5: 1107-1117.

Miles, M. B., Huberman, A. M. y Saldaña, J. (2014): *Qualitative Data Analysis: a Methods Sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Miller y J. Noakes. *Challenging behaviour in schools*. Londres y Nueva York: Routledge.

Miller, A. (1994): “Mainstream teachers talking about successful behaviour support” En P. Gray, A. Miller y J. Noakes (Eds.), *Challenging Behaviour in Schools*. Londres: Routledge.

Miller, A. (1996): *Pupil behaviour and teacher culture*. Londres: Cassell.

Mills, L. B. y Huebner, E. S. (1998): “A prospective study of personality characteristics, occupational stressors, and burnout among school psychology practitioners”. *Journal of School Psychology*, 36: 103-120.

Ministerio de Educación y Ciencia (2006): *Ley Orgánica de Educación 2/2006*. BOE, 106, de 3 de mayo de 2006.

Ministerio de Educación y Ciencia (2008): *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa*. Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre.

Mischel, W., Shoda, Y., y Rodriguez, M. I. (1989): “Delay of gratification in children”. *Science*, 244, 4907: 933-938.

Montero, L. (2001): *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Mooney, M., Barker, K., Dobia, B., Power, A., Watson, K. y Yeung, A. (2008): *Positive behaviour for learning: Investigating the transfer of a United States system into the NSW Department of Education Western Sydney Region schools: Report*. Sydney: University of Western Sydney.

Moore, S. y Kuol, N. (2007): *The hidden lives of learners*. Wellington NZ: New Zealand Council for Educational Research.

Moriana, J. A., y Herruzo, J. (2004): “Estrés y *burnout* en profesores”, *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4, 3: 597-621.

Mountford, T. (2006): *Restorative practices K-10. Developing an inclusive and sustainable approach*. Master thesis, University of Newcastle, New South Wales.

Mousavi, E. S. (2007): “Exploring teacher stress in non-native and native teachers of EFL”, *ELTED*, 10: 33-41.

Muñiz, J. (2002): *Teoría Clásica de los Tests*. Madrid: Pirámide.

Murphy, L. R. (1996): “Stress management in work settings: A critical review of health effects”, *American Journal of Health Promotion*, 11: 112-135.

Murphy, P. K., Delli, L. A. M. y Edwards, M. N. (2004): “The Good Teacher and Good Teaching: Comparing Beliefs of Second-Grade Students, Preservice Teachers, and Inservice Teachers”, *The Journal of Experimental Education*, 72, 2: 69-92.

Myers, D.G. y Diener, E. (1995): “Who is happy?”, *Psychological Science*, 6: 10-19.

Myers, J. E., y Sweeney, T. J. (2008): “Wellness counseling: The evidence base for practice”. *Journal of Counseling & Development*, 86: 482–493.

National Council for the Accreditation of Teacher Education (2006): *Professional standards for the accreditation of schools, colleges, and departments of education*.

Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M., y Hansenne, M. (2009): "Increasing emotional intelligence: (How) is it possible?", *Personality and Individual Differences*, 47: 36-41.

Nelson, B. (2003): *Our universities: Backing Australia's future*. Canberra: Commonwealth of Australia.

Neumann, R. (2001): "Disciplinary differences and university teaching", *Studies in Higher Education*, 26: 135-146.

Nguyen, H. T. (2013): "Peer Mentoring: A Way Forward for Supporting Preservice Efl Teachers Psychosocially During the Practicum", *Australian Journal of Teacher Education*, 38, 7: 31-44.

Nguyen, H. T. M., y Hudson, P. (2012): "Preservice EFL teachers' reflections on mentoring during their practicum", en C. Gitsaki y B. B. J. Richard (Eds.), *Future directions in applied linguistics: Local and global perspective*: 158-178. Newcastle: Cambridge Scholar Publishing.

NSW Commission for Children and Young People (2004): *Ask the children: Children and young people speak about the issues important to them*. Disponible en www.kids.nsw.gov.au/kids/resources/publications/askchildren [Fecha de consulta: 19-08-2016]

Nunnally, J.C. (1987): *Teoría psicométrica*. México: Trillas.

Oatley, K. y Jenkins, J. M. (1996): *Understanding emotions*. Cambridge, MA: Blackwell.

Oginska-Bulik, N. (2005): "Emotional intelligence in the workplace: exploring its effects on occupational stress and health outcomes in human service workers",

International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health, 18, 2: 16-175.

Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. Competencias que los estudiantes deben adquirir.

Ortony, A., Clore, G. y Collins, A. (1998): *The cognitive structure of emotions*. Nueva York: Cambridge University Press.

Pajares, F. (1992): “Teachers’ beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct”, *Review of Educational Research*, 62: 307-332.

Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. (2008): “La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias”, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121924010> [Fecha de consulta: 09-10-2015]

Parker, A. E., y Kupersmidt, J. B. (2016): “Two Universal Mindfulness Education Programs for Elementary and Middle- School Students: Master Mind and Moment”, en Schonert-Reichl. K. A., Roeser, R. W. (Eds.), *Handbook of mindfulness in education*: 335-354. New York, NY: Springer Science Business Media.

Pawlak (ed.), *Extending the Boundaries of Research on Second Language Learning and Teaching*, 17: 211-223.

Pérez Valverde, C. (2006): “The student teacher and the teaching role: searching for self-awareness models” en *International Journal of Learning*, 12, 9: 367-374.

Pérez Valverde, C. y Ruiz-Cecilia, R. (2014): “The development of FL teachers’ professional identity through the production of narratives”, *Porta Linguarum*, 22: 61-72.

Perry, C., y Ball, I. (2005): "Emotional intelligence and teaching: Further validation evidence", *Issues in Educational Research*, 15: 175-192.

Petrides, K. V. y Furnham, A. (2001): "Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies", *European Journal of Personality*, 15, 425-448.

Pianta, R.C. y Walsh, D.J. (1996): *High-risk children in schools: Constructing sustaining relationships*. London and New York: Routledge.

Piechurska-Kuciel, E. (2011): "Foreign Language Teacher Burnout: A Research Proposal", en M. Pawlak (Ed.), *Extending the boundaries of research on second language learning and teaching*: 211-223. Berlín: Springer Heidelberg.

Pillay, H., Goddard, R. y Wilss, L. (2005): "Well-Being, Burnout and Competence: Implications for Teachers", *Australian Journal of Teacher Education*, 30, 2: 22-33.

Plutchik, R. (1980): *Emotion: a psychoevolutionary synthesis*. Nueva York: Harper y Row.

Prodromou, L. (1991): "The good language teacher", *English Teaching Forum*, 29: 2-7.

Pullinger, N. (2008). *Evaluation of the Sheffield SEAL program*. Sheffield: Sheffield Education Services.

Randi, J. y Corno, L. (2005): "Teaching and Learner Variation, *Pedagogy*", *Learning from Teaching, British Journal of Educational Psychology, Monograph Series II*, 3: 47-69.

Rattner, J., y Danzer, G. (2006): *Self-actualization: Psychic hygiene and the search for meaning in being*. Würzburg, Germany: Königshausen y Neumann.

Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española* (DRAE) 23ª Edición. Disponible en: <http://www.rae.es> [Fecha de consulta: 01-02-2015].

Reese, R.F. y Myers, J.E. (2012): “Eco Wellness: The Missing Factor in Holistic Wellness Models”, *Journal of Counseling & Development*, 90: 400 - 406

Richardson, V. (1996): “The role of attitudes and beliefs in learning to teach”. En J. Siluka (Ed.), *Handbook of research on teacher education*, (2nd. ed: 102-119). Nueva York: Macmillan.

Roeser, R. W., Skinner, E., Beers, J. y Jennings, P. A. (2012): “Mindfulness Training and Teachers’ Professional Development: An Emerging Area of Research and Practice”, *Child Development Perspectives*, 6, 2: 167-173.

Roeser, R. W., Schonert-Reichl, K., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., y Harrison, J. (2013): “Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized, waitlist - control field trials”, *Journal of Educational Psychology*, 105: 787-804. Disponible en: doi: 10.1037/a0032093 [Fecha de consulta: 15-01-2017]

Roffey, S. (2005): “Respect in practice - the challenge of emotional literacy in education”, *Australian Association for Research in Education*: 1-13.

Roffey, S. (2007): “Transformation and emotional literacy: The role of school leaders in developing a caring community”, *Leading & Managing*, 13, 1: 16-30.

Roffey, S. (2008): “Emotional literacy and the ecology of school wellbeing”, *Education and Child Psychology*, 25, 2: 29-39.

Roffey, S. (2011): *Changing Behaviour in Schools. Promoting Positive Relationships and Wellbeing*. London: SAGE.

Roffey, S. (2013): "Inclusive and exclusive belonging: The impact on individual and community wellbeing", *Emotional & Child Psychology*, 30, 1: 28-49.

Rogers, B. (1999): *Towards a model for colleague support: Matching support to needs and contexts*. Unpublished doctoral dissertation, Melbourne University.

Rogers, W. A. (1996): *Managing Teacher Stress*. Londres: Pitman.

Rogers, W. A. (2006): *I get by with a little help... Colleague support in schools*. Londres: Paul Chapman Publishing.

Rowling, L. (2005): "Health and wellbeing and the whole school community", Presentation at MindMatters Conference, Sydney.

Rudow, B. (1999): "Stress and burnout in the teaching profession: European studies, issues, and research perspectives", en R. Vandenberghe y A.M Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout*. Cambridge University Press: 38-58.

Ruiz Cecilia, R. y Guijarro Ojeda, J. R. (2007): "What can multicultural literature do for the EFL classroom?", *The Reading Matrix*: 69-76.

Ruiz Cecilia, R. y J. R. Guijarro Ojeda (2005). "Prácticas para el desarrollo de la expresión escrita en Español Lengua Extranjera", en Montoya Ramírez, M. I. (Ed.), *La enseñanza de la lengua y la cultura españolas a extranjeros*: 109-126. Granada: Editorial Universidad de Granada.

Ruiz Cecilia, R. y Guijarro Ojeda, J. R. (2007): "Teaching cross-culturally: integrating multicultural literature in the language classroom", en Schmalzer, T.; Apfelthaler, G.; Hansen, K. y Singh, R. (Eds.), *Intercultural Communication Competence. Implications for Learning and Teaching in a Globalized World*: 110-125 New Delhi: MacMillan, Ltd

Ruiz Cecilia, R. y Guijarro Ojeda, J.R. (2016): “Lenguaje e ideología. A propósito de la nueva ley del aborto española”, *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 71: 201-222.

Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2001): “On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being”, *Annual Review of Psychology*, 52: 141-166.

Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2011): “A self - determination theory perspective on social, institutional, cultural, and economic supports for autonomy and their importance for well-being” en V. I. Chirkov, R. M. Ryan y K. M. Sheldon (Eds.), *Human autonomy in cross - cultural context*: 45-64. Países Bajos: Springer. Disponible en: doi:10.1007/978-90-481-9667-8_3 [Fecha de consulta: 01-07-2016]

Ryff, C. D. (1989): “Happiness is everything, or is it? explorations on the meaning of psychological well-being”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 57: 1069-1081. Disponible en: doi: 10.1037/0022-3514.57.6.1069 [Fecha de consulta: 14-03-2015]

Sáez López, J.M. (2017): *Investigación educativa: fundamentos teóricos, procesos y elementos prácticos: enfoque práctico con ejemplos, esencial para TFG, TFM y Tesis*. Madrid: UNED.

Sahlberg, P. (1990): “Education policies for raising student learning: the Finnish approach”, *Journal of Education Policy*, 22, 2: 147-171.

Saklofske, D. H., Austin, E. J., Mastoras, S. M., Beaton, L., y Osborne, S. E. (2012): “Relationships of personality, affect, emotional intelligence and coping with student stress and academic success: Different patterns of association for stress and success”, *Learning and Individual Differences*, 22: 251–257.

Schafer, W. (1996): *Stress Management for Wellness* (3ª Ed.). Fort Worth: Harcourt Brace College.

Scheopner, A. J. (2010): "Irreconcilable differences: Teacher attrition in public and catholic schools", *Educational Research Review*, 5, 3: 261-277. Disponible en: doi:10.1016/j.edurev.2010.03.001 [Fecha de consulta: 02-12-2014]

Scherer, M. (1997): "Perspectives: heart start", *Educational Leadership*, 54: 5.

Schindler, I., Zink, V., Windrich, J. y Menninghaus, W. (2013): "Admiration and adoration: their different ways of showing and shaping who we are", *Cognition and Emotion*, 27: 85-118.

Schonert-Reichl, K. A., y Lawlor, M. S. (2010): "The effects of a mindfulness-based education program on pre- and early adolescents' well-being and social and emotional competence". *Mindfulness*, 1, 3: 137-151. Disponible en: doi:10.1007/s12671-010-0011-8

Schurtz, D. R., Blincoe, S., Smith, R. H., Powell, C. A. J., Combs, D. J. Y. y Kim, S. H. (2012): "Exploring the social aspects of goose bumps and their role in awe and envy", *Motivation and Emotion*, 36: 205-217.

Schutte, N.S., Malouff, J.M., Thorsteinsson, E.B., Bhullar, N., y Rooke, S.E. (2007): "A meta-analytical investigation of the relationship between emotional intelligence and health", *Personality and Individual Differences*, 42: 921-933.

Scottish Health Promoting Schools Unit (SHPSU). (2004): *Being well - doing well*. Dundee: SHPSU.

Seidman, S. A. y Zager, J. (1991): "A study of coping behaviours and teacher burnout", *Work and Stress*, 5: 205-216.

Seligman, M. E. P. (2011): *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Nueva York, NY: Free Press.

Singh, K., y Billingsley, B.S. (1996): "Intent to stay in teaching". *Remedial & Special Education, 17*, 1: 37-48.

Skinner, N. (2012). *Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory and Applications for Management*. Disponible en:

https://www.academia.edu/1779093/Bronfenbrenners_Ecological_Systems_Theory_and_Applications_for_Management [Fecha de consulta: 16-09-2016]

Slaski, M. & Cartwright, S. (2002): "Health performance and emotional intelligence: an exploratory study of retail managers", *Stress and Health, 18*, 2: 63-68.

Sleegers, P. (1999): "Professional identity, school reform, and burnout: Some reflections on teacher burnout", en R. Vandenberghe y A.M. Huberman (eds.). *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*, 247-255. Cambridge: Cambridge University Press.

Smylie, M.A. (1999): "Teacher stress in a time of reform", en R. Vandenberghe y A.M. Huberman (eds.). *Understanding and preventing teacher burnout*: 59-84. Cambridge: Cambridge University Press.

Solomon, R.L. (1980): "The opponent process theory of acquired motivation: The costs of pleasure and the benefits of pain", *American Psychologist, 35*: 691-712.

Standage, M., Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2005): "A test of self-determination theory in school physical education", *The British Journal of Educational Psychology, 75*: 411-433.

Stein, F., Bentley, D. y Natz, M. (1999): "Computerized assessment: The Stress Management Questionnaire", en B. Hemphill-Pearson (Ed.), *Assessment in Occupational Therapy Mental Health: An Integrative Approach*. Thorofare, N.J: Slack.

Stein, F. y Cutler, S. (2002): *Psychosocial Occupational Therapy: A Holistic Approach*. San Diego: Singular Publishing.

Strong, J., Crammond, T. y Mass, F. (1989): "The effectiveness of relaxation techniques with patients who have chronic low back pain". *Occupational Therapy Journal of Research*, 42: 185-191.

Sugai, G. y Horner, R. (2002): "Introduction to the special series on positive behaviour support in schools", *Journal of Emotional and Behavioural Disorders*, 10, 3: 130-35.

Tashakkori, A. y Teddlie, C. (1998): *Mixed Methodology: Combining Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Taylor, D. y Tashakkori, A. (1995): "Decision Participation and School Climate as Predictors of Job Satisfaction and Teachers' Sense of Efficacy", *The Journal of Experimental Education*, 63, 3: 217-230.

TBF (2000): *Managing Stress in Schools: teacherline first report*. Londres: TBF, The Teacher Support Network.

Tomlinson, P. D., Hobson, A. J., y Malderez, A. (2010): "Mentoring in Teacher Education" En Penelope Peterson y M. Barry (Eds.), *International Encyclopedia of Education*: 749-756. Oxford: Elsevier.

Toseland, R. y Rasch, J. (1979-1980): "Correlates of life satisfaction: An AID analysis", *International Journal of Aging and Human Development*, 10: 203-211.

Travers, C. J. y Cooper, C. L. (1996): *Teachers under pressure: Stress in the teaching profession*. London: Routledge.

Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A. y Hoy, W. K. (2001): "Teacher efficacy: Capturing an elusive construct", *Teaching and Teacher Education*, 4, 2: 171-187.

Tuckman, B. W. (1995): "The Interpersonal Teacher Model", *The Educational Forum*, 59: 177-185.

Tuncay, H. (2002): "Emotional intelligence (EQ) in ELT/EFL curriculum", *Arts and Social Sciences Journal of Istanbul Kültür University*, 1, 2: 21-34.

Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación (2015): *Normativa sobre prácticas externas o practicum*. Aprobada en Junta de Centro el 19 del 11 de 2015.

Vaezi, N. y Fallah, N. (2011): "The Relationship between Self-efficacy and Stress among Iranian EFL Teachers". *Journal of Language Teaching and Research*, 2, 5: 1168-1174.

Väljjarvi, J., Kupari, P., Linnakylä, P., Reinikainen, P., Sulkmen, S., Törnroos, J. y Arffman, I. (2007): *The Finnish success in PISA-and some reasons behind it 2*. Jyväskylä: Institute for Educational Research.

Vandenberghe, R. y A. M. Huberman, (1999). *Understanding and Preventing Teacher Burnout: A Source of International Research and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Van de Ven, N., Zeelenberg, M. y Pieters, R. (2011): "Why envy outperforms admiration?" *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37: 784-795.

Van de Ven, N., Zeelenberg, M. y Pieters, R. (2012): "Appraisal patterns of envy and related emotions", *Motivation and Emotion*, 36: 195-204.

Van Houtte, M. (2006): "Tracking and Teacher Satisfaction: Role of Study Culture and Trust", *The Journal of Educational Research*: 247-254.

Veenhoven, R. (1994): El estudio de la satisfacción con la vida. *Intervención Psicosocial*, 3, 9: 87-116.

Vesely, A. V., Saklofske, D. H., y Leschied, A. D. W. (2013): "Teachers- The vital resource: The contribution of emotional intelligence to teacher efficacy and well-being", *Canadian Journal of School Psychology*, 28: 71-89.

Vibe, M., Bjorndal, A., Tipton, E., Hammerstrom, K., y Kowalski, K. (2012): *Mindfulness Based Stress Reduction (MBSR) for improving health, quality of life, and social functioning in adults*. Oslo, Norway: The Campbell Systematic Reviews.

Vickery, C. E., y Dorjee, D. (2016): “Mindfulness training in primary schools decreases negative affect and increases meta-cognition in children”, *Frontiers in Psychology*, 6. Disponible en: doi:10.3389/fpsyg.2015.02025 [Fecha de consulta: 05-01-2017]

Vivoll Straume, L. V., y Vittersø, J. (2012): “Happiness, inspiration and the fully functioning person: Separating hedonic and eudaimonic well-being in the workplace”, *The Journal of Positive Psychology*, 7: 387-398. Disponible en: doi: 10.1080/17439760.2012.711348 [Fecha de consulta: 25-11-2016]

Vøllestad, J., Nielsen, M. B., y Nielsen, G. H. (2011): “Mindfulness- and acceptance-based interventions for anxiety disorders: A systematic review and meta-analysis”. *British Journal of Clinical Psychology*, 51, 3: 239-260.

