

Tesis doctoral

Programa de Doctorado en Educación

Competencias emocionales del profesorado de secundaria. Un análisis a través de la entrevista autobiográfica y el *life coaching*.





FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Programa de Doctorado en Educación

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en
Educación (MIDE)

Línea de investigación: Agentes y procesos de orientación, formación
y desarrollo profesional

**Competencias emocionales del profesorado de
secundaria. Un análisis a través de la entrevista
autobiográfica y el *life coaching***

Tesis Doctoral realizada por:

José Manuel Huertas Fernández

Dirección

Dra. Dña. Soledad Romero Rodríguez

Tutor académico

Dr. D. José González Monteagudo

Sevilla, abril 2022

A Federica.

A mi madre.

Al profesorado de secundaria. Este trabajo de tesis doctoral es vuestro.

“Vi el ángel en el mármol y tallé hasta que lo puse en libertad.”

Michelangelo Buonarroti

Agradecimientos

Iniciaré esta memoria de investigación con la única sección de cuyo contenido solo yo soy responsable. Dice un proverbio africano que, “si quieres ir rápido, camina solo; si quieres llegar lejos, ve acompañado”. Por ello, a lo largo de la elaboración de esta tesis doctoral, he tenido la suerte de contar con el apoyo, la ayuda y el compromiso de muchas personas a las que quiero expresar mi más sincero agradecimiento.

En primer lugar, me gustaría dar las gracias a mi directora, que confió en mi desde el comienzo de este proyecto y a quien le debo gran parte de mi formación como investigador. Soledad Romero Rodríguez ha sido mi principal guía durante estos años. A su lado he aprendido muchísimo y espero, con devenir del tiempo, seguir aprendiendo, puesto que, además de ser mi maestra, se ha convertido, sobre todo, en mi amiga.

Quisiera expresar, también, mi más profunda gratitud hacia mi tutor por su acompañamiento a lo largo de estos años. José González Monteagudo, estuviera donde estuviese, siempre ha estado disponible, valiéndose de los recursos necesarios para hacer posible este trabajo.

Mis reconocimientos al equipo de docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla y del Área de Métodos Cuantitativos de la Universidad Pablo de Olavide, que me han guiado durante todo este periplo. En particular, a Eduardo García, a Celia Moreno y a Mónica Domínguez, por sus sabios consejos.

Por otra parte, me gustaría expresar mi agradecimiento hacia el profesorado de Secundaria de Andalucía que ha participado cumplimentando el cuestionario. En especial, agradezco su colaboración y su tiempo al equipo de informantes: Marta, Silvia, Daniel, María, Miguel, Esperanza y Reyes que, desinteresadamente, han participado y se han implicado en todo lo que se les ha pedido y que, sin su generosidad, no existiría esta investigación.

Gracias también por compartir su sabiduría conmigo al equipo de expertos en educación emocional: Núria Pérez, Alejandra Cortés, Pilar Figuera, Ana Rodríguez, Gemma Filella, Pedro Álvarez, Paco Yuste, Tania Mateos, Ana Giménez, Clara Romero, Alberto González, Laura Sánchez y Pepa Bermúdez.

Gracias a todas las personas que han hecho de este camino un recorrido más fácil. A mis compañeras M^a del Carmen Melgar y Eulalia Romero, por su apoyo en la coordinación de la asignatura de Matemáticas, por su disponibilidad y por su comprensión, sobre todo, en este curso difícil para mí en la Universidad Pablo de Olavide; a mi jefa en la Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía Ana Romero, por su manera de liderar durante los años que pasé en el Servicio de Educación Permanente; y a mi directora, Mayte Dávila, por su confianza en este mi primer curso en el IES Antonio Machado.

También he de dar las gracias a mis amigos, Mario y Víctor, que siempre están presentes, pese a no poder contar conmigo en múltiples ocasiones, sobre todo, en estos últimos meses.

Eternas son las gracias que debo dar a mi familia: a mis padres, por enseñarme con su ejemplo valores como el esfuerzo, la perseverancia y la prudencia para lograr mis objetivos; a mis hermanos, por creer en mí y por estar animándome, incluso en mis ausencias; y, me gustaría mostrar mi gratitud de una manera especial, a Federica, mi compañera de viaje, por hacerse cargo de todo, incluidos mis sueños, puesto que también los ha hecho suyos, por su infinita paciencia, su entusiasmo, su genialidad y su amor.