Vreeman, R. C. y Carrol, A. E. (2007): “A systematic review of school-based interventions to prevent bullying”. *Archives of Paediatric and Adolescent Medicine*, 161: 78-88.

Wang, J., y Odell, S. J. (2002): “Mentored learning to teach according to standards-based reform: A critical review”, *Review of Educational Research*, 72, 3: 481-546.

Warr, P.B. (1990): “The Measurement of Well-being and Other Aspects of Mental Health”, in *Journal of Occupational Psychology*, 63: 193-210.

Wayne, A. J., y Youngs, P. (2003): “Teacher characteristics and student achievement gains: A review”, *Review of Educational Research*, 73, 1: 89-122. Disponible en: doi:10.3102/00346543073001089 [Fecha de consulta: 03-02-2015]

Weare, K. (2000): *Promoting mental, emotional and social health: A whole school approach*. London: Routledge.

Weare, K. y Gray, G. (2003): “What works in developing children’s emotional and social competence and wellbeing?” *Department for Education and Skills research report, 456*. Londres: DfES.

Webb, R., Vulliamy, G., Sarja, A., Hämäläinen, S. y Poikonen, P. L. (2009): “Professional learning communities and teacher well-being? A comparative analysis of primary schools in England and Finland”, *Oxford Review of Education, 35, 3*: 405-422.

Weber, M. (1978): *Economy and society. An outline of interpretive sociology*. En Roth, G. y Wittich, C. (Eds.). Berkely: Californian University Press.

Weinstein, C. (1988): “Preservice teachers’ expectations about the first year of teaching”, *Teaching and Teacher Education, 4, 1*: 31-40.

Weinstein, C. (1989): “Teacher education students’ perceptions of teaching”, *Journal of Teacher Education, 40, 2*: 53-60.

Wieczorek, A. (2016): “High Inhibitions and Low Self-esteem as Factors Contributing to Foreign Language Teacher Stress”, en D. Gabryś-Barker y D. Gałajda (ed.), *Positive Psychology Perspectives on Foreign Language Learning and Teaching: 231-247*. Switzerland: Springer.

Wills, T.A. (1981): “Downward comparison principles in social psychology”, *Psychological Bulletin, 90, 2*: 245-271.

Wilson, W. (1967): “Correlates of avowed happiness”, *Psychological Bulletin, 67*: 294-306.

Wood, J.V. (1996): What is social comparison and how should we study it? *Personality and Social Psychology Bulletin, 22*: 520-537.

Wood, P. y Smith, J. (2017): *Investigar en educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*. Madrid: Narcea.

Woolfolk-Hoy, A. y Murphy, P. K. (2001): “Teaching educational psychology to the implicit mind”, en B. Torff y R. Sternberg (Eds.), *Understanding and teaching the intuitive mind*: 145-186. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Xin, M., & MacMillan, R.B. (1999): “Influences of workplace conditions on teachers’ job satisfaction”. *Journal of Educational Research*, 93, 1: 39-47.

Zellars, K., Perrewé, P. y Hochwarter, W. (2000): “Burnout in health care: The role of the five factors of personality”, *Journal of Applied Social Psychology*, 30: 1570-1598.

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C. y Walberg, H. J. (2004): *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Nueva York: Teachers College Press.

12 ANEXOS

ANEXO I

Dimensiones sociales y emocionales del aprendizaje	Preguntas para su desarrollo y crítica
Consciencia de uno mismo: <ul style="list-style-type: none"> - El ser y el devenir - Valores, creencias, fortalezas y metas personales 	¿Por qué me convertí en docente? ¿Cuáles creo que son las cualidades propias de un buen docente? ¿Qué quiero hacer con mis alumnos? ¿En qué soy realmente bueno/a? ¿Cuáles son las competencias que necesito trabajar más duro para mejorar como persona y como docente?
Conocimiento emocional: <ul style="list-style-type: none"> - Etiología - Detonantes emocionales - Construcciones sociales 	¿Qué conozco sobre las emociones? ¿Soy yo el que está al control de mis emociones o, por el contrario, son las emociones las que me controlan a mí? ¿He prestado atención a cómo interactúan mis pensamientos y mis emociones? ¿Cuáles son los detonantes que me hacen reaccionar de forma intuitiva o visceral? ¿Hasta qué punto soy consciente de las influencias personales, sociales y culturales sobre lo que siento, o la manera en la que pienso a la hora de interpretar los eventos?
Habilidades emocionales: <ul style="list-style-type: none"> - Regulación - Expresión - Resiliencia 	¿Cómo me enfrento y lidio con mis propias emociones? ¿Cómo me calmo o me doy ánimos a mí mismo/a? ¿Cómo expreso lo que siento? ¿Qué sustenta mi bienestar emocional y me ayuda a ser resiliente ante la adversidad?
Conceptualizando al ‘otro’: <ul style="list-style-type: none"> - El posicionamiento de los demás en nuestro mundo 	¿Cómo aprecio mis características y fortalezas únicas? ¿Cómo valoro las cualidades únicas en los demás? ¿De qué manera me centro en lo positivo de las personas y no en sus carencias? ¿De qué manera conozco y valoro ‘la integridad del niño/a’? ¿Hasta que punto valoro a las personas como individuos sin dejarme llevar por las características propias de un estereotipo? ¿Cómo muestro las cosas que tengo en común con los demás?
Competencias interpersonales: <ul style="list-style-type: none"> - Habilidades necesarias para establecer y mantener relaciones positivas 	¿Cómo demuestro mi interés en los demás? ¿De qué manera muestro respeto, seguridad, amabilidad, atención, afecto, confianza y apoyo hacia los demás? ¿Cómo sé que soy un oyente activo? ¿Qué habilidades tengo que me ayuden a colaborar positivamente con los demás? ¿Cómo celebro el éxito de los demás?
Competencias situacionales: <ul style="list-style-type: none"> - Ajustarse a los contextos emocionales 	¿Cómo descubro los problemas que están afectando al alumnado? ¿Cómo muestro empatía hacia los demás? ¿Qué me ayuda a leer e interpretar las expresiones emocionales del alumnado, familiares y compañeros? ¿Cómo evalúo y valoro el comportamiento de los alumnos? ¿De qué manera evito juzgar sin tener todas las pruebas? ¿Soy consciente de que la resolución de problemas no es efectiva cuando las emociones están a ‘flor de piel’?
Liderazgo: <ul style="list-style-type: none"> - Asunción de responsabilidades 	¿Defino en mí mismo/a metas alcanzables? ¿Qué me ayuda a tomar la iniciativa?

- Inspirando a los demás	<p>¿Cómo inspiro a los demás, en especial, a los alumnos?</p> <p>¿Cómo hago participar a los alumnos en las decisiones del aula?</p> <p>¿De qué manera crece mi confianza?</p>
<p>Promoviendo lo positivo:</p> <p>- Sentimientos, pensamientos y acciones</p>	<p>¿Cómo de bien enfoco las cosas que son positivas de mi trabajo y de los alumnos?</p> <p>¿De qué manera es mi comunicación positiva?</p> <p>¿Cómo mantengo un entorno positivo?</p> <p>¿De qué manera animo a los alumnos a divertirse en mis lecciones?</p> <p>¿Qué hago para mantener las cosas en perspectiva y así no derrumbarme innecesariamente?</p> <p>¿Cómo muestro que no me tomo demasiado en serio todo lo que digo?</p>
<p>Conflicto y enfrentamiento:</p> <p>- Lidiar de forma positiva con las relaciones difíciles</p>	<p>¿Cómo manifiesto que estoy dispuesto a negociar una solución que sea beneficiosa para todos en situaciones de crisis?</p> <p>¿Qué conozco sobre ser adecuadamente firme o asertivo?</p> <p>¿Qué competencias tengo que reducir o suavizar en un conflicto?</p> <p>¿Qué habilidades poseo sobre la resolución de problemas?</p>
<p>Reparación y restauración:</p> <p>- Reconponer lo que está roto</p>	<p>¿Con qué frecuencia admito que cometo errores o que existen otros caminos que podrían haber sido mejores?</p> <p>¿Cómo expreso que estoy dispuesto a volver a ‘empezar de cero’ una relación?</p> <p>¿Contesto de forma positiva a aquellos que buscan resolver las dificultades?</p>
<p>Ética e integridad:</p> <p>- Derechos morales y humanos de las dimensiones del aprendizaje social y emocional</p>	<p>¿En qué medida soy honesto/a conmigo mismo/a y con los demás acerca de las cosas que me importan?</p> <p>¿De qué manera soy una persona ética?</p> <p>¿En qué medida he desarrollado una filosofía de vida que guía mis pasos y mis comportamientos en todos los contextos?</p> <p>¿Pueden decir los demás que predico con el ejemplo y que vivo acorde con mis ideales?</p>

Tabla 45: Dimensiones sociales y emocionales del aprendizaje. Contenido traducido de Roffey (2013: 30-31).

ANEXO II. CUESTIONARIO

Estimado/a estudiante: Antes de comenzar a responder las preguntas que aquí planteamos te agradecemos tu colaboración en el proyecto que estamos llevando a cabo, vuestros comentarios nos ayudarán a validar conocimientos teórico-prácticos que, en un futuro, estarán a disposición de los maestros de lenguas extranjeras. Muchas gracias.

TITULACIÓN:

ESPECIALIDAD:

NOTA MEDIA EXPEDIENTE ACADÉMICO:

EDAD:

GÉNERO:

ESTADO CIVIL:

¿TIENES HIJOS?:

¿CUÁNTOS?:

LUGAR DE PROCEDENCIA:

PROFESIÓN DE TUS PADRES Y/O NIVEL DE ESTUDIOS:

TIPO DE CENTRO DONDE REALIZAS LAS PRÁCTICAS:

ZONA DEL CENTRO DE PRÁCTICAS:

EMAIL:

¿QUÉ MOTIVACIONES TE ANIMARON A ESCOGER ESTOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS?:

¿SIENTES QUE TU ÁMBITO FAMILIAR APOYA EL DESARROLLO PROFESIONAL QUE ESTÁS EJERCIENDO (Y EL QUE VAS A EJERCER COMO MAESTRO)? ARGUMENTA TU RESPUESTA

¿SIENTES QUE TU ÁMBITO DE AMIGOS/AS APOYA EL DESARROLLO PROFESIONAL QUE ESTÁS EJERCIENDO (Y EL QUE VAS A EJERCER COMO MAESTRO)? ARGUMENTA TU RESPUESTA

¿SIENTES QUE LA SOCIEDAD EN GENERAL APOYA EL DESARROLLO PROFESIONAL QUE ESTÁS EJERCIENDO (Y EL QUE VAS A EJERCER COMO MAESTRO)? ARGUMENTA TU RESPUESTA

Instrucciones: Por favor responde a las siguientes afirmaciones rodeando el número que mejor refleje tu agrado o desagrado con estas. Intenta no pensar demasiado en el significado de cada oración, recuerda que es más importante que entiendas la idea general que se transmite más que los detalles sutiles. Te pedimos que seas rápido/a así como certero/a y coherente en tus respuestas. No existen respuestas correctas o incorrectas. Como podrás observar, nuestro rango va desde “Totalmente en desacuerdo” (número 1) hasta “Totalmente de acuerdo” (número 7).

1.....2.....3.....4.....5.....6.....7

**Totalmente en
desacuerdo**

**Totalmente
de acuerdo**

Motivación intrínseca

1. La docencia me proporciona sentimiento de éxito.	1	2	3	4	5	6	7
2. Siento una gran satisfacción personal cuando enseño.	1	2	3	4	5	6	7
3. La docencia eleva mi autoestima.	1	2	3	4	5	6	7
4. La docencia contribuye a mi crecimiento personal.	1	2	3	4	5	6	7

Expectativas sobre el buen desempeño profesional

1. Cuando un alumno consigue una nota mayor que la usual, normalmente es porque he utilizado un método de enseñanza mejor con él.	1	2	3	4	5	6	7
2. Cuando me esfuerzo, tiendo a obtener resultados muy positivos incluso con aquellos alumnos que tienen más dificultad a la hora de aprender.	1	2	3	4	5	6	7
3. Cuando los alumnos mejoran sus resultados, normalmente se debe a que he descubierto un método mejor para enseñar.	1	2	3	4	5	6	7
4. Cuando un alumno domina un concepto rápidamente podría ser gracias a mis conocimientos y mis métodos de enseñanza.	1	2	3	4	5	6	7
5. Si un alumno no puede evocar lo que estuvimos hablando en clases anteriores, conozco cómo puede llegar a recordarlo sin que se le olvide para la próxima clase.	1	2	3	4	5	6	7
6. Si un alumno no es competente a la hora de hacer una determinada tarea soy capaz de analizar cuál es el punto, en concreto, que le supone una mayor dificultad.	1	2	3	4	5	6	7

1.....2.....3.....4.....5
Nunca **Casi nunca** **Algunas veces** **Casi Siempre** **Siempre**

Angustia profesional

1. Me resulta difícil motivar a los alumnos que no quieren aprender.	1	2	3	4	5
2. Me producen angustia los alumnos que hablan constantemente durante las clases.	1	2	3	4	5
3. Me produce angustia tener que decir siempre lo mismo a los mismos alumnos/as.	1	2	3	4	5
4. Siento que algunos de los alumnos indisciplinados consumen la mayoría del tiempo, sin dejarme desarrollar mi trabajo con los demás alumnos.	1	2	3	4	5
5. Tengo la sensación de que no tengo el control adecuado sobre mis alumnos.	1	2	3	4	5

Agotamiento profesional

1. Me siento emocionalmente agotado/a por culpa de mi trabajo.	1	2	3	4	5
2. Me siento agotado/a al final de la jornada laboral.	1	2	3	4	5
3. Me siento cansado cuando me despierto por las mañanas y pienso que tengo que aguantar otro día de trabajo.	1	2	3	4	5
4. Trabajar con personas todo el día me supone un esfuerzo extra.	1	2	3	4	5
5. Me siento estresado/a debido a mi trabajo.	1	2	3	4	5
6. Siento que estoy trabajando más de lo que requiere mi profesión.	1	2	3	4	5
7. Trabajar directamente con la gente me causa estrés.	1	2	3	4	5
8. Siento que estoy gastando mis últimos cartuchos de energía.	1	2	3	4	5

1.....2.....3.....4
Totalmente de acuerdo **Totalmente desacuerdo**

Creencias irracionales

1. Trabajo duro para ser un maestro/a perfecto/a.	1	2	3	4
2. Evito tomar decisiones en la escuela.	1	2	3	4
3. Como maestro/a, debería tener el poder para poder hacer lo que quiera en mi aula.	1	2	3	4
4. Es muy importante para mí gustarle a los alumnos.	1	2	3	4
5. Es más fácil evitar los problemas y las dificultades diarias que enfrentarse a ellas.	1	2	3	4
6. A menudo me siento incapaz de resolver los problemas en la escuela por mí mismo.	1	2	3	4
7. Es prácticamente imposible para los maestros/as cambiar el modo en el que lidiar con los problemas del aula.	1	2	3	4
8. Cuando algo en la escuela me molesta, me resulta difícil controlar mis emociones.	1	2	3	4
9. Me preocupa la cantidad de reconocimiento social que recibo por parte de otros.	1	2	3	4
10. Me enfado cuando otros maestros no actúan de manera profesional.	1	2	3	4
11. Los alumnos no deben sentir frustración.	1	2	3	4
12. En la escuela suelo consultar con mis compañeros antes de decidir cómo tratar un problema.	1	2	3	4
13. Se nota que me preocupan demasiado las dificultades que los alumnos puedan tener.	1	2	3	4
14. Me enfado con los padres y madres que deberían tener más responsabilidad en el desarrollo de sus hijos/as.	1	2	3	4
15. Me preocupa mucho mi éxito futuro.	1	2	3	4
16. Cuando tengo un conflicto con un alumno/a, evito discutirlo, espero que se resuelva por sí mismo.	1	2	3	4
17. Es de gran importancia tener control sobre mis alumnos todo el tiempo.	1	2	3	4

Escalas tomadas de Saul Nieves de Jesus & Joseph Conboy (2001)

Instrucciones: Por favor indica con cruces que cualidades, en tu opinión, debería poseer un/a buen/a docente de lenguas extranjeras.

Items	1-Muy de acuerdo	2-Algo de acuerdo	3-Poco/Nada de acuerdo	4-Debe tener ambas	5- Muy de acuerdo	6-Algo de acuerdo	7- Poco de acuerdo	Items
1- Desorganizado								Organi zado
2- Directo, claro, transparente								Confus o
3-Voz agresiva								Voz suave
4-Seguro de sí mismo								Insegu ro
5-Común y corriente								Ingeni oso, intelige nte
6-Creativo								Ordina rio, estándar
7-Anticuado								Moder no
8-Agradable								Prepot ente
9-Apasionado								Aburri do
10-Sensible								Rudo, Seco
11-Alegre1								Soso
12-Tolerante								Intoler ante
13- Pretencioso, “esnob”								Modes to
14- Desordenado								Orden ado
15-Estricto								Flexibl e
16-Que tiene todo bajo control								Sin control
17-Tradicional								Origin al, innova dor
18-Cariñoso								Frío
19-Grosero								Educa do
20-Tímido								Extrov ertido
21-De trato fácil								Exigen te, desafia

								nte
22-Claro, abierto								Vergonzoso
23-Inalterable (de ideas)								Flexible
24-Reservado								Jovial
25-Atento, consciente								Olvidadizo
26-Innovador								Rutinario
27-Impaciente								Paciente
28-Indiferente								Cariñoso
29-Dependiente (libro de texto)								Autónomo
30-No planifica las tareas								Planifica las tareas

Escala: *Tuckman Teacher Feedback Form–Student Edition*. Tuckman, 1995: 179.

Instrucciones: Por favor responde a las siguientes afirmaciones rodeando el número que mejor refleje tu agrado o desagrado con estas. Intenta no pensar demasiado en el significado de cada oración, recuerda que es más importante que entiendas la idea general que se transmite más que los detalles sutiles. Te pedimos que seas rápido/a así como certero/a y coherente en tus respuestas. Nos gustaría señalar que, no existen respuestas correctas o incorrectas. Como podrás observar, nuestro rango va desde “Totalmente en desacuerdo” (número 1) hasta “Totalmente de acuerdo” (número 7).

1.....2.....3.....4.....5.....6.....7

Totalmente en desacuerdo

Totalmente de acuerdo

1. No tengo problemas para expresar con palabras mis emociones.	1	2	3	4	5	6	7
2. A menudo me resulta difícil ver las cosas desde el punto de vista de otra persona.	1	2	3	4	5	6	7
3. En general, soy una persona altamente motivada.	1	2	3	4	5	6	7
4. Normalmente me resulta complicado regular mis emociones.	1	2	3	4	5	6	7
5. En términos generales, no encuentro la vida agradable.	1	2	3	4	5	6	7
6. Puedo solucionar de manera agradable los conflictos con las personas. Asimismo, puedo tratar eficazmente a las personas.	1	2	3	4	5	6	7
7. Tiendo a cambiar de opinión con frecuencia.	1	2	3	4	5	6	7
8. Muchas veces, no puedo identificar o descifrar la emoción que estoy sintiendo.	1	2	3	4	5	6	7
9. Siento que tengo un gran número de buenas cualidades.	1	2	3	4	5	6	7
10. A menudo me resulta difícil defender mis creencias y/o derechos.	1	2	3	4	5	6	7
11. Generalmente soy capaz de influir en los sentimientos de otra persona.	1	2	3	4	5	6	7
12. En términos generales, tengo una visión pesimista de la mayoría de	1	2	3	4	5	6	7

las cosas.							
13. Aquellos que están a mi alrededor se quejan con frecuencia de que no les trato justamente.	1	2	3	4	5	6	7
14. A menudo me resulta difícil adaptar mi vida según las circunstancias o el medio que me rodea.	1	2	3	4	5	6	7
15. En general, soy capaz de hacer frente al estrés.	1	2	3	4	5	6	7
16. Muchas veces puedo tener dificultades a la hora de manifestar mis emociones incluso a aquellos que están a mi alrededor.	1	2	3	4	5	6	7
17. Normalmente soy capaz de “ponerme en la piel de la otra persona” y sentir sus emociones.	1	2	3	4	5	6	7
18. Normalmente me resulta difícil estar motivado.	1	2	3	4	5	6	7
19. Generalmente soy capaz de hallar la manera de controlar mis emociones cuando quiero.	1	2	3	4	5	6	7
20. En conjunto, estoy encantado o satisfecho con mi vida.	1	2	3	4	5	6	7
21. Me describiría a mí mismo como un buen negociador y/o mediador.	1	2	3	4	5	6	7
22. Tiendo a involucrarme en situaciones en las que después me gustaría no haberme involucrado.	1	2	3	4	5	6	7
23. A menudo hago una pausa y reflexiono sobre cómo me siento.	1	2	3	4	5	6	7
24. Creo que estoy lleno de virtudes.	1	2	3	4	5	6	7
25. Tiendo a “ceder” incluso cuando sé que tengo razón.	1	2	3	4	5	6	7
26. No tengo ningún poder sobre los sentimientos de otras personas.	1	2	3	4	5	6	7
27. Generalmente creo que las cosas o los asuntos de mi vida van a salir bien.	1	2	3	4	5	6	7
28. Me resulta difícil establecer lazos afectivos incluso con aquellos que están cerca de mí.	1	2	3	4	5	6	7
29. En términos generales, soy capaz de adaptarme a nuevos espacios y contextos.	1	2	3	4	5	6	7
30. Los demás me admiran por mi capacidad de estar relajado.	1	2	3	4	5	6	7

1.....2.....3.....4.....5.....6.....7

Totalmente en desacuerdo

Totalmente de acuerdo

Cuestionario: *Trait Emotional Intelligence Questionnaire–Short Form (TEIQue-SF)*. Petrides & Furnham, 2006.

Instrucciones: A continuación, te preguntaremos sobre tu experiencia como maestro/a. Señala la respuesta que estimes oportuna sobre la frecuencia con la que percibes estas afirmaciones:

Frecuencia:	0	1	2	3	4	5	6					
	Nunca	Pocas veces al año o menos	Una vez al mes o menos	Unas pocas veces al mes	Una vez a la semana	Algunas veces a la semana	Todos los días					
1.						0	1	2	3	4	5	6
2.						0	1	2	3	4	5	6
3.						0	1	2	3	4	5	6
4.						0	1	2	3	4	5	6
5.						0	1	2	3	4	5	6
6.						0	1	2	3	4	5	6
7.						0	1	2	3	4	5	6
8.						0	1	2	3	4	5	6
9.						0	1	2	3	4	5	6
10.						0	1	2	3	4	5	6
11.						0	1	2	3	4	5	6
12.						0	1	2	3	4	5	6
13.						0	1	2	3	4	5	6
14.						0	1	2	3	4	5	6
15.						0	1	2	3	4	5	6
16.						0	1	2	3	4	5	6
17.						0	1	2	3	4	5	6
18.						0	1	2	3	4	5	6
19.						0	1	2	3	4	5	6
20.						0	1	2	3	4	5	6
21.						0	1	2	3	4	5	6
22.						0	1	2	3	4	5	6

Cuestionario: *Maslach Burnout Inventory–Educators Survey (MBI–ES)*. Maslach, Jackson & Leiter, 1996.

Instrucciones: Tienes que evaluar del 1 a 10 cada uno de los ítems recogidos en el gráfico, según tu nivel de satisfacción y éxito. Traslada los datos al gráfico

Adaptación de la *Rueda de la vida escolar*. López Pérez & Valls Ballesteros, 2013: 69.



ANEXO III. GUION GRUPO DE DISCUSIÓN

Buenos días, mi nombre es Manuel J. Cardoso Pulido, aunque podéis llamarme Manu, y soy maestro de Ed. Primaria con mención en lenguas extranjeras por la UEx. Actualmente, me encuentro cursando el programa de doctorado en CCEE en el Dept. DLL. En primer lugar, me gustaría agradecer vuestra asistencia a este encuentro. Nada de esto sería posible sin vosotros.

Para los que no lo sepan, estamos llevando a cabo una investigación que tiene por objeto de estudio a los alumnos de magisterio con mención en Habilidades Comunicativas y Lenguas Extranjeras. Vuestro papel, dentro de la investigación, es el de argumentar una serie de preguntas que se os formularán a continuación. Tengo que aclarar que los principales beneficiarios de esta investigación son y serán los alumnos de magisterio puesto que vuestros comentarios serán utilizados para extraer conocimientos teórico-prácticos basados en las necesidades formativas del profesorado con el fin de facilitar el desarrollo profesional de los futuros maestros. Podríamos afirmar, pues, que sois como el «Génesis» de una nueva forma de trabajar y pensar.

En relación a las normas que van a regir vuestra conversación solamente os pedimos que intentéis dirigiros a vuestros compañeros por su nombre, sobre todo si estáis reforzando un comentario que han argumentado o si no estáis de acuerdo con los ideales de vuestro/a compañero/a. Asimismo, “norma” fundamental es que no os cohibáis, dado que no existen respuestas correctas o incorrectas, todos tenemos algo que aportar por pequeño que sea. Sobra deciros que lo más normal es que esperéis a que un compañero termine de hablar para contestar. Quiero volver a puntualizar el hecho de llamaros por vuestro nombre, no solo os servirá para no perder el hilo de la conversación sino que nos servirá también a nosotros cuando repasemos las cintas. Debe ser un discurso entre vosotros, nosotros estamos aquí para ser mediadores del turno de preguntas, es decir, tenéis que escuchar las experiencias de vuestros compañeros y compañeras y a la vez contar las vuestras en un ambiente distendido y relajado en compañía de amigos y compañeros de trabajo. Recordad que estos grupos son anónimos por lo que no usaremos vuestras identidades (es decir, nombres y/o apellidos, los cambiaremos por otros) cuando hagamos alguna alusión durante el transcurso del análisis de los datos. Una vez más mis más sincero agradecimiento por vuestra participación.

¿Tenéis alguna pregunta? ¿Ha quedado todo claro antes de empezar?

Preguntas:

Romper el hielo: ¿Qué tal? ¿Cómo os sentís ante estas prácticas finales? ¿Qué vais a hacer ahora que ha finalizado vuestro periodo de prácticas como vuestro periodo teórico: Oposiciones, máster, etc.?

En relación al periodo que acabáis de finalizar: ¿Os proporciona la docencia un sentimiento de éxito?, ¿eleva vuestra autoestima?, ¿os ayuda a crecer personalmente?, ¿por qué?

1. ¿Cómo os sentís al final de un día de prácticas? ¿Y al final de la semana? ¿Sentís que vuestra familia/amigos/sociedad en general apoya el trabajo que habéis desarrollado? Uno por uno. En el trabajo, ¿resolvéis los problemas por vosotros mismos/as ya sea con un alumno, compañero o director?, ¿o esperáis a que se resuelvan solos?, ¿pedís consejo? Si es así, ¿a quién?
2. ¿Cómo hacéis frente a las situaciones de estrés dentro del aula? ¿Y fuera de ella?
3. ¿Cómo es de importante mantener a los alumnos bajo un control y unas normas?
4. ¿Creéis que existe una jerarquía de asignaturas?, ¿por qué? Poned ejemplos.

Inteligencia social: ¿Sois capaces de adaptaros, con rapidez, a nuevos espacios y contextos? Es decir, ¿os ha costado adaptaros a la rutina del aula o es algo que habéis pillado rápido?

5. ¿Sois capaces de controlar vuestras emociones cuando queréis?

¿Sentís que estáis influyendo de manera positiva en la vida de otras personas gracias vuestro trabajo?

6. ¿Sois capaces de crear un clima de trabajo con facilidad?
7. ¿Cómo tratáis los problemas emocionales dentro del aula?

Ahora tenéis que realizar vuestro TOP 10 en lo que a cualidades ideales se refiere. ¿Cuál sería vuestro TOP 10 para ser un/a buen/a docente de LE?

BOMBARDEO: Preguntar si creen que esa cualidad (la que estén definiendo, en ese momento) es exclusiva del docente de lenguas o si también la deberían tener los diferentes especialistas (Mates, Historia, EF y Ed. Especial).

ÚLTIMA PREGUNTA: ¿Creéis que habéis conectado los conocimientos adquiridos en la carrera durante el *practicum*? Si tuvierais la oportunidad de escribir algo en el nuevo “*Libro en blanco del grado en Educación Primaria con Mención en Lengua Extranjera*”, ¿qué escribiríais?, ¿dejaríais los contenidos, competencias y habilidades que habéis adquirido a lo largo de vuestra formación?, ¿añadiríais algún aspecto que consideréis ha faltado adquirir?, ¿dejaríais atrás ciertos aspectos de la enseñanza formal en la universidad? Si es así ¿Con qué estáis satisfechos? ¿Por qué es así? (O, ¿Qué está funcionando bien?). ¿Existen cosas con las que estáis insatisfechos, que quisierais cambiarlas? (O, ¿Qué es lo que no está funcionando bien?) En ese caso, ¿qué es?, ¿por qué es así?, ¿cómo deberían cambiar?, ¿qué clase de cosas os gustaría ver qué ocurren?

ANEXO IV. TRANSCRIPCIONES GRUPO DE DISCUSIÓN (2016)

E1: Buenas, mi nombre es Manu. Deciros un poco mi formación, soy graduado en Educación Primaria con Mención en Lenguas Extranjeras por la Universidad de Extremadura y bueno, pues actualmente doctorando de la línea de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Deciros que nada de esto, nada de la tesis, nada del proyecto, pues no sería posible si no fuera por vosotros, así que de verdad, muchísimas gracias. Para los que no lo sepan, la investigación que estamos llevando a cabo pues tiene por objeto de estudio los alumnos de magisterio de lengua extranjera, entonces vuestro papel dentro de esta investigación pues será argumentar y discutir una serie de preguntas que a continuación os formularemos. Tengo que aclararos que los principales beneficiarios son y serán los alumnos de magisterio, porque esto es muy importante dentro de nuestra línea ya que con vuestros comentarios vamos a generar conocimiento para generar una base teórica y práctica que sirva para el futuro a los alumnos que están ahora mismo como vosotros. Pues podemos afirmar que sois como el génesis de una nueva forma de pensar y de trabajar. En relación a las normas pues lo que os ha comunicado el E2, que intentéis llamaros por vuestro nombre. Y que no os cohibáis que no existen respuestas ni correctas ni incorrectas todos tenemos algo que aportar por pequeño que sea. Sobra deciros que lo más normal es que esperéis a que un compañero hable para contestarle. Y recalcaros lo del nombre, por qué es que os va a servir a vosotros para no perder el hilo y a nosotros cuando repasemos lo que es la grabación, saber a quien estáis contestando. Y sobre todo contestarle si estáis de acuerdo, si no estáis de acuerdo con un argumento que haya dicho vuestro compañero o compañera. Recordaros que estos grupos son totalmente anónimos, que no usaremos vuestras identidades, usaremos otras. Una vez más mi más sincero agradecimiento por vuestra participación y saber si ha quedado todo claro hasta aquí. Empezamos. Me gustaría preguntaros que ¿qué tal estáis?, ahora que ya es el final de la carrera, es el final de las prácticas, ¿cómo os sentís? ¿qué tenéis pensado hacer después de estas prácticas? ¿tenéis pensado opositar? ¿hacer un máster?

P5: Oposiciones.

E1: Oposiciones por aquí.

P4: Opositar por inglés.

E1: Opositar por inglés, muy bien.

P2: Un máster para luego opositar por inglés.

E1: Muy bien.

P10: Espero que opositar.

P11: Creo que un máster y después opositar.

E1: Os vais siempre por opositar, ¿nadie quiere investigar en el departamento?

E2: ¿Y sobre qué queréis hacer el máster?

P11: Yo todavía no lo he mirado, la verdad.

P12: Yo quiero hacer, a lo mejor el máster ELE, de lengua, para español en lengua.

E1: Español como Lengua Extranjera.

P12: Sí, he mirado ese pero todavía lo tengo pendiente.

E2: Ahí doy yo una asignatura, te daré clase (risas).

E1: Entonces tenéis pensado hacer el máster aquí para trabajar aquí, trabajar fuera.

P3: Yo, en mi caso, quiero salir al extranjero una temporada, luego tengo pensado hacer ese máster y ya dependiendo de cómo esté la cosa pues opositar aquí o quedarme fuera en el extranjero.

P7: Yo igual, yo me gustaría hacer unas prácticas fuera y bueno el año que viene ya más adelante las oposiciones con un poco más de experiencia, con más bagaje.

P6: Yo me he planteado irme fuera como AuPair o algo un año o lo que sea para seguir mejorando en inglés y todavía no lo tengo muy claro si máster u oposiciones o irme fuera, pero creo que irme fuera sería la mejor opción.

E1: Tenéis que empezar a pensar esas cosas que ya es el cuarto año.

P6: Ya.

E1: Aunque parezca mentira, se han pasado estos cuatro años, ¿son cuatro años verdad? se han ido muy rápido. En relación a este periodo de prácticas que acabáis de finalizar me gustaría saber si el dar clase os proporciona un sentimiento de éxito, os llena de agrado y satisfacción.

P4: A mí sí.

E1: O hay alguno que que diga pues yo me siento igual que me levanté por la mañana.

P4: No, me gusta sentirme útil en el sentido de que tu enseñas a un niño a lo mejor gramática en inglés o le enseñas palabras nuevas y que el niño las aprenda, a mi eso pues me satisface personalmente sabes que puedes ayudar a un niño.

E1: ¿Crees que te sube la autoestima cuando pasa eso? Cuando veis a un niño aprender, se os sube y decís “yo puedo”.

P4: Sí. Ves que lo estás haciendo bien y entiendes que lo estás haciendo pues tiene su efecto en un niño, que está bien.

E1: Entonces, digamos todos, que no hable solo P4. ¿Os ayuda a crecer personalmente la docencia? ¿Habéis entrado en el centro y habéis salido con otra parte de vosotros?

P3: Sí, te hace madurar. A mi me ha hecho madurar en mi caso, por lo menos.

E1: ¿En qué sentido?

P3: Aprender a, no se, a desenvolverte socialmente también a trabajar con los niños.

P10: En mi caso por lo menos a mejorado mi capacidad de paciencia, (RISAS, aluden a la paciencia de los niños porque todos se han tenido que sentir igual) de aguante, creo que soy ahora mucho más paciente ahora que hace un año o año y medio, sí.

P12: Yo, por ejemplo, en el colegio que estoy si he trabajado mucho, estoy aprendiendo mucho sobre técnicas de aprendizaje cooperativo y la verdad que aquí en la facultad hemos dado algunas estrategias pero ahora me están viniendo muchas muy bien y la verdad que está muy chulo los aprendizajes cooperativos, como los niños se ayudan entre ellos, a mi eso la verdad es que es lo que más, de estas prácticas es lo que más me está gustando.

E2: ¿A ti te habían, cuando eras un niño ibas a Primaria o a Secundaria te han enseñado alguna vez a través de aprendizaje cooperativo?

P12: Creo que no, casi todo lo que hacían era individual. Yo he tenido muy poco aprendizaje cooperativo, que yo me acuerde poco, poco, casi nulo (RISAS).

E2: ¿Y en qué medida crees que eso te favorece?

P12: ¿A mi o a los niños?

E2: A ti como maestro.

P12: Pues yo, aparte de que...

E2: A ti en que medida te favorece ser, por ejemplo, utilizar una metodología de aprendizaje cooperativo respecto de utilizar un aprendizaje que no sea cooperativo, a ti como persona como maestro.

P12: A mi me, claro, me gusta ver los niños como se ayudan entre ellos y esas actitudes las voy potenciando, a mi eso, en ese sentido me orgullo por ver que niños pequeños, ahora mismo tengo un 4º Primaria, que se ayudan entre ellos como si fueran adultos.

E2: ¿Tú piensas que eso tiene luego un beneficio social? (se escuchan varias voces diciendo que sí)

P12: Sí, creo que sí porque en un futuro. Es que están aprendiendo a colaborar en equipos, están aprendiendo a no hacer, no encerrarse solamente en su trabajo, están dependiendo de un compañero y yo creo que eso les beneficia porque, por ejemplo, en nuestra facultad tenemos muchas asignaturas tenemos que hacer en grupos y para mi era algo nuevo cuando vine a la facultad y al principio como te cuesta coger el ritmo, ellos ya eso lo tendrían automático.

P2: En mi opinión es que creo que el trabajo cooperativo entre los niños también está potenciando una serie de competencias, entre ellas la interpersonal que muchos niños luego cuando nosotros mismos cuando llegamos a la universidad muchas veces no sabemos trabajar en grupo, no sabemos tomar decisiones conjuntas, ponernos de acuerdo, terminamos peleados (“no, sí sí” se escucha) y desde pequeños, en mi caso, en 6º Primaria, ahora se está empezando a trabajar en pequeños grupos vemos que hay partes positivas y que se están ayudando incluso otras que niños que tienen mejores notas no quieren compartir sus conocimientos con los que tienen peores, prefieren guardárselo ellos tener el beneficio de una buena calificación ellos y no compartir con los demás aquello que tienen bueno en esa asignatura, entonces creo que trabajando desde más pequeños no llegando hasta 6º Primaria o ya en la ESO trabajando de más pequeño estás potenciando una serie de valores y de competencias en los niños.

P3: Sí, yo iba a decir que yo estoy haciendo las prácticas en el mismo sitio que P12 y desde yo estudié de pequeño han cambiado bastante las cosas sobre todo tecnológicamente pero yo trabajo cooperativo si hacíamos, no tanto como ahora porque ahora con mi profesor casi todo es trabajo cooperativo y eso facilita a la hora de llevar el control de la clase porque no puedes estar pendiente de los 25 alumnos que hay, entonces si lo que en lo que se puedan ayudar entre ellos y explicarse ellos para llegar al mismo nivel es siempre positivo.

E1: ¿Y en qué asignatura soléis trabajar?

P3: Sobre todo en Inglés, con material de nuevas tecnologías como iPads y trabajan un montón es que casi todo es cooperativo en Inglés. Religión y Lengua no tanto, en Inglés sí. Yo doy esas tres asignaturas, no estoy tocando más.

P4: Yo sé, desde mi propia experiencia, yo creo que siempre nos han enseñado pero desde un aspecto más competitivo más que cooperativo o colaborativo con los demás, y ahora, pues a partir de los proyectos como comunidades de aprendizaje, tertulias dialogicas, y cosas así, pues se están fomentando más en los colegios y los niños ya pues se ayudan entre ellos, se hacen más grupos de trabajo, pero vamos, yo creo recordar que siempre ha sido todo muy competitivo de, ¿qué has sacado tú? Pues yo más. (se escucha “SÍ” de fondo, están de acuerdo con lo de la competitividad). Y nunca era, ¿eso lo has hecho mal? Ah,

pues yo lo sé hacer, te lo voy a explicar. Yo creo que actualmente, si se hace más eso, que unos niños se ayudan entre otros y que compartan lo que saben con otros que no lo saben tanto, y de hecho siempre aprenden mejor entre ellos cuando lo que nosotros les transmitimos no lo entienden bien si se lo explica un compañero al final lo entiende mejor, y nosotros yo creo que por lo menos en mi siempre ha sido todo muy competitivo.