A cada una de estas personas, mis más sinceras gracias.

Resumen

Resumen

En la actualidad, uno de los objetivos más importantes de la educación secundaria es formar a personas en su integridad, potenciando, entre otras competencias, su desarrollo emocional, social y moral. Para contribuir con este cometido es imprescindible que los profesionales de esta etapa educativa desarrollen sus propias competencias emocionales. Relacionados con este tema, existen cada vez más trabajos científicos que evidencian la necesidad de incorporar programas de educación emocional para el profesorado en los centros educativos. Sin embargo, para que pueda confirmarse la existencia real de un desarrollo profesional de calidad y un compromiso en este ámbito es necesario y fundamental que los docentes identifiquen y tomen conciencia de sus necesidades de formación.

Así pues, en esta investigación se plantean como **objetivos principales** detectar las necesidades de formación en competencias emocionales del profesorado de secundaria, estudiar los factores que inciden en su desarrollo y proponer para ello una metodología que fomente la toma de conciencia.

El **enfoque** que se utiliza como referencia está basado en el Modelo Pentagonal de Competencias Emocionales de Bisquerra Alzina y Pérez-Escoda (2007). De este modo, el **diseño** mixto exploratorio secuencial (*quant* → *QUAL*) dominante que se propone combina sus dos componentes metodológicos que interactúan entre sí. La recogida de datos *quant* hace uso del Cuestionario de Desarrollo Emocional para Adultos (CDE-A35), desarrollado en Pérez-Escoda et al, (2010), con una muestra de 426 docentes de enseñanza secundaria distribuida por 28 centros educativos de Andalucía. Por otra parte, la recogida de datos *QUAL* emplea la entrevista autobiográfica (Bolívar Botía & Segovia, 2018) y se apoya en técnicas como el fotolenguaje (Romero-Rodríguez et al., 2021c) y el *life coaching* (Green et al., 2020) a siete informantes docentes con distintos perfiles y puntuaciones extremas en el cuestionario.

En cuanto al análisis temático-interpretativo de las entrevistas y de los registros, este se ha llevado a cabo a través de comparaciones constantes (Glaser & Strauss, 2009) y hemos contado con un procedimiento deductivo y uno inductivo para establecer un sistema de categorías que representen los factores de incidencia en la competencia emocional del profesorado.

Los **resultados** muestran cómo existe una gran diversidad de perfiles socioemocionales del profesorado de secundaria, identificando las competencias emocionales que prevalecen y su relación con los factores que influyen en su configuración. En cada uno de ellos se identifica un hilo temático relacionado con los factores que inciden en la construcción de estos perfiles y el autoconcepto del profesorado. En ellos influye la narrativa que cada docente construye basándose en su propia historia personal, historia donde interactúan de manera sistémica, por una parte, los diferentes factores de influencia (sexo, edad, especialidad, ámbito de conocimiento, vocación por la enseñanza, interés por el ámbito y la vivencia personal de las condiciones laborales) y, por otra, los sistemas sociales, representados por los factores del entorno próximo/medio (planificación docente y familiar, relaciones interpersonales con alumnado, iguales, superiores, familiares...). Todas estas circunstancias, que han sido analizadas desde su influencia a lo largo del tiempo, favorecen la construcción de la competencia emocional.

Tras hacer un recorrido por los **objetivos**, el **enfoque**, el **diseño**, el análisis interpretativo y los **resultados** obtenidos y, apoyándonos en estos últimos, incidiremos sobre la necesidad manifiesta del profesorado en cuanto a una formación relativa a competencias emocionales, concretamente, en la autonomía emocional, puesto que es la competencia donde se han detectado más necesidades. Para poder cubrir esta demanda, ha sido relevante la metodología que hemos utilizado en nuestra investigación, en la que, como dijimos *supra*, se han combinado la técnica de la narrativa autobiográfica y el *life coaching*, procedimientos que han mostrado su potencialidad a la hora de que el profesorado tome conciencia de su propio perfil emocional y de los factores que influyen en la construcción de este. Es debido a ello por lo que hemos concluido este trabajo realizando un primer acercamiento a la elaboración de una propuesta metodológica que cubra las carencias en formación de competencias emocionales.

Descriptorios

Inteligencia Emocional; Desarrollo Competencias; Formación Profesorado; Coaching.

Emotional Intelligence; Skills Development; Teacher Training; Coaching.

Índice general

Contenido

INTRODUCCIÓN.....	31
-------------------	----

Parte I: Marco teórico

1.INTELIGENCIA EMOCIONAL	39
---------------------------------------	-----------

1.1 LA EMOCIÓN.....	39
---------------------	----

1.2 RESPUESTA EMOCIONAL	41
-------------------------------	----

1.3 EVOLUCIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL	45
--	----

1.3.1 Antecedentes de la inteligencia emocional.....	45
--	----

1.3.2 Modelos de Inteligencia emocional.....	49
--	----

1.3.2.1 Modelos de capacidad.....	50
-----------------------------------	----

El modelo de Mayer y Salovey	50
------------------------------------	----

1.3.2.2 Modelos de rasgo	53
--------------------------------	----

El modelo de Petrides y Furnham.....	53
--------------------------------------	----

1.3.2.3 Modelos mixtos.....	55
-----------------------------	----

Modelo de Daniel Goleman.....	55
-------------------------------	----

El modelo de Bar-On	56
---------------------------	----

1.3.2.4 Modelos de competencias emocionales	57
---	----

Modelo Pentagonal de Competencias Emocionales	57
---	----

Conciencia emocional.....	58
---------------------------	----

Regulación emocional.....	59
---------------------------	----

Autonomía emocional.....	60
--------------------------	----

Competencia social.....	61
-------------------------	----

Competencias para la vida y el bienestar.....	62
---	----

1.4 RESUMEN	62
-------------------	----

2. DESARROLLO EMOCIONAL DEL PROFESORADO.....	67
---	-----------

2.1 DESARROLLO DE LA CARRERA PROFESIONAL DEL DOCENTE.....	67
---	----

2.2 COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL PROFESORADO.....	70
---	----

2.3 LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES EN EL DESARROLLO DE LA CARRERA DOCENTE	72
---	----

2.4 EDUCACIÓN EMOCIONAL.....	75
------------------------------	----

2.4.1 Definición de educación emocional	75
---	----

2.4.2 Investigaciones con intervenciones en educación emocional.....	77
--	----

2.4.3 Educación emocional con el Modelo Pentagonal	78
2.4.4 Educación emocional del profesorado	81
2.4.5 Educación emocional del profesorado de Andalucía.....	84
2.5 RESUMEN	87
3. AUTOCONCEPTO DEL PROFESORADO	90
3.1 AUTOCONOCIMIENTO Y AUTOCONCIENCIA.....	90
3.2 AUTOCONCEPTO.....	91
3.3 ESTRUCTURA MULTIDIMENSIONAL DEL AUTOCONCEPTO.....	93
3.4 AUTOCONCEPTO DEL PROFESORADO	97
3.4.1 Autoconcepto y competencias emocionales del profesorado	98
3.4.1.1 Autoconcepto y conciencia emocional del profesorado.....	99
3.4.1.2 Regulación emocional para proteger el autoconcepto del profesorado.....	100
3.4.1.3 Autoconcepto vs. autoestima.....	101
3.4.1.4 Simbiosis entre el autoconcepto y la competencia social del profesorado.....	103
3.4.1.5 La dimensión afectiva del autoconcepto y el bienestar del profesorado	104
3.4.2 El autoconcepto en la formación emocional	104
3.5 RESUMEN	106
4. EL DESARROLLO DE LA CARRERA DOCENTE A TRAVÉS DEL ENFOQUE	
NARRATIVO	110
4.1 ENTREVISTA AUTOBIOGRÁFICA	111
4.1.1 Narrativa autobiográfica del profesorado	115
4.2 COACHING	117
4.2.1 Origen del coaching	118
4.2.2 Tipos de coaching.....	119
4.2.2.1 Coaching ejecutivo.....	120
4.2.2.2 Coaching de la carrera.....	121
4.2.2.3 Coaching educativo.....	123
4.2.2.4 Life coaching	125
4.3 INVESTIGACIÓN NARRATIVA: UTILIZACIÓN Y ANÁLISIS DE ENTREVISTAS BIOGRÁFICAS.....	128
4.3.1 Metodología con enfoque mixto	130
4.4 RESUMEN	134