P9: Yo desde mi punto de vista pienso que todavía seguimos en muchos centros anclados en la escuela tradicional, donde el profesor le dice al alumno lo que tiene que hacer, que el que más nota saca es el mejor, se valora siempre al que más nota saca, a los alumnos que tienen peores resultados como que el profesor los deja de lado, entonces creo que tienen que trabajar en equipo, tienen que ser ellos los protagonistas en la clase en los que, por ejemplo, una asignatura, un tema ellos lo puedan explicar a sus compañeros y se trabaje en grupo, entonces yo creo que de esa manera conseguiremos que haya esa igualdad en la clase, y unos no se sientan que son infravalorados por el profesor porque sacan malas notas y otros tienen todas las medallas, entonces yo creo que tenemos que cambiar un poco eso, trabajar en equipo porque ellos se van a enfrentar a un mundo real, a un mundo donde tienen que trabajar con personas, entonces si no se les fomenta esa relación interpersonal pues va a ser un problema para ellos también.

E1: ¿A qué edad crees más o menos que tendrían que empezar a trabajar con este aprendizaje cooperativo?

P9: Yo creo que a partir ya de un segundo ciclo, 3º Primaria, ya se podría empezar a hacer algo.

P4: Yo creo que desde pequeños ya en 1º pueden hacerlo, ¿no? En el primer ciclo yo creo que ya lo pueden hacer.

P11: A ver yo lo tengo en primer ciclo, tengo de 2º, y lo hacen. Pero de no solo como a lo mejor como ellos de Inglés, sino en plan casi todas las asignaturas: Lengua, Matemáticas, general vaya. Y vamos, ellos muy contentos. Además tienen, están como programados que cada, creo que cada semana mínimo uno tienen que hacer, siempre.

E1: ¿Un qué?

P11: Un cooperativo. Tienen unos grupos hechos que los van, se van cambiando por cuatrimestre, por trimestre en este caso y lo van haciendo, según le toque la asignatura, según el tema de la asignatura, y está estructurado ya de antes, entonces yo creo que está bien.

E1: ¿Tu observas diferencia ahora de cuando tu tenías esa edad?

P11: Sí

E1: ¿Los ves más felices?

P11: Yo de pequeño, no, vamos que yo recuerde no hacíamos tanto en plan cooperativo era a lo mejor cosas más generales tipo murales de algún día concreto, en plan día de la paz, día de no sé qué, no era en plan simplemente de los temas que vas dando, en cada asignatura. Entonces eso yo creo que sí, que por esa parte sí ha cambiado un poco.

E1: Después de todo esto que hacéis en los aprendizajes cooperativos en el colegio, ¿cómo os sentís cuando llegan las dos de la tarde? ¿os sentís cansados, felices o encontrados?

Un participante: Hambriento (Risas)

P3: No, cansado, no. A mi me gusta, la verdad.

P9: Yo también pienso como P3, yo cuando terminan las clases yo me siento bien porque es lo que me gusta a mi hacer, a mi me gusta enseñar, a mi me gusta mejorar las cosas, entonces siempre cuando haces algo que te gusta para ti nunca es un trabajo, para ti es algo que disfrutas.

P3: Cansado estás al principio, cuando llegas dormido. (risas)

P8: Yo es que justamente no estoy en un cole, estoy en una asociación que es como de niños problemáticos y la verdad es que, bueno voy por la tarde, entonces salgo a las 8:30. Y a veces hay días que sí que quiero salir desde las 6 o antes, porque es que hay días que son muy, o sea, como que son muy difíciles de tratar y todo eso.

E1: ¿Y que sería el detonante para que tu digas, quiero salir a las 6?

P8: Que no te hacen ni caso, pero ni caso, o sea les puedes decir lo que sea, les da igual todo.

E2: ¿Qué problemática tienen esos niños?

P8: Pues muchos déficits de atención, algunos son muy violentos, la mayoría, hay muchos que son adoptados, que han sido adoptados de mayor entonces tienen recuerdos antiguos y tal entonces están, pero vamos la mayoría son muy violentos y déficit de atención. Entonces es que les da igual todo, no te hacen ni caso, pero ni caso, ni caso, que les da igual todo, les puedes decir lo que sea de premio de... y es que no te hacen ni, o sea es que les da igual todo.

E2: ¿De qué forma manifiestan esa violencia?

P8: A ver conmigo nunca me han hecho nada ni nada, pero se vuelven como rabiosos con ellos mismos se ponen, o sea, se ponen, hay uno chiquitillo que tiene seis años que de repente como que se convierte en gorila.

E2: En gorila.

P8: Sí, entonces le dan ataques y se pone por el suelo como hacer así (se golpea el pecho), como si fuese un gorila vamos, se pone debajo de las mesas y las levanta con la espalda, o sea se vuelve loco por la clase, loco. Entonces claro, hay veces te pones así tu no tienes nada que decirle, o sea cuando se pone así, porque no, o sea yo no le voy a coger y le voy a poner quieto, así (gesto como de sentar a alguien en una silla), porque no se nada. Entonces cuando le dan esos ataques, pues yo ahí me quedo... que no sé que hacer y me desanimo un poco, la verdad.

P3: Yo creo que ahí en ese caso lo mejor es ignorarlo, porque lo que quiere es llamar la atención.

P8: A veces son clases individualizadas.

P3: No lo sé, no lo he visto, entonces no sé pero yo creo que lo mejor sería ignorándolo, ignorarlo porque lo que quiere es eso, llamar la atención.

E1: Hombre, quizás el consigue su objetivo que es contagiarte su emoción y que tu te hartes.

P8: O sea yo nunca les grito ni me enervo ni nada de eso, yo siempre soy super relajada, con ellos porque es lo último que necesitan que me ponga yo a gritarles, pero a veces tienes solo tres niños y se, o sea, uno contagia a otro y los tres acaban haciendo así (gestos sobre la cabeza, indicando "locuras"), o sea que los puedes ignorar, o sea yo intento ignorarlos cuando empieza la tontería, a tirar cosas a no se qué les ignoro, no les regaño porque si ya les regaño se vienen arriba y vamos, pero ya cuando llega un punto es en plan me quiero ir.

E1: ¿Y al final de la semana, cómo te sientes? Ya no de un día, de una semana.

P8: Pues, a ver luego cuando hacen las cosas bien me siento super bien porque como hay tanto contraste pues cuando hacen las cosas bien son monísimos luego y te quieren un montón, y son como angelillos, pero depende del día mucho. (risas)

E1: Son angelillos rebeldes.

P8: Sí, es que son muy o super mal o super bien.

E1: ¿Y al final de la semana, vosotros, os sentís más cansados?

P5: Hombre, hay días que te sientes, yo me siento cansado a veces, sí que es verdad. Porque son muy revoltosos, en mi caso, no se lleva el aprendizaje cooperativo, es siempre individual. Y a veces, tienes que explicarles lo mismo a veinte niños que cuando se lo explicas al que hace veinte el que el primero y ya lo ha entendido, ya está por su lado, y a veces te faltan manos, te faltan ojos y terminas... te frustras porque no sabes cómo actuar ahí, pero...

E1: ¿Cómo es de importante para vosotros mantener un control y unas normas en clase?

P5: Es que el control, el problema es cuando el control y las normas se imponen, creo yo. Entonces, los niños de mi clase vienen siempre con un control y unas normas a veces demasiado estrictas, y que nunca se han consultado con ellos. Entonces para ellos son normas que les imponen y no saben porque la tienen que cumplir. Entonces, la cumplen cuando les imponen un castigo.

P6: Yo por ejemplo, estoy en 1º Primaria, y siempre cuando vienen del recreo o vienen de Educación Física pues la profesora les pone música clásica y hacen como relajación. Y tienen como diez minutos que hacen sus ejercicios de relajación y siempre salen dos niños que son los que guían la relajación y los demás tienen que hacerla y luego van a lo mejor cuatro de mesa en mesa y hacen como cosquillas por la espalda. Está muy gracioso.

E1: ¿Hay diferencia entre ese antes y después?

P6: Entonces los niños pues se relajan más y luego pues cunde más a la hora de dar la clase y eso, que a lo mejor algunos profesores dicen, "pues es una pérdida de tiempo, pierdes diez minutos en la relajación" pero en realidad los niños se tranquilizan más y luego eso si no haces la relajación es tiempo que pierdes entre que los niños te hacen caso, se sientan, así que.

E2: ¿Crees que los profesores necesitarían también eso mismo que se aplica a los alumnos? Esos diez minutos de relajación y hacerse cosquillas.

P6: Sí, la verdad que sí, sí, a veces sí. Porque tener el control de 24 niños a veces si es verdad que te puede agotar un poco.

P2: Yo, sin ir más lejos, ayer a las dos de la tarde estaba desando de que terminaran ya las prácticas. Pero deseando, porque hay ciertos días te sientes orgullosa de lo que has hecho con los niños, tienes un buen día, pero hay días que mentalmente acabas muerta, mentalmente, psicológicamente, y no puedes.

E1: ¿Pero qué te afecta, qué te afecta más?

P2: El hecho de que no sigan ninguna norma, lo que ha dicho, no me acuerdo, creo que P5, ellos sí han elegido las normas en su clase, son ellos lo que han puesto las normas pero no las siguen. (risas) Ellos dan la idea, pero hacen lo que les da la gana.

E2: Quien hace la ley hace la trampa. (risas)

P2: Claro y de hecho ahora están intentando hacer como en Sociales, trabajo cooperativo de grupos políticos hay unos cinco grupos y cada uno está intentando adaptar, hacer propuestas para que la clase vaya mejor, como si de un partido político se tratase. Pero claro, no lo van a llevar a cabo entonces

después de seis horas en las que 26 niños están gritando como becerros sin poder mandar ninguno a callar porque cada hora se pierde veinte minutos de clase simplemente en que alguno se de cuenta de que está en la clase pues (kinésica: pues... “cansa” ha querido decir)

E2: Y después de esas seis horas, cuando tu llegas quemada a tu casa, ¿cómo te recuperas de eso?

P2: Cerrando los ojos, y no escuchando nada. Justo el efecto, el caso contrario si llevo seis horas escuchando voces, necesito silencio, ponerme tapones y relajarme ni siquiera ni dormir, relejarme, silencio, ya.

P5: También, bueno, yo creo que a veces también estamos cohibidos por el hecho de que no somos los que llevamos la clase, entonces igual nosotros haríamos cosas, yo por ejemplo, lo de la relajación sí que la haría en mi clase porque creo que hace falta, pero no la llevo porque claro estoy a merced de un tutor que el hace lo que, se hace lo que el dice.

E2: Y si tu piensas que eso es bueno, porque no lo propones a tu tutor de que se puede hacer eso.

P5: Lo propongo, propongo muchísimas cosas pero algunas se hacen, por ejemplo, la relajación se hizo un día de que estuvieran todos con los ojos cerrados, con la cabeza apoyada en la mesa, mientras que el tutor estaba dando clase (risas). O sea que es que es un poco...

E2: Eso es muy surrealista.

E1: Eso de relajación no tiene nada.

P6: Eso también es en realidad como un descanso para el profesor porque mientras ellos están haciendo la relajación pues tu estás también descansando.

P5: Sí pero luego se te van sacando la lengua, haciéndose cortes de manga así tirados en la mesa, que al final (negación con la cabeza dando a entender ‘que al final’ no ha funcionado la técnica).

E2: Bueno, a lo mejor tienes que explorar ahí vías que, cuando tu conozcas a tu alumnado a lo mejor, no necesitan una relajación, a lo mejor necesitan relajarse a través de un juego determinado, que puedan moverse, porque lo mismo esa técnica no le funciona a ellos, si están así con la cabeza y...

P5: Sí, sí... eso fue lo que yo propuse. Yo le propuse ellos necesitarían un tiempo de relajación, después de Educación Física, además que tienen Educación Física y recreo seguidos. Entonces, es una hora y media bueno pues necesitarían relajación me dice “vale, apoyad todos las mesas” y tu “bueno” (gesto con las manos hacia atrás diciendo “tu sabras, es tu trabajo”)

E1: Así sin prepararlo ni nada, ¿no?

P5: Nada. Pero eso un día, y fin y ya no.

E1: Podrías probar un día probar un día a, pues mira tengo programado estos diez minutos que tu se los lleves programados y llévatelo a tu casa, mirátele y mañana si te apetece lo hacemos, si quieres indagar más se puede hacer a veces no... Cuando estás ahí con el tutor todos los días, a veces temes un poco de decir es que va a decir que soy un pesado porque va uno de prácticas y quiere hacer muchísimas cosas pero para eso están, para que las hagáis para que os soltéis, entonces creo que sería buena idea. Sé que hay muchísimas cosas en la cabeza, pero si, si queréis indagar en algo se puede hacer, el NO ya lo tenéis.

P5: Si yo, bueno en mi caso es que me dice “sí, sí, ya lo haremos” y tengo que estar “oye Eugenio, acuérdate de que quiero hacer esto”

E1: ¿Sentís que vuestra familia os apoya en lo que hacéis?, ¿sentís respaldo por parte de vuestra familia?

Se escucha un SÍ generalizado

P1: No solo de la familia, si no también del centro a la hora de hacer cosas nuevas, como ha dicho el compañero también. Por ejemplo, si yo propongo una actividad para hacerla con los niños, primero se lo comento a mis padres o a mi familia cercana, me dicen “esto lo vemos por una parte bien, por otra parte mal, puedes mejorar por aquí, por allá” no solo es respaldo de que lo que estás haciendo en la carrera te puede ayudar en un futuro, tanto como persona como para los niños, si no que ellos también te ayudan a poder evolucionar en las actividades y en el centro también.

E1: ¿Tus padres, pero tus padres tienen?... es que creo que, he estado leyendo los tests que hicisteis el otro día hay algunos alumnos que tenéis padres docentes. ¿Tú caso?

P1: Mi caso, tíos.

P10: Mi madre.

P9: Mi padre también.

E1: Entonces, creo que vosotros nos podéis dar más feedback sobre, por ejemplo, mis padres no son docentes, yo no les digo lo que hago porque no lo entienden, entonces aquí creo que podríais argumentar algo, la gente que no tiene padres universitarios o docentes o que no entiendan del tema, si les consultáis con ellos y os apoyan también igualmente, aunque no sepan.

E2: No solamente en las actividades o lo que le comentas que vas a hacer, si no en el hecho de haber elegido esta profesión y un poco en eso, en la, un poco también jugando con la imagen social o el posicionamiento que tiene el ser maestro, en este país o si preferís pues eso que “yo quería que mi hijo fuera médico o abogado pero es un fracasado y ha estudiado magisterio”, por ejemplo. Que opinión, eso respecto a la familia.

P10: Yo en mi caso, a mi me apoyan especialmente creo porque bueno empecé una carrera, no me gustó, la dejé y mi madre es maestra. Mi madre siendo maestra me ha apoyado especialmente y bueno creo que está bastante orgullosa, bastante contenta cuando decidí empezar magisterio.

E2: Porque tú habías empezado otra titulación, ¿verdad?, ¿cuál era?

P10: Administración y Dirección de Empresas. Una cosa muy divertida, muy entretenida (gestos de risa con la cara).

P9: Yo en mi caso, también mi padre por ejemplo es maestro, pero yo no he decidido ser maestro porque el lo fuera, si no porque era una cosa que siempre me ha gustado, y porque pienso que tenemos que cambiar las cosas, tenemos que cambiar la manera de pensar que siguen teniendo muchos docentes, actualizarnos, vivir en el mundo real, lo que hay hoy en día. Entonces, también tenemos que entender que son niños, los niños tienen su mundo, tienen sus cosas, ellos tampoco podemos pensar que se comporten como adultos y como personas que tienen una vida, un trabajo, una familia, hay que entenderlos también, hay que escucharlos, hay que hablar con los padres, tiene que haber comunicación. Entonces, a veces habrá padres que digan pues yo ya mi hija, mi hijo, es una pesada y la doy ya por caso perdido, pero hay que intentar cambiar eso, también somos en parte psicólogos.

E1: ¿Hay alguno que os hayan obligado a ser maestros o os hayan dicho “no lo seáis porque es una profesión que está muy mal valorada”?

P5: A mí.

E1: ¿A ti?

P5: Sí.

E1: ¿Por qué?

P5: Bueno, mi madre, yo estudié química y mi madre quería que fuese ingeniero químico y que hiciera la carrera de ingeniería química, porque un ingeniero químico está mejor posicionado (gesto de comillas y exageración con las manos) y en la zona que yo vengo de Cádiz pues hay un montón de refinerías y tal que podría colarme, pero sin embargo luego, bueno yo le dije que quería estudiar magisterio, me dijo “¿te vas a meter ahí?, eso son oposiciones, son cuatro años, luego si entras, luego toda tu vida estudiando” y luego terminó por decir “bueno si tu eres feliz” (gesto de dejadez con las manos). (risas)

P9: Es que es lo fundamental también, hacer lo que te haga feliz. Tu no le puedes decir a un niño tienes que hacer una carrera porque sí, si un niño quiere ser jardinero, es su ilusión y es feliz siendo jardinero va a ser jardinero, o si es mecánico, si es profesor, si es médico, nunca podemos decirle a un niño lo que tiene que hacer obligándolo.

P5: Pues sí, bueno es que en mi caso es que mi madre quería que fuese profesor de universidad (gesto con las manos como de barrer), que es para lo que se estudia hoy, en todos los colegios, en todas las carreras se estudia para ser profesor de universidad...

E2: Ahora está la cosa mas jodida... está la cosa jum jum (risas)

P5: Sí pero, digamos que se quiere crear como, bueno es mi opinión, estudiantes de élite y mi madre sí que seguía en esa línea, no, yo no tengo docentes, nadie en mi familia es docente, nadie se dedica a la educación y para mi madre eso era un tiempo perdido.

E1: Te encontraste digamos, como un muro, ¿no? Antes de empezar.

P5: Sí, bueno, o sea, mi madre luego sí que me apoya pero si me dijo “te vas a meter ahí si eso son cuatro años estudiar, luego no sabes donde te vas, mejor estudia química” pues así. (risas)

E1: Como si química fuera muy fácil (risa), ¿y vuestros amigos que opinan de la carrera?

E2: Perdona P5 y, ¿en qué piensas tú que es diferente ser profesor de universidad y ser profesor en primaria?

P5: El prestigio social, el... creo. Porque ahora lo que sabe o no sabe un maestro de primaria lo puede mirar en google, y un maestro de universidad es como que no, bueno eso es una respuesta que me he encontrado yo (risas) en la calle, que los maestros no hacemos falta porque lo que va a aprender un niño... (gesto de dejadez con las manos y la cabeza agachada, símbolo de que no requiere esfuerzo o es fácil)

E2: Los maestros, que dice la gente de la calle que no hacen falta.

P5: Sí, sí, que bueno que lo que vamos a enseñar nosotros...

E2: Que para lo que tenéis que enseñar, ¿no?...

P5: Que nosotros o lo leemos en los libros o lo buscamos en google. Digo “vale” (risa)

P6: Sí, eso me da a mi mucho coraje que es verdad que hay gente que a lo mejor, cuando te preguntan, “¿y qué estudias?” y le dices magisterio y ya se empiezan a reír, las típicas bromas de “uhh, tienes que dibujar muy bien” como si solamente dibujásemos, recortásemos y cosas de esas...

P5: Sí, “recorta, pinta y colorea”.