Parte II: Preguntas y diseño de investigación

5. PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	140
5.1 JUSTIFICACIÓN	140
5.2 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	141
5.3 OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	141
5.4 RESUMEN	143
6. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	148
6.1 PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	148
6.2 METODOLOGÍA.....	152
6.2.1 Muestra y selección de informantes	154
6.2.1.1 Muestra para la componente cuantitativa de la investigación.....	154
6.2.1.2 Selección de informantes para la fase cualitativa.....	157
6.3 PROCEDIMIENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN: DISEÑO Y APLICACIÓN	161
6.3.1 Cuestionario de Desarrollo Emocional para Adultos CDE-A35	166
6.3.2 Técnicas para la recogida de información cualitativa.....	168
Fase 1: Entrevista autobiográfica	171
A. “Sentido y significado del objeto”	175
B. “Fotolenguaje”	175
C. “Capítulos de vida”	175
D. “Rueda de la Vida”.....	176
E. “Valores que guían”	177
F. “Objetivo M.E.T.A.”.....	178
Fase 2: Registro de Acontecimientos Emocionales	181
A. “Feedback”	181
B. “Estado del objetivo”	181
C. “Acontecimientos de fácil gestión emocional”	181
D. “Acontecimientos de difícil gestión emocional”.....	181
Fase 3: Entrevista/Sesión grupal de coanálisis.....	185
A. “Meditación”	186
B. “Coanálisis de resultados”.....	186
C. “Acción”	189
D. “Valoración”	191
Fase 4: Sesión individual de contraste y construcción del relato	193

A. “Contraste de la entrevista autobiográfica”	193
B. “Dibujo del estado del objetivo”	194
C. “Lista de obstáculos y deseos”	194
6.4 PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS DE DATOS	194
6.4.1 <i>Análisis del Cuestionario de Desarrollo Emocional</i>	195
6.4.2 <i>Análisis de las entrevistas</i>	196
6.5 RESUMEN.....	200

Parte III: Resultados

7. COMPETENCIAS EMOCIONALES PERCIBIDAS POR EL PROFESORADO	205
7.1. DESCRIPCIÓN DEL PROFESORADO DE LA MUESTRA	205
7.1.1 <i>Sexo</i>	206
7.1.2 <i>Edad</i>	207
7.1.3 <i>Nivel de formación académica</i>	208
7.1.4 <i>Ámbito académico</i>	209
7.1.5 <i>Especialidad</i>	210
7.1.6 <i>Formación emocional</i>	212
7.1.7 <i>Titularidad del centro</i>	213
7.1.8 <i>Localización geográfica del centro</i>	214
7.2 ANÁLISIS ESTADÍSTICO DEL CUESTIONARIO DE DESARROLLO EMOCIONAL (CDE-A35).....	215
7.2.1 <i>Sexo</i>	218
7.2.2 <i>Edad</i>	221
7.2.3 <i>Nivel de formación académica</i>	224
7.2.4 <i>Ámbito académico</i>	227
7.2.5 <i>Especialidad</i>	230
7.2.6 <i>Formación emocional</i>	231
7.2.7 <i>Titularidad pública o privada</i>	235
7.2.8 <i>Localización geográfica</i>	238
7.3 RESUMEN	240
7.4 ANÁLISIS CONJUNTO DE LOS FACTORES QUE INFLUYEN EN LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES	241
7.4.1 <i>Conciencia emocional</i>	243
7.4.2 <i>Regulación emocional</i>	244
7.4.3 <i>Autonomía Emocional</i>	245