P6: Sí, cuatro tonterías. Y (suspiro) que no es solo eso vaya, que no cualquiera... que sí que son conocimientos básicos de primaria que cualquiera que haya tenido unos estudios básicos pues sí, puede tener o no, depende de la persona.

E2: ¿Cualquier persona puede ser maestro?

P5: No (se escucha un “no” generalizado).

P6: No que digo que la gente se piensa eso, que cualquiera puede ser maestro porque si tu por ejemplo, pues tienes las ESO, tienes bachillerato, pues ya tienes como mayores conocimientos que un niño de primaria y puedes educar, pero no, cualquier persona no puede educar, vaya.

P4: Que eso, saber los conocimientos no significa siempre saber transmitirlos, porque bueno yo sin ir más lejos, cuando me fui de viaje, yo doy clases a niños por las tardes, yo necesitaba dejar a alguien con esos niños, porque esos niños es que necesitan ayuda, entonces pues yo estuve hablando con amigos míos que tienen carreras y a ver si ellos se podían quedar con los niños, y yo cogía un libro de 5º Primaria y les decía “pues vamos por aquí” y ellos lo sabían hacer pero no sabían explicármelo entonces no se lo saben explicar al niño, normal.

E1: Este tipo de comentarios, ¿dónde los soléis escuchar? más en la calle, ámbito de amigos, de los dos.

P5: En todos los sitios, en todos sitios.

P6: En todos.

E2: En el botellón, en los bares.

P6: (risas) sí, sobre todo ahí.

P5: Sí, sí, sí, en el botellón, en la discoteca, vas a ligar te dicen “magisterio, ahhhh (gesto de echar para atrás, lo hace con las manos)”. Risas.

E2: ¿Estudias magisterio? Next, (risas).

P6: A ver, tus amigos normalmente no te van a decir esas cosas porque está feo (risas), pero...

E2: Pero lo sienten, ¿no?

P6: Y normalmente si son tus amigos, se supone que te tienen que apoyar, pero más bien la gente a la que acabas de conocer o lo que sea, cuando le dices lo que estudias pues a veces te hacen bromas que no tienen gracia.

P4: Pero que, los amigos, vamos y todo el mundo entre broma y broma, la verdad asoma y al final te están diciendo que eres maestro y es que no hace falta, como que no eres lo mismo que un médico, que un farmacéutico, que un... no sé...

E2: ¿Y eso que estado emocional os deja en vosotros?

P4: Hombre, pues, desánimo, que yo pienso que no tienen razón y que mucha gente no sería lo que es hoy si no fuera por sus maestros y por los maestros que han tenido.

P7: A mi me da un poco de impotencia porque creo que no valoran lo que es la educación, lo importante que es la educación y las personas que implica que los niños tengan una buena educación, pues eso me da un poco de rabia que sean gente joven la que lo dice, no es gente mayor ni nada de eso, no, es gente joven.

P5: También creo que un problema social es que no ha habido buenos maestros que marcaran, porque si nosotros o esas personas hubieran tenido un maestro que dijeras “Dios, yo con este maestro no he aprendido solo lo que venía en el libro no, si no he aprendido algo más allá”. Entonces yo creo que ha habido una etapa de maestros que han enseñado simplemente conocimientos, y que muchas personas en la sociedad que para saber lo que le enseñó el maestro, como he estado diciendo antes, mira en google. Y ahí se queda.

P8: Que... yo por una parte o sea todos esos comentarios, es que antes hemos dicho como que no cualquiera puede ser maestro, maestro como un buen maestro que explique todo super bien y que... pero para mí sí que cualquiera se puede sacar la carrera de magisterio.

P5: Eso sí que es verdad.

P8: ¿Sabes? Entonces yo creo que también es por eso porque o sea, siendo sinceros ya estamos terminando la carrera, y si que hay que estudiar, si que hay que hacer cosas pero cualquiera se puede sacar la carrera de magisterio, o sea si has pasado segundo de bachillerato te la puedes sacar, entonces yo creo que más bien es eso, porque luego cada uno sabe si realmente tiene vocación, si realmente va a ser un buen maestro, si realmente va a motivar a sus alumnos, pero o sea que yo creo que el problema no es que no salgan buenos maestros, si no también el prestigio que tiene la carrera y todo eso, a ver no pintamos y coloreamos, ni nada de eso pero también es verdad (risas), que sí bueno en magisterio de (refiriéndose a alguna asignatura de artes plásticas, supongo). Risas.

E1: Hay que saber, hay que saber.

P8: Claro que todo sirve, porque nosotros vamos a enseñar todo eso y tenemos que, o sea que para nosotros no nos sirve de nada saber cosas de química ni nada porque no lo vamos a utilizar, nos sirve todo lo de psicología, como motivar a los niños, el arte y todo eso, pero que a ver yo vivo en una residencia con más niñas y es verdad que cualquiera que esté estudiando otra cosa, se pasa más tiempo delante del libro que yo y todo eso, que a mi tampoco me serviría mucho estudiar mucha teoría y todo eso pero, bueno me estoy liando pero creo que (risas).

E1: No, no, tranquila.

P8: Eso que lo que hemos dicho antes, que no cualquiera puede ser un buen maestro pero si cualquiera puede tener la titulación de magisterio.

E1: ¿Qué diferenciaría habría en un buen maestro a un maestro?

P8: Pues mucho, o sea ya para ser un buen maestro todo lo que se está motivando ahora de la educación no tradicional y todo eso emprender en equipo y todo eso, que supongo que eso es ya propio de cada uno, supongo (gesto de internar algo dentro de tu cuerpo, refiriéndose a valores propios).

P5: Yo, ahí yo pienso que, cualquiera se puede sacar cualquier carrera, lo que pasa que magisterio requiere menos esfuerzo porque no creo que sea una carrera tan teórica porque los contenidos que vamos a impartir se supone que ya los sabemos, pero si es mucho más práctica, luego a la hora de prácticas hay mucha gente que llega a clase y cuando se da cuenta de la realidad que tiene, hace “uff (gesto de suspiro, no saber en lo que te has metido)”.

P8: Ya, o sea te das cuenta cuando ya has terminado la carrera, o sea por ejemplo yo ahora me estoy dando cuenta de que me gusta más porque mis prácticas de tercero fueron con adultos, y estas prácticas las estoy haciendo con niños pequeños entonces yo las, la verdad, es que estoy descubriendo que me gusta más enseñar a adultos pero en verdad las prácticas son tres trimestres ya cuando te sacas la carrera, cuando te sacas las oposiciones, y estás un año dando clase con niños a lo mejor ahí ya te das cuenta de decir, “Dios, en dónde me he metido” porque ya tienes la carrera, tienes las oposiciones, tienes la vida hecha... y a lo mejor ahí es ya cuando empiezas a desmotivar a los niños y a ser un profesor nefasto.

P7: Que creo que influye mucho lo que hablaste el otro día, que se valora más en la sociedad el tipo de inteligencia sobre el lenguaje y el conocimiento que otro tipo de inteligencias. Entonces, solo pensamos que el que sabe más es el más listo, pero bueno el que sabe moverse bien el que, yo que se, tiene competencias digitales sabe, esa persona también es super inteligente, ¿no? El que tiene una inteligencia emocional, es super, no se te, es más importante incluso que los conocimientos y más difícil de adquirir, ¿no? Entonces creo que eso no se valora, la gente no lo valora, y por eso no, la gente tiene una idea de la educación diferente al que hay que tener.

E1: Hay que meterse dentro para saber, sí. En relación a los problemas que tenéis en el aula, ¿cómo resolvéis los problemas que tenéis en el aula? O si dejáis que se resuelvan solos, ¿qué tipos de problemas os habéis encontrado?, y ¿cómo los habéis resuelto?

P12: No, no, no. Es que se me ha olvidado el problema (risas).

P5: Bueno, es que hablo yo solo (risas). Yo hablo con los alumnos, la verdad es que hablo con los alumnos y es algo que los alumnos han agradecido, de hecho me lo han dicho “es que es la primera vez que alguien habla con nosotros” y creo que falta comunicación.

E1: ¿Cuándo has tenido un problema con algún alumno, no?

P5: O cuando los alumnos tienen problemas entre ellos.

E2: ¿Puedes ejemplificar?

P5: Sí. Hubo un problema en clase de falta de objetos, de material, y alguno incluso falta de dinero, y bueno pues estuvieron diciendo que eran unas personas que eran otras personas, y se habló en clase ese problema, a quién le faltaba, qué le faltaba y si podía haber sido que se pudiera haber perdido. Entonces, esa de “es que yo vi, es que yo” digo bueno, que tu vistes no significa que aquello ocurriera, que tu vieras a una persona cerca de la mochila de otra persona, somos 25, o sea yo puedo pasar por detrás de 25 mochilas y coger lo que yo quiera, y soy el maestro. Bueno, se les pidió perdón a las personas que estaban siendo inculpadas sin razón. Y ya está, se quedó ahí, si a alguna persona le faltaba algo pues tenía que decirlo inmediatamente, se quedó como norma, eso se ha resuelto. De hecho, eran dos niñas que estaban desplazadas totalmente del grupo porque eran las culpables de que desaparecieran objetos y ya están otra vez integrándose (risas) o están integradas ya en el grupo.

E1: ¿Alguno más por ahí? Aunque sea con un problema con un compañero de prácticas, un profesor o alguien del equipo directivo.

P11: Yo en mi caso, por ejemplo, en nuestro colegio hay una jefe de aula de mediación cuando hay un problema de esos, hay una persona específica que si hay algún problema se le va (los llevan) a los que supuestamente han participado, se va hablando pero eso normalmente es con asuntos digamos más graves, más que tienen más incidencia. Si es a lo mejor algo simple que pueda pasar en un patio o lo que sea, normalmente somos los maestros los que intentamos solucionarlos.

E1: ¿Cómo?

P11: Yo muchas veces si ha pasado algo yo he cogido a las personas, las he sacado fuera de clase mientras a lo mejor mi profesor se ha quedado dando clase he estado hablando con esas dos personas he visto los dos puntos de vista de cada uno y después les he preguntado a ellos y he dicho “vamos a ver, ¿quién creéis que tiene razón? o ¿porque habéis hecho esto?” y ya lo han dicho entre ellos, incluso lo han solucionado ellos solos, no hace falta, no ha hecho falta que yo les diga “pues tu tienes la culpa” o “tu pídele perdón a este” que es a lo mejor lo típico. Prefiero que ellos mismos se vayan dando cuenta y que lo solucionen entre ellos, o incluso muchas veces he elegido a alguno de la clase para que se venga y me

de su punto de vista, como digamos por igual, de decir bueno tu que eres de la misma edad, no se que, como ves este caso, y como ves esto, quién tiene razón y cómo lo solucionaríais y mas o menos los dejo que casi que ellos lo solucionen un poco.

E2: P11, ¿tú has tenido algún problema realmente gordo, así en tu vida?

P11: Problemas gordos, no, nunca.

E2: No era para ver cómo lo habías solucionado. O, ¿cualquiera de vosotros ha tenido un problema importante en la vida de interacción con otras personas; familia, amigos, vecinos, compañeros de trabajo de lo que sean, y cómo lo habéis resuelto?

P4: Yo el año pasado en las prácticas, tuve un problema con unos padres, pero a ver, problema, en el colegio donde yo estaba haciendo las prácticas era un colegio público, entonces unos niños daban religión, y otros daban valores cívicos, un día me quedo yo en valores cívicos con los niños y se acercaba la Navidad, y estaban pues hablando de los Reyes con niños de seis años, y “ya vienen los Reyes, Señor, y que bien y me he pedido esto y me he pedido lo otro” y un niño que había venido pues tarde (incorporación tardía al sistema educativo), nosotros empezamos las prácticas en octubre, pues el llegó tres días después de mi y cuando vino, pues el niño tenía casi ocho años, estaba sin escolarizar, los padres pues no creían en el sistema no... en fin. Y el niño pues cuando llegó con ocho años, solo sabía escribir su nombre y hacer cuatro sumas y los padres pretendían que por la edad que tenía el niño estuviera en 2º primaria pero el niño no estaba vamos ni para estar en 1º Primaria, sinceramente. El caso, que estábamos en clase y estaban hablando pues de los Reyes y el niño saltó “Los Reyes no existen” (risas) y yo diciendo, madre mía en lo que me he metido yo, a ver ahora como salgo yo de aquí.

E2: Un spoiler (risas).

P4: Ya ves. Digo pues claro que existen pues si no quien sale en la cabalgata y quien nos trae los regalos, y dice el “pues los papás, los papás son quien los compran, los que se gastan el dinero y los que los ponen por la noche”.

E2: Que malo.

P4: Digo bueno, yo ya cambiando un poco de tema dije “pero para que vengan los Reyes hay que portarse muy bien, ¿verdad?” tal y cual. Total que hay se quedó un poco, ya se olvidaron un poco del tema. A los tres días me llegaron los padres, super hippies, que yo vamos... y llegaron y me dijeron que si podían hablar conmigo, que si yo era la maestra de su hijo, y yo dije que sí y me dijeron que es que yo le había dicho a su hijo que como era muy malo que los Reyes no iban a su casa, entonces yo les tuve que explicar lo que había pasado en la clase y les dije que yo respetaba que tuvieran otra idea diferente pero que también tienen que entender que aunque estamos en un colegio público, hay niños que sí dan religion y que culturalmente pues la Semana Santa, los Reyes, Papá Noel. Y yo ellos me estuvieron explicando que yo no tenía derecho a decirle que el día 24 de diciembre era nochebuena, que el día 25 de diciembre era navidad, que el 6 de enero venían los reyes, que yo le tenía que explicar que eran las vacaciones de invierno y no las vacaciones de navidad porque el 21 de diciembre era el solsticio de invierno, que no eran las vacaciones culturalmente que tenemos por ser navidad, entonces tuve un poco ahí un percance con los padres, luego los padres quisieron poner una reclamación de la delegación de educación, al final pues salieron perdiendo pero vamos.

E2: ¿Qué centro era? Perdona.

P4: San Francisco, de Cájar.

E1: ¿Tú cómo te sentiste?

P4: Yo me sentí un poco impotente, porque es que yo de prácticas tan nueva y tan inocente (risas), porque es que es verdad llegamos allí y ni pinchamos ni cortamos y entonces yo estaba allí que me pilló todo de sopetón, un niño que había comentado todo lo contrario que al final los padres me pidieron disculpas, porque bueno ya el niño les explicó que había mentido pero vamos yo me quedé “cuajaica”.

E2: ¿Lo hablaste con tus padres? El tema.

P4: Sí.

E2: ¿O con tu familia?

P4: Sí, y nada pues que son cosas que pasan que nosotros también como maestros pues tampoco podemos, porque es lo que pasa nosotros pues muchas veces nos darían ganas de hacerle así a un niño y decirle “ay por Dios” (gesto de zarandear) pero no podemos.

P5: Tirarlo por la ventana (tono irónico y de risa).

P4: Pero, ¿y qué haces?, no le dijeron nada pero yo me sentí bastante... (tono de tristeza mirando hacia abajo). La verdad que es que es un colegio... (lo deja caer como queriendo decir que es “malo”)

E2: ¿Eso te sirvió a ti para crecer como, profesionalmente, personalmente?

P4: Sí.

E2: ¿O quedó como una anécdota más?

P4: No, a ver, en parte ya yo ya me rio pero vamos yo lo pasé, yo me quedé (estupefacta) yo no sabía lo que hacer, ni qué decir, ni donde meterme, porque te llegan dos padres super enfadados en el recreo que

vas tu con tu bizcocho que vienes de la sala de profesores, de merendar y te sueltan eso (gesto de soltar algo pesado), te quedas que yo no sabía qué hacer, pero vaya que al final pues bien.

E1: ¿Creéis que sois capaces de aplicar las situaciones de estrés que vivís en el colegio y cómo las resolvéis a vuestra vida personal, o creéis que las tratáis de diferente forma?

P8: Yo creo que de diferente forma porque o sea, yo por ejemplo, con la que es ahora mi tutora la veo un poco... o sea nooo... o sea es muy buena pero demasiado buena con los niños, que se le suben un poco, y no hace nada da muchas vueltas a todo, pero luego nunca hace nada, tiene muchas ideas pero no hace nada y tal, o sea perdemos mucho el tiempo, y yo a ella, de momento no se lo he dicho, pero siempre que hablo con ella, todas nuestras reuniones, es que da vueltas a todo y luego nunca pone nada en práctica, o sea me vuelve, me pone muy nerviosa, y yo por ejemplo como la veo como una superiora (gesto acompañado de “comillas”), pues no le digo las cosas tal y como me salen, en cambio en mi vida normal como somos todos iguales, pues si tengo con una amiga, con mi padre, con quien sea si que se lo digo, esto, esto y esto pero a ella, entre que me va a poner la nota, y que no tengo mucha confianza aún, o sea bueno aún ni nada, pues yo creo que no la trato igual.

E2: Por ejemplo en clase cuando los niños no os hacen caso, se portan mal y tal, pasan de vosotros, ¿lo afrontáis de la misma manera que por ejemplo si vuestras parejas, novias, novios, también pasan de vosotros? Adoptamos la misma, adoptamos la misma... ponemos en funcionamiento los mismos mecanismos, o no.

P5: No, pero, hombre son diferentes edades y no es lo mismo una persona que 25. Entonces, igual no, te molestas pero listo (gesto de conformarse con lo que toca).

P3: Yo, las veces que me ha pasado eso que no he sabido, que no me han hecho caso, lo que he intentado en vez de ponerme serio es hacerlos sentir mal, y eso realmente funciona, es decir.

E2: ¿Tú hacerlos sentir mal a ellos?

P3: Sí, a mi me ha funcionado.

E2: ¿En qué sentido? Explica eso bien.

P3: Pues el otro día fue cuando me pasó, no me hacían caso el profesor se había ido y la verdad es que con el profesor, el profesor les permite mucho que hablen, les permite que se levanten que estén de un lado para otro, pero ya yo que...

E2: Parece natural, ¿no? Que se pueda hacer.

P3: Sí, a mi me parece bien, pero ya cuando llegan a pegar gritos y ha hablarse de un lado al otro de la clase y cosas así pues no lo veo normal, entonces les dije “mirad”, les dije “ya está bien, ¿no?” y me puse un poco serio pero sin gritarles, sin hablarles fuerte, les dije “ya está bien” digo “os lo he pedido ya, por favor, cuatro o cinco veces y no me hacéis ni caso” digo “yo ya no se qué hacer” digo “que yo quiero hacer con vosotros muchas cosas pero por vuestra actitud, no hago nada y al final los que perdéis sois vosotros” y realmente los ves es que ponen cara de “uf, la hemos liado” y se miran unos a otros, se han pasado. Y ya después pues si se portan mejor, a lo mejor a los tres días lo vuelven a hacer, pero bueno, pero en ese momento funciona a mi me ha funcionado cuando he hecho eso.

E2: ¿Y hablan contigo ellos?

P3: Sí, sí, yo me llevo muy bien con ellos.

E2: No, pero cuando les hace sentir culpables y lo...

P3: Sí, cuando le hago, sí... “perdona profe”, después me vienen “perdona profe” otros me vienen y me dicen “profe eres muy bueno”, no se que tal.

E2: ¿Y tú ahí en ese momento que sientes dentro de ti?

P3: Yo me siento muy satisfecho conmigo mismo (risas). Es que me lo paso bien, yo a mi me gusta, yo lo que sea situaciones que lo pasas mal, y que, cuando es que sales adelante y que lo sacas adelante te sientes bien, dices es que el año pasado, por ejemplo, era muy distinto porque mi profesor era muy estricto, era muy estricto y en clase los tenía (gesto con la palma abierta horizontalmente de “tener a raya/en fila” a los alumnos) cada uno en su sitio, callados, cada vez que el profesor salía dos minutos de la clase, los niños conmigo decían “ahora, ahora, ahora es el momento” y se ponían unos con otros a hablar con otros y era normal, yo lo veía normal, porque dices los tienes ahí todo el día quietos, inmóviles, sin poder hablar unos con otros pues en cuanto se va el profesor, van a aprovechar y tampoco yo no me sentía mal por verlos que conmigo se comportan de una manera y con el profesor de otra. Digo el lo lleva de una manera, y yo cuando ejerza pues lo haré de otra manera de como lo hace el, porque no me gusta, no es que no me gustase, no lo veo mal tampoco pero prefiero hacerlo de otra manera, creo que funciona mejor de otra manera.

E2: Sí, ¿sentís que los niños os quieren? ¿Os demuestran su cariño?

P3: Yo sí.

E2: Os ven, “¡maestro/maestra!” (tono de niño muy entusiasmado) y se tiran y os dan un abrazo.

P6: Algunos incluso de más, (risas) están todo el día ahí encima tuya, y a lo mejor es en plan ya de venga siéntate que vamos a empezar la clase, y el niño ahí enganchado (risas) pero bueno.

P5: No es solo por eso, si no que prefieren contarte a ti los problemas o incluso las dudas en el examen, te vienen y te dicen “prefiero que me lo expliques tu porque contigo me entero” pero no porque lo explique diferente si no porque a lo mejor se siente más afín o más a gusto contigo, y presta más atención.

E1: ¿Sentís que sois más cariñosos con ellos de lo que es el tutor?

P5: Sí (risas).

P10: Yo en mi caso no pero porque mi tutora es muy, o sea muy, muy (gesto de repetición con las manos) cariñosa con ellos, tiene mucho, mucho contacto con los niños, o sea tiene mucho tacto con los niños y es difícil ser más cariñoso (gesto con las manos de repetir una acción) (risas) con ellos que ella, o sea no estoy diciendo que yo sea muy arisco con ellos ni nada de eso, pero...

E1: ¿Y tú qué sientes cuando los ves así con ella?

P10: A mi me gusta, a mi me parece muy bien.

P2: Yo creo que no es tanto tema de cariño si no tema de empatía, porque en mi caso por ejemplo un par de niños han perdido recientemente a unos familiares y se ponían a llorar en mitad de la clase porque había sido hace 24 horas, es la primera pérdida importante que tienen en su familia, ellos todavía pues no están acostumbrados a esas situaciones y quizás por ejemplo yo me me los llevaba fuera empezaba a hablarles para que se tranquilizaran, empezaba a hablar con ellos de que es ley de vida. En cambio la tutora era “venga, vale, va, siéntate” (gesto de apartar con las manos). Entonces, creo que es más tema de empatía que no de cariño, no es tanto besos, abrazos hay que te quiero, si no escucharlos y ponerte en su piel por un momento porque hay ciertos niños que vienen con problemas de la casa, ciertos niños que vienen pues que o incluso les maltratan, entonces hay niños que no... que no es tanto el tema de cariño si no que les escuchen y que te puedan contar sus problemas y sentirse que hay alguien que le entiende y alguien que, con el que tienen un cierto vínculo.

P5: Que lo valore más allá de lo que sabe en un examen, de eso se trata creo.

E1: Y a este respecto, ¿creéis que una situación delicada como la pérdida de un familiar, que se pasa por un duelo duro, creéis que los demás alumnos deberían conocer la situación, es decir, trabajarlo para que le apoyen o creéis que puede ser negativo para el niño, cómo preparáis el clima para ese tipo de situaciones?

P2: Yo creo que es necesario que los niños sepan de los problemas de los demás, porque si no estamos creando niños que viven en una burbuja y que solo se preocupan de sus problemas y no tienen en cuenta que el otro puede estar pasándolo mal por una situación. Por eso, en mi caso, en mi clase hay muchos momentos en el que uno lo está pasando mal, por ejemplo tiene problemas en su casa y está más despistado de lo normal, en algunas actividades en grupo se le ha olvidado traer su parte y los demás en vez de comprenderlo y decir “bueno, ha tenido un mal día, mañana lo traes, no te preocupes” le echan las culpas “es que no haces nada, por tu culpa vamos a sacar malas notas”, no tienen, volvemos a la empatía, no tienen el... ese sentimiento desarrollado de decir, vamos a ponernos en su piel por un momento.

E1: ¿Y eso a ti qué te provoca, cuando ves que los demás niños no le entienden?

P2: Parar la clase y hablar del tema, si estamos en cualquier clase esto es, yo creo que más importante (varios compañeros asientan con la cabeza) que no cualquier asignatura, si el clima del aula no está yendo bien, los compañeros no se entienden entre ellos en una clase, no estamos hablando de alumnos sueltos, si la clase no va bien no podemos seguir una asignatura en concreto. Y creo que tienen, que ellos tienen que tener en cuenta que ellos están trabajando como grupo no como personas sueltas.

E1: En relación a trabajar con un grupo, ¿cómo creéis, como os veis a la hora de crear un clima de trabajo, vuestros tutores creéis que trabajan con un clima positivo o negativo de trabajo como creéis que se crea un buen clima?

P2: Hombre, si los niños no ponen de su parte tampoco se puede crear un clima demasiado bueno, por mucho que tu tengas ganas de hacer actividades divertidas que los niños se lo pasen bien, que no haya peleas, si los niños no ponen de su parte, es imposible.

P5: Bueno es que, es complicado, yo soy de los que opinan que no existen niños malos, entonces hay que adaptarse, ellos a veces son incapaces de comprender una situación. Entonces, muchas veces para crear un clima favorable de trabajo, hay que entender que no todas las situaciones son las mismas, por problemas que tiene o porque hoy no... hay días que te levantas y no es tu día. Igual nos pasa a nosotros, igual les pasa a los niños, entonces yo creo que la cuestión es comprender que esto pasa, que ellos sepan que a ellos les pasa, que les pasa a ellos y les pasa a sus compañeros y a partir de ahí, pues comprenderlos, que ellos se comprendan entre sí y que vean que tu los comprendes. Entonces ellos pues yo creo que al tener complicidad contigo se crea un clima favorable, ¿no? porque siempre están, no a veces están siempre predispuestos a trabajar pero si que a hablar contigo y una vez que lo hablan pues... tienen esa opción.

P10: Yo iba a decir que también depende mucho de la actitud que tomes tu como maestro y sobre todo el tipo de actividad porque por lo menos en mi caso, cuando el niño hace algún tipo de actividad que le gusta mucho o sea ellos mismos se comportan muchísimo mejor, están mucho más atentos, más centrados (el tono de voz y los movimientos con las manos y la expresión indica mucho hincapié) que cuando hacen

algo que les parece más pesado, no les gusta tanto y es cuando... realmente se trabaja peor, cuando esa actividad no les gusta a ellos, va muy en función de eso.

E1: ¿Qué sensación tiene el tener el docente para llevar a cabo esa actividad?

P10: Ya digo, que es que yo creo que depende más de la propia actividad que de la actitud, pero hombre si el docente se comporta de una forma positiva “venga” o sea como animando al niño a que vamos a hacer una actividad que va a ser divertida, si ya estás diciendo “esta actividad es un coñazo, no os va a gustar nada” pues lógicamente no vas a prestar tanta atención. Yo creo eso que hay que ser positivo y favorecer esa motivación al fin y al cabo.

P2: Yo es que creo que son mucho factores los que influyen tanto lo que decía P10 de la actitud que tenga el profesor, como decía P5 la situación que tenga cada alumno cada día, pero también es verdad que hay ciertos alumnos que no van a permitir nunca que eso se lleve a cabo, en mi clase hay por ejemplo una niña que están pensando llevársela a un internado porque la niña no tiene remedio, por así decirlo (tono jocoso), niños que llegan y se proponen fastidiar a toda la clase, puedes tener muy buena relación con ellos, intento que el vínculo sea cercano que sepan que no eres una figura dictadora, que se hace lo que yo digo, sino que ellos puedan hablar contigo y proponerte lo que ellos prefieran hacer, pero aun así la actitud que ellos tienen tanto por la situación que viven en su casa como la educación que reciben de sus padres, son niños que siempre van a tender a no favorecer un buen clima de trabajo en el aula. Que si que hay niños que tienen días mejores, días peores, niños que siempre trabajan muy bien, niños que aunque tengan peores resultados no les salgan bien los trabajos siempre pueden trabajar bien en grupo, hacen la clase más amena, pero otros que son bastante, son como un... son perjudiciales, para esos días, para esos trabajos.

P7: Yo pienso que lo importante también que el centro utilice la misma metodología, todas las asignaturas y todos los maestros en todos los cursos hagan lo mismo, no unos los trabajos cooperativos y... porque si no si están en 1º y hacen una cosa, llegan a 3º y hacen otra cosa diferente, otra forma de trabajo diferente, los alumnos no saben, no se, no se van a centrar tan bien como deberían, después a la hora de hacer el grupo que cada persona tenga un rol y que no esté esperando a que uno trabaje y el otro esté mirando, la implicación que ha dicho antes, la ilusión que pone el docente en el alumno son muchísimos factores que influyen y después también no se, es que ayuda mucho el *background* que tenga el niño, si el niño, si su familia está muy implicada en la educación pues le va a crear una necesidad al niño de querer saber y tener conocimientos, de la otra manera, es como más pues ya el colegio y el patio se van a jugar con otros niños o van a hacer otras cosas y bueno, yo creo que, es lo que pienso yo acerca de...

P11: Yo creo que también depende mucho aparte de los contenidos, el, lo del docente todo eso que ya han dicho ellos, también depende mucho como formen los grupos, o sea no te sirve de nada si metes en un grupo digamos por decirlo de alguna forma, los más inteligentes, en otro grupo a los que menos saben, en otro grupo a los más nerviosos, o sea debería ser mixto, conociendo a los alumnos según como son de personalidad, de que haga una variedad para que cada grupo tenga digamos un poco de todo, que tenga los diferentes puntos de opinión, diferentes formas de ser de cada uno, dentro de ese campo, por decirlo de alguna forma, no se si me explico.

E1 y E2: Sí.

P12: Unos grupos compensados.

P11: Claro, que estén más compensados, un poco de variedad.

E1: ¿Qué roles atribuiríais a ese grupo?

P11: Pues yo por ejemplo, en los que tenemos nosotros uno tiene un papel de secretario, otro de mediador, otro de ayudante, diferentes roles para que cada uno tenga algo que hacer y se van rotando, digamos de alguna forma, para que todos tengan, o sea todos estén en la piel del rol ese y puedan saber lo que se siente, lo ha sentido su compañero por ejemplo al hacerlo.

E1: ¿Y surgen algunos problemas, o pequeños problemas emocionales a la hora de asignar y que roten estos diferentes roles?

P11: No, porque desde el principio tu lo explicas y lo dejas claro siempre dices a ver si tu hoy tienes este papel, mañana vas a tener otro, pasado otro, entonces no tiene porque digamos a ver esa pelea por “yo quiero esto”, “yo quiero lo otro” no porque sabes que explicándoselo bien, es igual por ejemplo que muchos niños es muy típico de ponerse en la fila del recreo “este se ha colado”, “este no se que”, ya pues tu le dices a ver tu vas a entrar igual en la clase que el un poquito después o un poco antes pero vas a entrar igual, ¿no? y ellos “ya si profe pero es que...” (tono infantil)

E2: Los últimos serán los primeros (tono jocoso).

P11: También. Entonces yo que sé, son formas de, puntos de vista vaya.

E1: ¿Y alguien se ha encontrado algún problema emocional a la hora de pues “no quiero ser líder” o “yo quiero serlo”, alguien, alguno?

P6: En la clase en la que yo estoy haciendo las prácticas por ejemplo hay encargados, por ejemplo, encargado de reciclaje, encargado de convivencia o el *number one* (risas), que es como el que se encarga

ese día de a lo mejor de repartir las cosas así mas... y hay una lista y cada día va cambiando, se va cambiando la chincheta de lugar entonces pues todos van a llegar a ser encargado de algo, entonces pues no hay ningún problema, cada día ellos saben quien es el encargado de cada cosa y...

E1: ¿Y esto no genera emociones...?

P6: No, porque como el mundo va a ser encargado de algo.

E2: ¿Y vosotras y vosotros como sois trabajando en grupo?

P5: Malo.

E2: ¿Malo?

P5: Yo lo reconozco, yo soy muy malo.

E2: ¿Por qué?

P5: Porque pecho de perfeccionismo a veces y el, eso me hace desconfiar.

E2: Pero perfeccionismo para ti, ¿qué es?

P5: Perfeccionismo en el sentido de que no haya faltas, que estén todas las letras, que se cumplan todos los márgenes a la hora de trabajos escritos, que tenga buena presencia o que haya una presentación que no tenga muchos efectos, por ejemplo, en el caso de los Power Points, que no haya demasiado texto, que haya imágenes explicativas, entonces a veces si que, es como “antes de mandar el trabajo déjame que lo revise” (risas).

E2: Que no me fio (risas).

P5: Soy bastante malo para eso, la verdad.

P3: A mi me pasa.

E2: ¿Eres en tu vida fuera del ámbito educativo eres así también para todo?

P5: Sí.

E2: O sea estás trasladando un rasgo de tu personalidad a la profesión docente, ¿no?

P5: Sí, sí, soy así para todo, para todo. Yo estoy limpiando en el piso y voy a ver lo que están limpiando mis compañeros a ver si están limpiando bien (risas).

E2: Que coñazo (risas).

E1: P3, ¿querías decir algo?

P3: Sí, que a mi me pasa exactamente lo mismo por eso no me gusta trabajar en grupo porque yo cuando hago un trabajo me gusta hacerlo bien y cuando dependes de otras personas a la hora de hacer un trabajo la mayoría de las veces no vas a salir satisfecho con lo que hacen los demás. Bueno depende, igual llegas y das con uno que lo hace mejor que tu pero no se, en mi caso por mi experiencia no me ha gustado durante toda la carrera que hemos estado haciendo trabajos en grupo, todos los años (tono de hincapié) y en todas las asignaturas, prefiero hacerlo yo por mi cuenta y tener mi nota y no depender de los demás.

E2: Pero antes estabais diciendo que era... en los colegios era lo ideal, ¿no?

P3: Sí, yo lo veo bien, yo lo veo con niños, con niños sí lo veo bien (risas). Pero cuando llegamos a la universidad veo mejor que cada uno haga sus cosas y listo.

E2: Entonces ahí hay un poco de divergencia.

P3: Pero yo con niños lo veo bien porque tienes que desarrollar ese tipo de valores y de actitudes.

E2: ¿Y en los mayores ya no hace falta?

P3: Yo creo que, una vez que ya los has conseguido, yo creo que, a ver yo soy capaz de trabajar en grupo pero cuando ya es algo para unos estudios, para un trabajo, no se, para un trabajo estás obligado a hacerlo, en un colegio tienes que estar obligado a trabajar en grupo con los compañeros y eso es así, y va a pasar lo mismo que en la facultad, que de vez en cuando no vas a estar de acuerdo con el compañero o con el otro, pero no se.

E2: Bueno eso es, es que, hombre es la sociedad en la que vivimos.

P3: Que soy capaz de trabajar en grupo pero no me gusta, prefiero hacer mis cosas.

E2: Por ejemplo aquí en la universidad que los profesores tenemos bastante autonomía, al fin y al cabo aunque pensemos que tenemos mucha autonomía e independencia pero siempre al final si quieres salir adelante tienes que trabajar en grupo, entonces tienes que, si tu, si uno no se ve bueno en eso yo creo que tiene que poner ahí un, en funcionamiento una serie de estrategias, de técnicas, para intentar medio llevarse, pero que aun así es, tienes razón, es inevitable, llegar a una reunión y sacar las navajas (risas), pero vamos a ver a partir de ese problema cómo podemos avanzar ahí, ¿no? yo creo que es lo importante.

P3: Que yo los años que llevo aquí en la facultad, yo antes estaba en la Inmaculada y la verdad es que iba un poco a mi rollo, no hablaba, no me relacionaba tampoco mucho con la gente y a la hora de...

E2: ¿Por qué no?

P3: Pues no lo se, la verdad es que no me llevaba muy bien con la gente, no se, veía...

E2: ¿Por qué la gente era mala o por qué tu eras bueno?

P3: Desde mi punto de vista, eran muy competitivos, iban todos a lo suyo y a intentar superarte pero si es pisándote mejor.

E2: ¿En la Inmaculada? No me lo creo.

P3: Sí, sí. Y estos últimos años he estado aquí y he estado encantado, de verdad, eh.

E2: Hombre, estás en la mejor facultad de educación de España.

P3: Sí, si me hubiese podido cambiar antes lo habría hecho. (risas)

E2: Si bueno lo sabéis que esta es la...

E1: Por segundo año consecutivo es la mejor.

E2: Es la facultad de educación más importante de España en el, por segundo año consecutivo, en el ranking de ámbito de conocimiento la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada está en el *top 1*, nacional. Y eso también es gracias a vosotros, al alumnado, porque se evalúa todo hay un baremo impresionante de un montón de cosas y ya por segundo año consecutivo estamos, y mira cómo estamos, cómo estarán los otros (risas) es lo que yo me pregunto muchas veces, ¿cómo estarán los que estén en el puesto 20 o...?

P5: Yo es que vengo de otra universidad muy muy muy mal pero muy mal.

E2: ¿De dónde venías tu? Perdona.

P5: De Cádiz.

E2: Universidad de Cádiz, ¿pero de Facultad de Ciencias de la Educación también, no?

P5: De la Educación (asiente con la cabeza).

E2: ¿Y allí muy mal comparado con esto?

P5: Muy, muy, muy... pfff (gesto con las manos de exageración)

E2: ¿Pero en qué sentido?

P5: Fatal, en instalaciones, en compañeros, en profesores, en personal administrativo.

E2: Ah, tu eres Seneca, me dijiste que eras Seneca (beca de movilidad nacional).

P5: Sí, sí.

E2: Bueno (risas), estudiante Seneca.

E1: Encantado Seneca (risas).

E2: ¿Te quedas con Granada, no?

P5: (gesto de “por supuesto”) Me quedo con cualquiera antes que aquella. Bueno, porque es la que conozco igual conozco otra peor y digo me quedo con la que tenía. Me quedo con Granada.

E1: Sí, sobre todo las instalaciones son... Yo también en la Universidad de Extremadura, son instalaciones mucho más pobres, mucho más antigua y sí que hay diferencia con la Universidad de Granada, eso sí es verdad. Bueno, pues volviendo a nuestro tema de conversación también, añadir que lo de trabajar en grupo, creo yo y es mi opinión personal, no es una competencia solo del campo de magisterio, una cosa que cualquier persona, en cualquier trabajo, tiene que ponerse de acuerdo con los miembros de un departamento, no solo el departamento de Inglés, o el departamento de Lengua, los políticos, los secretarios, los economistas, tienen que trabajar en grupo y tienen que pedir ayuda y saber aceptar cuando tienen, necesitan ayuda y decir “¿esto cómo se hace?, ¿esto tu cómo lo haces? o ¿cómo hacemos esto para que el proyecto y el producto se venda más?”.

P5: Yo al contrario que P3 yo trabajo en grupo bien, lo que pasa es que me gusta ser como el que lo revisa todo, o sea yo acepto ideas y acepto otras cosas.

E2: Eres el jefe de calidad, ¿no?

P5: Sí (risas).

E2: ¿Y te ha creado problemas importantes alguna vez eso? Esa meticulosidad tuya, ¿te ha ocasionado enfrentamientos así duros con compañeros?