7.4.4 Competencia Social	246
7.4.5 Competencias para la vida y el bienestar	247
7.5 RESUMEN DEL ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO CDE-A35	251
8. FACTORES DE INFLUENCIA DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES	257
8.1 SISTEMA DE CATEGORÍAS	257
8.2 ‘PERFILES EMOCIONALES’ DE LOS CASOS ESTUDIADOS	266
8.2.1 Marta: Las matemáticas, el refugio de sus inseguridades	268
8.2.2 Silvia: Gestión del tiempo, una fórmula para su motivación profesional y falta de autoestima.....	278
8.2.3 Daniel: Reinventarse para alimentar la automotivación y el bienestar.....	289
8.2.4 María: La responsabilidad en conflicto con la autoestima.....	299
8.2.5 Miguel: Un ingeniero competente para la docencia	310
8.2.6 Esperanza: Su competencia social ha involucionado con los años y afecta a su autoestima actual.....	320
8.2.7 Reyes: Excelentes relaciones sociales excepto consigo misma.....	328
8.3 SISTEMA DE INFLUENCIAS EN EL DESARROLLO EMOCIONAL DEL PROFESORADO	339
8.3.1 Conciencia emocional	339
8.3.2 Regulación Emocional.....	368
8.3.3 Autonomía emocional.....	386
8.3.4 Competencia Social	415
8.3.5 Competencias para la vida y el bienestar	435
8.4 RESUMEN	448
Parte IV: Discusión de resultados y Conclusiones	
9. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES	453
9.1 DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	453
9.2 CONCLUSIONES GENERALES	476
9.3 LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN	491
9.4 PROPUESTAS PARA EL FUTURO.....	493
10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	499
ANEXOS	563

Índice de tablas y figuras

Tablas

Tabla 1: Competencias clave para el aprendizaje permanente.....	84
Tabla 2: Coaching educativo para equipos directivos.....	125
Tabla 3: Ventajas de los métodos mixtos.....	131
Tabla 4: Distribución de objetivos generales y específicos.....	142
Tabla 5: Etapa 1- Diseño y planificación de la investigación	149
Tabla 6: Etapa 2- Recogida de datos y primeros análisis de la investigación.....	150
Tabla 7: Etapa 3– Extracción de resultados del análisis de las entrevistas autobiográficas.....	151
Tabla 8: Etapa 4–Análisis, extracción de conclusiones definitivas.....	151
Tabla 9: Esquema de la metodología con enfoque mixto.	153
Tabla 10: Distribución de la muestra de centros educativos de Andalucía.....	156
Tabla 11: Relación de objetivos, variables e instrumentos de recogida de información.....	162
Tabla 12: Guion de la entrevista autobiográfica. Fuente: Elaboración propia.	172
Tabla 13: Guion de la entrevista de la sesión grupal y coanálisis.	185
Tabla 14: Guion de la entrevista de contraste.	193
Tabla 15: Proporción de la muestra por género	206
Tabla 16: Proporción de la muestra por grupos de edad	207
Tabla 17: Proporción de la muestra según estudios académicos.....	208
Tabla 18: Proporción de ámbitos de la muestra	210
Tabla 19: Proporción de especialidades de la muestra.....	211
Tabla 20: Proporción de formación emocional previa de la muestra.....	212
Tabla 21: Proporción titularidad público y privada de los centros la muestra	213
Tabla 22: Proporción ubicación de los centros la muestra	214
Tabla 23: Estadísticos de las competencias emocionales del profesorado.....	216
Tabla 24: Estadísticos de las Competencias emocionales segregados por sexo.....	219
Tabla 25: Pruebas de contraste por sexo.....	219
Tabla 26: Pruebas de contraste por edad.....	223
Tabla 27: Pruebas de contraste por formación académica	226
Tabla 28: Pruebas de contraste por ámbito	228
Tabla 29: Pruebas de contraste por especialidad.....	231
Tabla 30: Pruebas de contraste por formación emocional.....	233
Tabla 31: Estadísticos de Competencias emocionales por formación emocional	234
Tabla 32: Pruebas de contraste por titularidad del centro	236
Tabla 33: Estadísticos de las Competencias emocionales por titularidad del centro	237