P5: No, la verdad es que no. No, soy consciente de ello y lo aviso. Entonces yo digo...

E2: Oye, que soy muy “jodido”.

P5: “yo... soy así, me gusta las cosas entregarlas si puedo llegar al 9 voy a intentar llegar al 9,5 o si puedo llegar al 10 intentar llegar al 11” y la verdad es que... si bueno ha habido gente que si que se me ha quejado “P5 que pesado eres” pero luego cuando ha visto el resultado, soy así encuentro una respuesta a eso, o sea obtengo un resultado favorable.

E1: Y en esas situaciones digamos que os pasa algo, por ejemplo, como a P5, que se entrega un trabajo sin que se justifique, por ejemplo imagínate, ¿no? es una sensación que sale de vuestra zona de confort, que es lo que vosotros consideraréis seguro, ¿sentís que cuando salís de vuestra zona de confort y os encontráis con un problema la emoción os atrapa o sabéis cómo enfrentaros a ese problema, cómo os sentís, si sentís que sois capaces de manteneros enteros o dejáis llevar por la emoción?

P5: Depende de con qué.

E1: ¿Por ejemplo?

P5: Depende de no se, de eso de mi zona de confort, por ejemplo una persona entrega el trabajo y yo no lo he visto, al principio digo “a saber lo que ha entregado” pero luego digo “bueno, es un trabajo tampoco se acaba el mundo aquí”, soy capaz de controlar y llevarlo eso.

P9: Yo creo que es fundamental lo que es salir de la zona de confort, porque si tu trabajas en grupo siempre habrá compañeros que no quieren hablar en público o que tengan ese miedo al qué dirán, qué

pensarán. Entonces si tu a ese compañero tu lo animas y tu le dices “mira que no va a pasar nada, tu te lo vas a preparar como tu puedas, lo haces como tu puedas y si la primera vez te sale mal, la segunda también, la tercera también cuando lo hagas veinte veces ya hablas en público...”

E2: Has suspendido la carrera (risas).

P9: Entonces siempre nosotros, como también dice P3, nosotros siempre queremos sacar la mejor nota pero también tenemos que darle una oportunidad a los demás y que lo demás pues uno es bueno resumiendo el trabajo, otro es bueno hablando en público, otro es bueno en no se... Entonces tenemos que intentar fomentar eso, fomentar el compañerismo.

P3: Algunas veces das con alguno que no es bueno en nada (risas).

P9: También es verdad.

P3: Yo lo digo, no me ha gustado trabajar en grupo por eso, porque no tenía tampoco un grupo con el que me llevase muy bien, con el que siempre trabajase, entonces llegaba el momento de hacer un trabajo y me asignaban a los que quedaban sin grupo. Entonces normalmente esos eran los más pasotas y los que dejaban todo para el final, no querían quedar.

E2: ¿Qué cualidades tienen que tener las personas para llevarse bien contigo para trabajar bien en equipo?

P3: Pues el intentar, tener la capacidad para ponerse de acuerdo, no dejar las cosas pasar hasta el último momento, porque es que siempre me ha pasado eso, entonces yo he querido quedar un día para empezar a hacer el trabajo y los otros “no, es que me tengo que ir a tal sitio, yo es que yo soy de fuera, es que tengo esto”.

E2: Y novia en el pueblo (tono jocoso).

P3: Bueno pues vamos a buscar otro hueco e intentas buscar otro hueco y tampoco puede y dices “venga di tu un día” y al final acabas dejándolo pasar y al final he acabado yo “comiéndome” un montón de trabajos pero yo solo y a decir, acabar el trabajo, tener el trabajo en frente y decir es que de aquí lo he hecho yo todo y lo que han hecho ellos lo he tenido que después revisar y volver a hacerlo y modificarlo y hacerlo bien, es decir, luego como tu tienes la misma nota que yo cuando yo he sido el que he puesto todo mi esfuerzo y tu has pasado, es que has pasado totalmente, por eso mi experiencia haciendo trabajos en grupo no ha sido nada positiva, en este caso en la universidad no me ha gustado.

E2: ¿Cuál es la cualidad que tu más valoras, o de las que más valoras, en una persona?

P3: Una pregunta difícil. No se, el entender a los demás, yo los he entendido siempre que me han dicho “tengo este problema”, lo entiendo pero si tienes ese problema intenta buscar una solución para, no se, es que no se explicarlo, no se si me entiendes.

P5: La falta de ganas, que hay gente que no pone interés y que dice...

P3: Eso, eso, la falta de interés exactamente.

E2: ¿Y para ti P7, cuál es la cualidad que más valoras en una persona?

P7: ¿Para trabajar en grupo, te refieres?

E2: En general, al final está todo bastante interconectado.

P7: Al final lo que, gente que va, se cree muy soberbia o que se cree que lo sabe todo, esa no me gusta.

E2: ¿Te gustan las personas humildes, nobles, sencillas, no?

P7: Sí, las personas humildes creo que son las personas más fáciles de trabajar, fácil de entenderte porque puedes intercambiar posturas y la otra persona como que quieren estar por encima de los demás y no te deja opción a tu opinión a... te anula y a lo mejor no lleva el razón ni nada si no simplemente que tiene más autoridad o yo que se, se siente como si fuera el jefe siempre.

E2: ¿Y P12?

P12: Yo lo que creo que es muy importante es un grupo bueno, que no es como ha dicho P3 que no te toquen compañeros que te lo asigne el profesor, porque a mi me ha pasado muchas veces de a lo mejor el primer día de universidad, del curso no haber ido a clase se hacen los grupos y ahora me tengo que quedar con lo que había, con lo que...

E2: ¿De dónde eres tu?

P12: De Málaga.

E2: Es que te notaba así un acento raro.

P12: No soy de Córdoba (risas).

E2: Bueno raro no.

P12: Todo el mundo dice que soy de Córdoba. Bueno, y al final yo he hecho el trabajo con gente que no... que tenía falta de interés y yo cuando he hecho con amigos mío que se que ponen interés que se que van a ser responsables, hemos trabajado muy bien, hemos terminado trabajos pronto, lo hemos hecho con meses de antelación...

E2: Y luego, perdona, ¿cuándo vamos a trabajar a un centro podemos elegir nosotros a los compañeros con los que vamos a trabajar?, ¿o en la comunidad de vecinos, podemos elegir a nuestros vecinos tan bonitos?

P12: No pero... no podemos elegirlos, porque a lo mejor...

E1: *We should* (tono jocoso).

P12: Por ejemplo, tu en tu departamento tienes compañeros y tu no los has elegido tu son los que te han tocado, la verdad y te tienes que adaptar también.

E2: Algunos muy malos (risas).

P11: Pero entonces tu tienes, digamos que sería, tendrías que tener el... buscar el mejor ambiente si yo tengo este grupo de mi departamento, yo preferiría hacer los trabajos con el o con el o con el porque me llevo mejor, con los otros vale aunque me lleve (peor quiere decir) por digamos de profesión, pero si tengo mejor *feeling*, por decirlo de alguna forma, mejor ambiente con ellos preferiría hacerlo con ellos.

E2: Entonces parece que hay como una, todos tenemos una cierta tendencia a no querer abandonar esa zona de confort afectivo, ¿no?

P11: No es que no se quiera abandonar, es que tu te sientes más cómodo, o sea, tienes a lo mejor más confianza.

E2: Si que tenemos mucha resistencia a abandonar ese ámbito de confort.

P11: Sí pero tu prefieres hacerlo porque tu sabes que lo vas a hacer mejor, no porque no lo voy a hacer con ellos porque no quiera, si tengo que hacer con ellos (cara de "lo hago").

P12: Algunas veces también abandonas la zona de confort y, pues eso, te toca con compañeros que no conoces cómo trabajan y después sí puede salir un buen trabajo, que, eso es que depende como todo, depende de cómo se trabajo, de dónde se trabaje, de muchas cosas, es que hay tantos contextos que no... cada uno es un mundo.

E2: Hay en los, por ejemplo, en el fútbol, en los equipos de fútbol eso se ve mucho, ¿no?

P12: No se a lo que te refieres.

E2: A la empatía, al buen rollo que hay dentro del equipo o tu puedes tener un equipo de fútbol hecho con once estrellas internacionales y son incapaces de coordinarse y luego un equipo más mediocre técnicamente se, son como, funcionan como uno y son capaces de comerse el mundo, ¿no?

P12: Sí, sí, claro.

P11: El del atlético (risas).

P12: Y a la cabeza que has dicho que no se coordinar me ha venido el madrid. Ya que el dice uno yo digo otro (risas). Sí, claro y se nota mucho cuando todos van a una, cuando todos trabajan por un mismo objetivo, que cada uno por su (lado)... yo hago mi parte y he cumplido y ya está, se nota mucho en cuanto a la nota, en cuanto a la evaluación.

E2: En cuanto a poder salvarse (risas).

P12: Yo soy del Málaga, a mi me da igual.

E1: Por ejemplo, ¿preferirías trabajar con un grupo que sabéis que va a sacar un diez porque son o muy entregados o conocen la materia muy bien, preferirías trabajar con ese grupo que sabéis que vais a sacar un diez, una matricula de honor en un trabajo, o trabajar con un grupo con los que os unen más cosas afectivas tanto sociales y un lazo afectivo que sabéis que vais a trabajar muy cordialmente, aunque sea con una cerveza encima de la mesa pero sabéis que vais a trabajar y no vais a sacar un diez si no que os vais a quedar en un siete, con que grupo preferiríais trabajar?

P11: El de lazo afectivo, prefiero estar a gusto y tener menos nota, por ejemplo.

P12: Sí.

P3: La nota en mi caso a mi no me importa, realmente yo cuando he hecho este tipo de trabajo, que he sido el que más ha trabajado y tal he sido el que más ha aprendido a la hora de exponer se ha notado quien ha sido el que más ha trabajado porque se nota cuando estás exponiendo cuanto sabes de lo que estás exponiendo. Y lo que quería decir, perdona que antes era que me has preguntado que cual es el valor que más consideras mejor para trabajar en equipo es la predisposición que yo quería encontrar. Un grupo que tengan predisposición que estén dispuestos a quedar y a sacar el trabajo adelante cuando se necesite, eso es.

P8: Yo con el del 10, porque o sea porque supongo que con mis amigos tendré tiempo de ocio, tiempo de tomarme una cerveza sin hacer trabajos porque si estamos trabajando, estamos trabajando, o sea estamos haciendo cosas de clase prefiero ponerme con el del diez que a ver, supongo que también... no será un horror tampoco, a lo mejor no nos reímos ni nada de eso pero tampoco lo pasaríamos mal, ¿no? Aprenderemos y tal, pero prefiero con el del diez a sacar un siete y estar con mis amigos, con una cerveza con el trabajo, para aquí para allá, o sea, bueno o sea, eso no quiere decir que luego fuera sin trabajo también, ¿sabes? Pero como que hay que separar...

E1: Pero por ejemplo, eso te va a suponer un estrés.

P8: ¿Por qué?

E1: Porque vas a trabajar con gente con la que no te llevas bien.

P8: Ah ¿pero me llevo mal?

E1: No, o sea, te pregunto, ¿te supondría un estrés a ti trabajar con esa gente?

P8: No, yo creo que no.

E1: ¿Qué te supondría por ejemplo...

P8: O sea, ¿pero hay mala relación, tenemos un diez y malísima relación?

E1: Sí.

P8: Prefiero el diez (risas).

E2: Es ambiciosa.

P6: Yo por mi experiencia preferiría trabajar con gente con la que me lleve bien porque pienso que si tu estás a gusto trabajando con esas personas, vas a obtener mejores resultados en realidad, porque yo también he tenido malas experiencias trabajando en grupo y he terminado (gesto y tono de agotada y cansada) vamos hasta las narices.

E2: ¿De los nervios, no?

P8: Sí, al final es que terminas agotada, sin ganas de nada, no te apetece ni quedar con esa gente para hacer el trabajo, entonces si vas con, sin ganas a hacer una cosa pues no te va salir bien.

P10: Yo también me quedo con el siete, y hasta con el cinco si hace falta. Yo creo que la clave es eso, que des con un grupo que te lleves bien y que puedas trabajar a gusto, al fin y al cabo pasar un mal rato y sacar un diez (gesto de negación con la cabeza).

E1: Ahora vamos a hablar de Inglés, que es vuestra especialidad. ¿Qué diez cualidades, o bueno nueve, vamos a intentar que sean diez, qué diez cualidades definirían a buen docente de lengua extranjera? Habladlo entre vosotros e id diciendo.

P3: Yo creo que la primera que hemos estado casi todos en común, o la mayoría, yo creo que todos es el aprendizaje cooperativo, que trabaje con aprendizaje cooperativo.

P12: Si es un profesor de inglés yo creo que lo más importante es saber comunicarse en inglés.

P11: Sí, interactuar.

P12: Claro, es mucho más difícil hacerlo en inglés, porque nosotros no somos nativos, no somos... hacerlo en inglés con los niños, cualquier pregunta, cualquier respuesta rápida de "síéntate" cualquier cosa es más difícil que te salga en inglés y que esa comunicación, que fluya la comunicación entre el alumno y el profesor.

E2: Al hilo de lo que acaba de apuntar P12, ¿os genera mucho estrés el hecho de no ser nativo, o no tener los conocimientos suficientes en inglés para enseñarlo, o no?; ¿es algo que os preocupa, o estresa hasta cierto punto?

P12: No.

P3: A mi un poco sí, en mi caso, en algunas ocasiones pero no se, siempre buscas la manera de expresarte e intentar, si no sabes decir algo de una manera intentas buscar otro camino de decirlo, que siempre hay alguna forma que sabes decirlo, hay muchas expresiones que no sabemos en inglés pero...

E1: Entonces, ¿que más factores, por ejemplo, afectan a vuestro estrés cuando estáis dando clase de inglés?

P3: A mí muchas veces me preguntan, "¿profe cómo se dice esto?" y a lo mejor pues es una palabra que no entiendo yo, ni idea, le digo "espérate un segundillo que no lo se, la verdad, voy a buscarlo y te lo digo en un momento", me estresa un poco el decir "no se" en el momento exacto en el que me lo dice decirle cómo es pero no lo veo tampoco malo que un profesor busque información y se lo diga más tarde.

E2: Cuándo os preguntan algo, en general, no solamente de inglés y no lo sabéis, ¿qué pasa por vuestros cuerpos y vuestras mentes?

P5: Yo eso lo digo, si no lo se, no lo se y si no me acuerdo, no me acuerdo. "No me acuerdo, vamos a buscarlo" si es una palabra, la buscamos en el diccionario, todos los niños tienen diccionario, que es algún concepto más que no viene en el diccionario lo buscamos en el ordenador, para eso está el ordenador en el aula, igual hay otro niño que tiene la misma duda y no lo pregunta por vergüenza.

E2: Pero en ese momento vosotros pensáis "debería de haberlo sabido" y me siento digo "ufff, creo que he fallado ahí un poco" aunque salgamos "bueno pues lo buscamos" pero dentro de uno, ¿qué sensación te queda, de haber fallado?

P10: Hombre, depende.

P5: A veces sí.

P9: Hombre yo pienso que no, nosotros tampoco somos Google somos un ordenador que lo sabemos todo, habrá cosas que no nos acordamos como en Conocimiento del Medio, que tiene muchas cosas que no recuerdas de las plantas, de los animales, entonces pues en ese momento le dices "pues mira esto no lo se ahora mismo" lo buscas se lo explicas, es que tampoco somos máquinas para saberlo todo, pero sensación mala ninguna, nadie nace sabiendo, así de claro.

P10: No, yo creo que depende un poco de lo que te pregunten también, por ejemplo en una de las clases de 6º Primaria, hemos estado haciendo temas como de comida, de recetas y tal y claro los niños me preguntaban cosas como "¿cómo se dice tomillo?" o... ni idea. Hombre se lo decía naturalmente, "no tengo ni idea, venga vamos a buscarlo" tal y sin problemas, o sea eso de sentirme mal para nada.

P5: A mi me ha pasado con palabras que no me se ni en español, los tipos de tacones de mujer y yo (cara de asombro) (risas).

P6: Pero además así yo pienso que también aprendes tu, porque... a lo mejor alguna tontería, una palabra tonta, en inglés que no tienes porque saberla porque a lo mejor nunca...

E2: ¿Qué es eso de una palabra tonta? (risas).

P6: No sé, por ejemplo ciruela hasta hace poco no sabía como se decía en inglés.

E2: ¿Cómo se dice?

P5 y P6: *Plum*.

P6: Me enteré en el teatro que hicimos en inglés en el colegio y, a ver, nunca utilizo la palabra ciruela en inglés, entonces no tenía porque saberla y yo que se (risas), puedes aprender palabras nuevas o cosas nuevas de las dudas de niños también.

E2: Creéis, por ejemplo, en el conocimiento del inglés como instrumento de comunicación, ¿creéis que os falta un recorrido?; ¿en qué punto estáis de la persona que no sabe mucho al nativo?; ¿creéis que tenéis que seguir trabajando y mejorando ese aspecto o creéis que tampoco es tan importante para dar inglés en Primaria?

P3: Yo en mi caso, es lo que he dicho antes, un año o dos años fuera en el extranjero y ya tengo la base, tengo la base, yo creo que con un año o dos me vendría bastante bien como para volver y ser más competente, hombre seguir formándote como profesor haciendo otro tipo de estudios pero es fundamental salir al extranjero, yo para mi fundamental.

P12: Sí, yo creo igual que el y coger una soltura a la hora de eso, respuestas mecánicas de saber expresarte bien en inglés, de, porque a lo mejor yo hablo en inglés y tengo algunos fallos que a lo mejor yo me doy cuenta pero los niños no, los niños siguen escuchando se quedan con la palabra clave que es *workbook* o cualquier cosa y ya está, pero después yo si me voy fijando en la gramática en lo que voy diciendo, si lo digo correctamente porque eso, y coger una soltura yo creo que es esencial salir fuera y coger inglés.

P7: Yo creo que también, yo creo que nosotros en la facultad cuando salimos estamos muy preocupados por saber inglés muchísimo, tener el C1, el C2, pero, y es normal, ¿no? Pero ya en el colegio donde estoy, que hay tres, hay cuatro maestros de inglés tres son nativos y una es de aquí de España.

E2: Nativa de España, ¿no? (risas).

P7: Me di cuenta de que la mejor da clases de inglés es ella, es decir, que al final podemos saber mucho inglés, pero lo que más necesitamos es saber la didáctica o no sé tener esa empatía con los niños que de aquí a tres, cinco años decimos “pues a lo mejor no era tan importante saber tanto inglés, me hubiera metido hace dos años a hacer cualquier curso de dinámica de grupo y a lo mejor me hubiera venido mejor” pero no lo sé.

E1: ¿Tu cómo te sientes cuando das inglés?

P7: Me siento muy bien, pero yo en el centro que estoy tenemos la ventaja de que a lo mejor cuando doy clase doy con seis o siete niños no doy con 28 como a lo mejor el resto de los compañeros y eso pues ayuda un montón, porque pues los niños están implicados, los niños tienen un nivel alto y entonces pues trabajan mucho, y entre ellos, les dices de trabajar entre ellos y trabajan un montón pero claro si me dijeras 28 niños, a lo mejor me volvería loco.

E1: ¿Creéis que la persona que enseña inglés es diferente del resto de los otros especialistas?

P5: No.

E1: ¿Hay cualidades en el profesor de inglés que no se dan en otros especialistas?