Tabla 34: Pruebas de contraste por localización geográfica del centro.....	239
Tabla 35: Factores de influencia por competencia emocional	241
Tabla 36: Variables explicativas de la Conciencia emocional	243
Tabla 37: Variables explicativas de la Regulación Emocional	245
Tabla 38: Variables explicativas de la Competencia Social.....	247
Tabla 39: Variables explicativas de las Competencias para la Vida y el Bienestar	248
Tabla 40: Pruebas de contraste: Competencias para la vida y el bienestar según edad	249
Tabla 41: Identificadores de las citas de los informantes.....	259
Tabla 42: Sistema de categorías. Elaboración propia.....	260
Tabla 43: Objetivo y recursos de Marta.....	273
Tabla 44: Objetivo personal de Silvia	282
Tabla 45: Objetivo de Daniel	294
Tabla 46 Objetivo M.E.T.A. de María	305
Tabla 47: Objetivo M.E.T.A. y recursos de Miguel.....	316
Tabla 48: Objetivo M.E.T.A. y recursos de Esperanza.....	324
Tabla 49: Objetivo M.E.T.A. de Reyes.....	334
Tabla 50: Sistema de categorías. Elaboración propia.....	478
Tabla 51: Objetivos de la intervención en competencias emocionales.. ..	489

Figuras

Figura 1: La rosa cromática de las emociones.	42
Figura 2: Modelo de emoción.. ..	44
Figura 3: Fenómenos emocionales en función del tiempo de respuesta.	45
Figura 4: Modelo circular de la inteligencia emocional.....	54
Figura 5: Competencias emocionales.....	58
Figura 6: La pirámide de Dilts.. ..	94
Figura 7: Pirámide de las necesidades humanas.	119
Figura 8: Modelo del iceberg.. ..	127
Figura 9: Etapas del proceso general de investigación.....	148
Figura 10: Informantes de las entrevistas.....	159
Figura 11: Fases de las entrevistas.	170
Figura 12: Esquema de la entrevista autobiográfica	174
Figura 13: “La rueda de la vida”.	177
Figura 14: Esquema del “Registro de Acontecimientos Emocionales”.	180
Figura 15: Esquema de la entrevista grupal de coanálisis.....	183

Figura 16: Esquema de la entrevista de contraste.	192
Figura 17: Sistema de influencias de las competencias emocionales.....	265
Figura 18: “Enseñanza” en la conciencia emocional.	340
Figura 19: “Vivencia de las condiciones laborales” en la conciencia emocional.	347
Figura 20: “Organización docente” en la conciencia emocional.....	355
Figura 21: “Conciliación” en la conciencia emocional.	357
Figura 22: “Relaciones sociales con alumnado” en la conciencia emocional.....	360
Figura 23: “Relaciones sociales con iguales” en la conciencia emocional.	364
Figura 24: “Vivencias de las condiciones laborales” en la regulación emocional.	369
Figura 25: “Planificación en la regulación emocional.	374
Figura 26: “Relaciones sociales con el alumnado” en la regulación emocional.	376
Figura 27: “Relaciones sociales con iguales” en la regulación emocional.	380
Figura 28: “Relaciones sociales con superiores” en la regulación emocional.	383
Figura 29: “Enseñanza” en la autonomía emocional.....	387
Figura 30: “Ámbito” en la autonomía emocional.	391
Figura 31: “Vivencias de las condiciones laborales” en la autonomía emocional.	395
Figura 32: “Conciliación” en la autonomía emocional.	401
Figura 33: “Relaciones sociales con alumnado” en la autonomía emocional.	403
Figura 34: “Relaciones sociales con iguales” en la autonomía emocional.	406
Figura 35: “Relaciones sociales con familiares” en la autonomía emocional.....	409
Figura 36: “Relaciones sociales con superiores” en la autonomía emocional.	411
Figura 37: “Enseñanza” en la competencia social.....	416
Figura 38: “Ámbito” en la competencia social.	419
Figura 39: “Relaciones sociales con el alumnado” en la competencia social.	422
Figura 40: “Relaciones sociales con iguales” en la competencia social.	427
Figura 41: “Relaciones sociales con familiares” en la competencia social.....	431
Figura 42: “Relaciones sociales con familia” en la competencia social.	432
Figura 43: “Enseñanza” en las competencias para la vida y el bienestar.....	436
Figura 44: “Vivencias de las condiciones laborales” en las competencias para la vida y el bienestar.....	439
Figura 45: “Planificación” en las competencias para la vida y el bienestar.	443
Figura 46: Sistema de influencias de las competencias emocionales.....	455
Figura 47: Diseño de línea de tiempo.....	474
Figura 48: Propuestas a partir de la investigación.....	488
Figura 49: Estructura de la intervención en competencias emocionales.....	491

Gráficos

Gráfico 1: Proporción de la muestra por género	206
Gráfico 2: Proporción de la muestra por grupos de edad	207
Gráfico 3: Proporción de niveles académicos de la muestra	209
Gráfico 4: Proporción de niveles académicos de la muestra	210
Gráfico 5: Proporción de especialidades de la muestra	211
Gráfico 6: Proporción de formación emocional previa de la muestra	212
Gráfico 7: Proporción titularidad público y privada de los centros la muestra	213
Gráfico 8: Proporción ubicación de los centros la muestra	214
Gráfico 9: Promedio de las competencias emocionales del profesorado	217
Gráfico 10: Competencias emocionales segregadas por sexo	221
Gráfico 11: Competencias emocionales por grupos de edad	224
Gráfico 12: Competencias emocionales según estudios académicos	227
Gráfico 13: Competencias emocionales por ámbito	229
Gráfico 14: Competencias emocionales según educación emocional	235
Gráfico 15: Competencias emocionales segregadas por titularidad del centro	238
Gráfico 16: Competencias emocionales segregadas por localización geográfica del centro	240
Gráfico 17: Conciencia emocional segregada por sexo y ámbito	244
Gráfico 18: Autonomía emocional segregada por sexo y formación emocional	246
Gráfico 19: Competencias para la vida y el bienestar por “sexo” y tramo de “edad”	250

Ilustraciones

Ilustración 1: Modelo piramidal de la inteligencia emocional	52
Ilustración 2: Estructura del autoconcepto (Shavelson et al., 1976)	95
Ilustración 3: “Objetivo M.E.T.A”	179
Ilustración 4: “Registro de acontecimientos emocionales”	182
Ilustración 5: Presentación de resultados	187
Ilustración 6: Nube de palabras de una persona informante	188
Ilustración 7: Entrevista grupal de coanálisis	188
Ilustración 8: Coanálisis grupal de los primeros resultados	189
Ilustración 9: Técnica de “La baldosa amarilla”	190
Ilustración 10: Nube de palabras de Marta	268

Ilustración 11: Fotografía del fotolenguaje de Marta.....	270
Ilustración 12: Termómetro del compromiso de Marta.....	274
Ilustración 13: Dibujo del estado del proceso de Marta.....	276
Ilustración 14: Nube de palabras de Silvia.....	278
Ilustración 15: Termómetro de compromiso de Silvia.....	283
Ilustración 16: Dibujo del estado del proceso de Silvia	286
Ilustración 17: Nube de palabras de Daniel.....	289
Ilustración 18: Rueda de la Vida de Daniel.....	292
Ilustración 19: Termómetro de compromiso de Daniel.....	295
Ilustración 20: Dibujo del estado del proceso de Daniel.....	296
Ilustración 21: Nube de palabras de María.....	299
Ilustración 22: Termómetro de María	305
Ilustración 23: Dibujo del proceso de María	308
Ilustración 24: Nube de palabras de Miguel.....	310
Ilustración 25: Objeto de Miguel	311
Ilustración 26: Rueda de la vida de Miguel.....	313
Ilustración 27: Termómetro de compromiso de Miguel.....	317
Ilustración 28: Dibujo del proceso de Miguel	318
Ilustración 29: Nube de palabras de Esperanza.....	320
Ilustración 30: Nube de palabras de Esperanza.....	324
Ilustración 31: Nube de palabras de Esperanza.....	326
Ilustración 32: Nube de palabras de Reyes	328
Ilustración 33: Rueda de la Vida de Reyes	331
Ilustración 34: Objeto de Reyes	333
Ilustración 35: Dibujo del estado del proceso de Reyes.....	336
Ilustración 36: Fotografía Café del Fotolenguaje.....	341
Ilustración 37: Fotografía Salto del Fotolenguaje	348
Ilustración 38: Rueda de la Vida de María.....	358
Ilustración 39: Fotografía Laberinto del fotolenguaje.....	372
Ilustración 40: Fotografía Cima del fotolenguaje.....	388
Ilustración 41: Fotografía Budha del fotolenguaje.....	389
Ilustración 42: Objeto de Daniel	394
Ilustración 43: Fotografía Montaña del fotolenguaje	396
Ilustración 44: Fotografía Surf del Fotolenguaje	397
Ilustración 45: Fotografía de piragistas del fotolenguaje	417