P5: Yo creo que un maestro, es un maestro. O sea, se trata de que los niños aprendan, yo creo que una persona que no sabe inglés podría enseñar inglés si es un buen maestro, un buen educador, aunque no sepas inglés porque si eres un buen maestro te lo prepararás y si tienes que decir palabras, igual nos pasa a nosotros esto, igual no con palabras como ciruela pero a lo mejor le dices “oye como se dice puerta”, “pues no lo se, vamos a buscarlo” pero si es buen educador y todos los niños le hacen caso, “vamos a buscarlo, lo pones en Google, en el Google Traductor, mira como se pronuncia” lo pronuncia, no se cualquier tipo de actividad. Al final se trata de que los niños aprendan, no de que un maestro sepa.

P10: Ya pero igual cierto conocimiento, un mínimo de conocimiento del idioma sí que es necesario (se escucha un sí generalizado), eso de ir, teniendo cero nivel igual es demasiado complicado admitirlo.

P5: Hombre, si eres buen maestro te pones.

P10: Ya claro si te pones ya tienes nivel.

P5: Claro pero es como todo o sea si yo tengo que enseñar, creo que un buen maestro que tenga que enseñar un tema de naturales de los seres vivos tendrá que leer, por lo menos, para refrescar igual aprende algo nuevo también.

P10: Ya claro pero ahí si que vas a tener una base previa segura, sabes lo que es un ser vivo, pero si tienes cero, o sea nivel cero de ese idioma, es muy difícil admitirlo y es muy difícil ponerte al fin y al cabo, estás en la misma situación que el niño o incluso peor.

P12: Es que con nada de conocimiento de inglés, con cero conocimiento no puedes porque las clases te las piden que las des en inglés. Es que a nosotros las instrucciones que nos dijeron es “nada de español en una clase de inglés, los niños si ven que no se pueden expresar que intenten a unas malas como último recurso hablar medio español medio inglés, las palabras que no se sepan pero todas las clases tienen que ser en inglés” y es imposible hacerlo si el profesor no tiene conocimiento del inglés, una base una... no vamos a decir unas mil palabras como los cursos (risas) no pero unas...

P10: Sí un mínimo.

P12: Claro.

P11: Como para saber defenderte, por lo menos, es que tu nunca vas a saber, es más, ni en español vas a saber todas las palabras, es una lengua y nunca lo vas a saber todo pero igual que sabes defenderte en tu lengua nativa puedes llegar a defenderte en tu lengua nativa puedes llegar a defenderte en lengua extranjera, en este caso el inglés, o sea que por lo menos ese digamos mínimo requerimiento en un profesor de lengua extranjera creo yo que tiene que tener.

E1: ¿Qué más?

E2: ¿Qué más cualidades creéis que son importantes para ser maestros de lengua extranjera?

P6: Ser un profesor dinámico y hacer las clases interactivas (se escucha un sí generalizado) porque si no los niños no prestan atención o se aburren, porque claro no es lo mismo si a lo mejor tu estás enseñando inglés que le puede costar más a los niños porque no es un idioma que dominan todavía y si tu no haces juegos, cosas así interactivas pues a lo mejor los niños no se motivan y se aburren y dejan de escucharte, entonces pues no van a aprender.

P3: Que sea motivador.

E1: Motivador, muy bien, que conozca la lengua, ¿alguna más? A diferencia, por ejemplo, del profesor de matemáticas o de un profesor de historia.

P12: Es que yo creo que debe de tener las mismas cualidades tanto el de matemáticas como el de inglés, que motive, que sea dinámico, pero la más importante es la que ya he dicho, la de comunicar en otra lengua aparte de todas las competencias de un profesor generalista, y esa de comunicar de enseñar inglés de la manera adecuada, no como han hecho con nosotros de enseñar solamente gramática o enseñar solamente un vocabulario, también de hacer... yo creo que el profesor de inglés de ahora tiene que hacer las sesiones de acuerdo al inglés que vamos a tener en un futuro, no como nos lo han enseñado a nosotros que nosotros te podemos decir el verbo *to be* en sus miles de formas, pero a lo mejor vocabulario no... llegamos hasta un límite o algo así.

E1: Y a nosotros que nos decían “callaros que va a empezar la clase de lengua”, ¿no? (risas).

P5: La creatividad también en un punto muy a favor de un profesor de inglés ya que tiene que relacionar los conceptos de todas las otras asignaturas comunes, por así decirlo; lengua; matemáticas; conocimiento del medio... al final lo tienes que relacionar con el inglés, porque en inglés se dan animales, se da conocimiento del medio, se dan los números que son de matemáticas, se dan estructuras gramaticales que es de lengua... entonces el empezar de cero con eso a una edad, que no se empieza de cero, es decir que los alumnos ya tienen un desarrollo del lenguaje adquirido, ya se saben los números, ya se saben los animales a esa edad empezar otra vez, yo creo que sin creatividad, a veces, es muy, muy complicado, no es una metodología directa.

E1: Ser creativo, muy bien.

E2: ¿Creéis que sois personas creativas e innovadoras, o pensáis que sois más tradicionales?

P5: Yo me considero creativo. (Risas)

E2: ¿Qué es lo mejor que has creado?

P5: ¿Lo mejor que he creado? Bueno pues un proyecto en Sevilla, bueno es que he creado muchas cosas (risas). Fue un proyecto en Sevilla en el que relacionamos el teatro, literatura y poesía de la generación del 27 con la plaza de España y con los sentidos, hicimos un proyecto muy bonito yo y otros tres compañeros lo hicimos para cincuenta personas...

E2: Otros tres compañeros y yo (risas).

P5: Bueno, otros tres compañeros y yo a cincuenta personas y salió muy guay. Luego he hecho otro proyecto para la Junta de Andalucía de igualdad de género y lo hemos llevado a cabo en el instituto, no se...

E2: Que chulo, ¿y eso está disponible para el común de los mortales o eso lo tenéis guardado vosotros?

P5: Eso fue una cosa que hicimos una vez, o sea la asociación ya desapareció con los compañeros.

E2: ¿Pero no está disponible para ver eso en ningún sitio ni nada?

P5: No, fue una cosa que hicimos (gesto de algo pequeño) se nos encargó como un trabajo y... o sea era una propuesta para trabajar.

E2: ¿No está publicada en web ni nada?

P5: No, son... un trabajo.

E2: Me hubiera gustado tener acceso a eso, me parece muy interesante.

P5: A lo mejor lo tengo yo en algún disco duro, puede que lo tenga.

E1: Consideráis que el profesorado de inglés, puede sentirse solo o puede... ¿cómo es la relación que tiene el profesorado de inglés con la junta directiva y con los demás profesores que tienen los demás especialistas? Si observáis que hay alguna diferencia o que se estresan porque tienen más tienen menos... ¿habéis observado alguna anomalía ahí?

P10: Yo como cosa curiosa es que, la única queja de mi tutora que claro ahora que es la feria del libro, y claro, han usado el aula de inglés, entonces nos hemos tenido que mudar al AMPA que también la usan para diversas clases, entonces estamos como sin un lugar de trabajo. Ese es el único punto de estrés, creo, que se presenta.

E1: Entonces, ¿podrías decir que existe una jerarquización de asignaturas?

P10: Creo que no es problema de la asignatura en sí, si no que era la única aula que se podía utilizar como para la feria del libro.

E1: Pero porque os han quitado a los de inglés el aula y no a los de matemáticas, o un aula más social.

P10: Porque no hay aula de matemáticas al fin y al cabo. O sea, como reservada para eso.

E1: Un aula de informática por ejemplo, la biblioteca, ¿qué mejor sitio que la biblioteca para una feria del libro?

P10: Ya pero es que la biblioteca es como muy (gesto con las manos de pequeño).

E2: Un rinconcillo (risas).

P10: Es que es imposible porque por la tarde realizan un montón de actividades escolares allí, entonces pues nada es la única disponible realmente. Entonces, bueno, se podría haber arreglado algo con el otro... aula de educación física y tal pero no... era más problemático, era en otro piso etcetera, entonces era como la opción más cómoda.

E2: La asignatura de inglés o de inglés en general, ¿qué importancia veis que tiene en vuestro centro, es algo que preocupa, es algo... pues una más que hay ahí o tiene una...?

P12: El nuestro es que es un centro bilingüe así que es la prioridad máxima.

E2: Es un pilar central, ¿no?

P12: Claro, es que en el *Social Science*, *Natural Science*, *Physical Education* y bueno, Inglés pues tienen prioridad. No prioridad sobre Lengua o Matemáticas, no, si no que todas se ven como de la misma manera y...

E2: Entonces, ¿tenéis que la sensación que estáis enseñando una materia, una asignatura con relevancia, no estáis...?

P12: TOP, como diría Mourinho TOP.

E2: ¿Tenéis esa sensación de que estáis haciendo algo importante enseñando inglés o...?

P3: Sí, (otros compañeros asienten con la cabeza) y cada vez tiene más importancia, se le da más importancia cada vez. En nuestro, bueno en nuestro colegio ahora es bilingüe pero todavía yo creo que no se lleva a rajatabla, por ejemplo el *speaking* no lo...

E2: Bilingüismo sin *speaking*.

P3: Exactamente (risas). Apenas, a los niños les hacen interactuar por lo menos con mi profesor, apenas interactúan los niños, intentan hablar sí pero que tampoco...

E2: ¿Y no haces nada tu como práctico para arreglar eso?

P3: Yo sí, yo siempre con ellos les digo "Try to speak English with me" (risas). Siempre, porque siempre me vienen a hablar en español, tienen dudas y te las preguntan en español y les digo "intenta hablarlo en inglés", y lo intentan sí.

P12: Pues hoy sí han estado hablando en inglés todos, hoy sí ha estado... me ha hecho una pregunta y van preguntado uno a uno y te lo van hablando en inglés.

P3: A mí me lo ha reconocido mi profesor, mi tutor me lo ha dicho, me ha dicho "yo se que es una tarea pendiente que tengo porque hablo mucho en español" y dice que es por eso, por miedo a que no le entienden, no y habla en inglés casi todo el tiempo, no pero les da mucho... lo dice en inglés y luego por si no se han enterado pues lo explica otra vez en español.

E1: Y P12, ¿habéis hecho hoy alguna actividad especial para que todos hablen inglés?

P12: No, simplemente...

E1: ¿Ha sido un día normal?

P12: Es que hoy, normalmente viene P3 a mis clases que es de 4º y yo también me quedo porque mi profesor tiene menos horas, tiene dieciocho horas contratadas y como mi profesor es generalista, yo estoy con el generalista y no puedo estar con el de inglés porque está P3, pues las horas libres que tengo me voy con el también. Estamos los dos prácticos y el profesor, yo de inglés la verdad pero después si con mi profesor si doy *Social Science*, *Natural Science* y Educación Física en inglés, que más o menos tengo por ahí compensado y hoy me he quedado en sus clases (P3) y claro hemos hecho una actividad normal de A, B, C, D... eran cuatro tipos de casas y han estado hablando de... sobre la, por ejemplo, una era una casa donde se podría, donde las paredes eran redondas para hacer *skate*, la pregunta ha sido: "¿Qué dos

grandes problemas veríais en esta casa, qué problemas tendría esta casa? si se la compra tal...” los niños han estado dando ideas, todos en inglés, que ha estado bastante bien “pues yo creo que esta casa se ensuciaría mucho” no se que. Y se han tirado casi toda la hora, cuarenta y cinco minutos, hablando todos, escuchando todos y la verdad que ha estado bastante bien. Tú (P3) lo habrás hecho con otras clases.

P3: Eso lo hicimos con el otro 4º Primaria, lo hice yo.

E1: La última pregunta ya, y nos vamos, que estamos todos cansados y se os ve en las caras (risas). Preguntaros la última, es un poco larga la pregunta pero es precisa... si creéis que habéis conectado los conocimientos adquiridos durante la carrera en el *practicum*. Espinosa la pregunta, ¿eh? (las caras son un poema, desde luego) No os preocupéis, la nota ya la tenéis puesta (risas para relajar el ambiente).

P5: Si puedes repartirla (tono de pregunta).

E1: Sí, si creéis que habéis conectado los conocimientos teóricos de la carrera en el *practicum*.

P9: Yo siendo sincero tengo que ser un poco duro en esta pregunta (se arremanga la sudadera, signo de estar preparado para decir algo importante).

E1: Hay que ser sincero, hay que ser sincero.

P9: Yo pienso que no, porque a nosotros aquí se nos dan asignaturas que estudiamos para esa asignatura y para aprobarla, pero a mi ningún profesor me ha enseñado cómo tengo que comportarme delante de un grupo de alumnos, cómo tengo que explicar, cómo tengo que llevar una clase, eso no se me ha explicado, entonces... yo puedo saber mucho de Lengua, de Matemáticas, de Organización de Centros de cómo se organiza un centro pero no de transmitir esos conocimientos a los chavales, entonces... eso es lo que echo un poco de menos, que en esta carrera se haga también una asignatura de cómo interrelacionar con los alumnos en clase.

P3: Yo estoy de acuerdo.

E1: ¿Estáis todos de acuerdo?

Todos: Sí.

P5: Yo creo que hay un problema clave que es la falta de situaciones prácticas. Yo una situación en el que tu me dices en el que leo en un folio que un niño tiene un problema y hay que hacerle una adaptación curricular, yo en el examen te voy a poner que a ese niño hay que hacerle una adaptación curricular, pero luego a la hora de estar en clase tendría que consultar, seguramente, informes o cualquier cosa para saber qué hacer con ese niño o en determinadas situaciones.

P11: Yo por ejemplo, los seminarios que tu haces (en la facultad, en general) por ejemplo los de Matemáticas que tu te pones a contar con el ábaco o a hacer actividades con tangram y cosas de esas, no es lo mismo que yo lo haga aquí que hacerlo con niños, o sea no tienes el mismo ambiente, las mismas voces, las mismas formas de pensar que tienen ellos, entonces es algo diferente, tu puedes aplicar vale lo que su sabes de hacerlo (se refiere a los conocimientos propios) pero no el cómo lo haría ellos, entonces es algo más diferente.

E1: Si tuvierais la oportunidad de escribir algo en el *Libro en blanco del Grado en Educación Primaria con Mención en Lenguas Extranjeras*, ¿qué escribiríais?; ¿cuál sería vuestra aportación?

P5: Práctica. Videos prácticos, o por ejemplo ahora en prácticas nosotros mismos (creo que se refiere a grabarse ellos mismos), es decir no es lo mismo que tu leas los problemas que puede tener con Síndrome de Down que diga venga todo el mundo un grupo de tres, una persona que tiene Síndrome de Down, ¿cómo actuarías? y verte en la situación de decir “bueno, tengo que actuar”.

P7: Yo pienso que la universidad debería estar mucho más cerca del colegio parecen... (asientan con la cabeza y se escucha “exactamente”) ahora a mi me parece como cosa independiente que aquí se forman teóricos y allí trabajan los prácticos y cuando llegas no sabes adaptarte bien a la situación, entonces creo que acercarse a la universidad un poco más al colegio, los profesores que imagino que si pero que estén que sigan notando el ambiente de la clase lo que necesitan los niños y lo transmitan después al resto de alumno yo creo que es lo importante (creo que se refiere a que un profesor venga y cuente sus experiencias).

P12: Y el no tener aquí unas referencias prácticas lo que te hace es tirar de tus recuerdos de cómo te dieron a ti las clases tus profesores e intentas darlas o intentas imitar lo que hacían tus profesores y nos hemos dado cuenta de que muchos no tenían razón, no lo hacían bien, y ahora estamos copiándolo porque no tenemos otra referencia nueva.

E1: ¿Y eso qué te genera?

P12: Es que es un poco frustrante porque claro tu intentas, tu dices “no, venga voy a ser creativo no voy a copiar lo que...” pero es que al final te sale al no tener aquí un *feedback*, al no tener aquí eso una referencia pues terminas por un lado o por otro al final, yo creo que terminas teniendo matices de lo que hacían antiguamente, que algunos están bien pero...

E1: Claro, si, a eso iba que no todo habrá sido de color negro, entonces, ¿qué cosas os han gustado? Las que no os han gustado ya las habéis dicho, ¿qué cosas si creéis que han sido útiles para vuestra formación como docente?

P5: A mi el descubrimiento, si que es verdad que descubres algunas cosas lo que pasa es que las aplicas a lo que ya sabes, por ejemplo aquí en la mención de inglés con Ficcionalidad a la hora de tratar con los cuentos si que lo aplicas, “buah, el cuento si que es verdad que es una herramienta útil” y a la hora de aplicarla a los niños sabes, bueno sabes, por lo menos tienes una ligera idea de cómo aplicarlo aunque luego uno en clase lo lleve a tu, un poco a tu terreno.

E1: Claro que eres más capaz digamos con esa asignatura de trasladar (de la universidad al colegio).

P5: Sí, pero que igual en una charla que me hubieran dado de tres horas de cómo utilizar los cuentos al final digo “ah, se pueden utilizar los cuentos” y lo termino adaptando también, no es comparable no, pero si que no existe tanta diferencia, la diferencia de cómo lo hace que tu sabes aplicarlo en cuatro meses que hemos tenido de clases o en una charla no es tanta diferencia como desde la base hasta el decir “hay cuentos, puedo aplicarlos en clase de una manera o de otra”.

E1: ¿Algo más que os haya gustado? Bueno, es la mejor facultad de educación digo yo que algo bueno tiene (risas), ¿el trato con los profesores, por ejemplo?

P12: La cafetería es lo mejor (risas).

E1: ¿Y el trato con los profesores habéis sentido alguna vez estrés porque no os habéis podido comunicar bien con algunos? No hace falta que digáis nombres, ni nada de eso.

P6: Sí.

P10: Hombre, en algún momento sí, por supuesto.

E1: ¿Y qué es lo que os genera más estrés en esa situación?

P6: Es que hay profesores que no te dan libertad de crear tus... por ejemplo, yo que se, a la hora de hacer un trabajo o lo que sea, de crear una actividad, no te dan opciones como tienes que hacer esto porque yo digo que esto es así y lo que tu digas está mal y no me importa tu opinión.

E1: Muy curioso, hemos vuelto a lo que dijo P5 al principio, que muchas veces los alumnos se sienten estresados porque las normas les vienen impuestas desde fuera, ¿creéis que eso es... eso os genera estrés no saber de dónde vienen esas normas?

P5: No es el no saber, si no lo que te limita, a veces o la idea preconcebida... a mi me pasa con el TFG (trabajo fin de grado) la verdad es que tengo una idea de mucho más, un poco más ambiciosa o algo y luego tienes que ir reculando, ¿no? tienes que adaptarte (gesto de retroceder con las manos).

E1: Y ya la última, última pregunta, ¿qué os gustaría ver que ocurre en el futuro?, ¿qué os gustaría ver que pasa? en el aula o en el aula y en la facultad en general.

P5: Que hay docentes con ganas.

P9: Claro.

P5: Con ganas de enseñar, porque yo me tomo el colegio como un trabajo hay muchos niños que van al trabajo sin ganas, sin motivación ninguna es un trabajo impuesto durante muchísimos años y si eso no hay recompensa, no solo numérica porque al final el número no para todo sirve tener un cinco, un diez, un cuatro, les da igual pero si que haya maestros buenos que se preocupen por los niños, que se valoren las diferentes inteligencias, las diferentes capacidades, que hay muchos niños que tienen muchas capacidades para hacer muchas cosas pero, lo dije antes, se preparan profesores de universidad y a lo mejor no es necesario que haya un profesor de universidad pero es necesario que haya un buen bailarín, un buen pintor o buen escultor (varios alumnos asienten).

E1: ¿Alguna aportación más?

P12: Otra cosa que si me gustaría que se valorara más es la profesión.

E1 y E2: Muchas gracias.



UNIVERSITAS

PLUS



15