Ilustración 46: Fotografía Emociones del fotolenguaje	418
Ilustración 47: Objeto de Esperanza.....	420
Ilustración 48: Fotografía Mapa del fotolenguaje	421
Ilustración 49: Fotografía Playa del Fotolenguaje	429
Ilustración 50: Fotografía Brújula del fotolenguaje	438
Ilustración 51: Fotografía Copas de Vino del Fotolenguaje.....	441
Ilustración 52: Expectativas de formación en coaching.....	465
Ilustración 53: Ejemplo de rueda de la vida cumplimentada.	473

Introducción



Introducción

Llevamos unos años en los que estamos viviendo un cambio social que está transformando profundamente el panorama educativo. Imbernón (2007) ya nos adelantaba que la influencia de los medios de comunicación, la diversidad cultural y los avances tecnológicos empujan a que la sociedad se transforme constantemente. En particular, en estos dos últimos años, la crisis sanitaria ocasionada por la pandemia COVID-19 nos ha obligado a comunicarnos, relacionarnos, aprender y, en general, a vivir de una manera muy diferente a como veníamos haciendo antes.

Una de las consecuencias más inmediatas de esta situación se encuentra en la educación (Kaden, 2020; MacIntyre et al, 2020), donde la sobrecarga de información, el riesgo real de contagio y la incertidumbre de la situación sumados al aumento de la burocracia y la digitalización (Molina-Pérez & Pulido-Montes, 2021) está afectando al ajuste emocional del profesorado al tener que convivir a menudo con emociones tan comunes y naturales en el ser humano como la ansiedad, el estrés y la frustración (Duan y Zhu, 2020) para desarrollar su labor en un escenario diferente al que planteaba el modelo tradicional (Martín-Romera & García-Martínez, 2018).

No basta con que el profesorado goce de una excepcional formación académica o unas privilegiadas cualidades para la disciplina que imparte, puesto que la experiencia y la literatura científica (Bisquerra Alzina & López-Cassá, 2020; Cabello González et al., 2010; Dolev & Leshem, 2017; Extremera Pacheco, 2020; Ruzek et al., 2016; Sutton & Wheatley, 2003; Torrijos Fincias et al., 2018a) muestran que la enseñanza en los centros educativos precisa de profesionales emocionalmente competentes, es decir, profesorado que desarrolle una serie de capacidades relacionadas con la identificación y la gestión de las emociones propias y ajenas.

Desde hace unos años, instituciones como la Comisión Europea (2012), la OCDE (2016), o la UNESCO (Education 2030, 2016; Schools in Action, 2016) están reconociendo a nivel internacional la necesidad de equiparse de habilidades para interpretar de manera real las relaciones individuales y sociales con la finalidad de hacer frente al mundo globalizado (Castro, M., 2018). Asimismo, la normativa actual de este país en materia de educación comienza a prestar bastante atención a la educación emocional. En el nuevo currículo de la Educación Secundaria Obligatoria ya no aparece únicamente con un tratamiento transversal, sino que se

sugiere que todas las materias trabajen como un objetivo de esta etapa educativa el fomentar el desarrollo de habilidades sociales y emocionales (Real Decreto 217/2022).

Se está en condiciones de afirmar que cada vez hay más evidencias que instan a que el profesorado de secundaria promocióne sus competencias emocionales a través de un sistema estructurado y sistemático de formación específica. Fernández-Berrocal & Cabello (2021), por ejemplo, presentan los programas de educación emocional RULER e INTEMO/ INTEMO+ diseñados desde el modelo de habilidad de Mayer & Salovey (1997) que muestran cómo el alumnado que ha recibido una intervención en Inteligencia Emocional adecuada y con programas bien implementados disfruta de una vida sociofamiliar y académica de mayor calidad y bienestar.

Bajo esta perspectiva, para un desarrollo profesional de calidad y para obtener el verdadero compromiso del profesorado, es fundamental la identificación de sus necesidades de formación (Bisquerra Alzina & García Navarro, 2018). Es decir, que sea consciente de las habilidades emocionales y sociales que debe adquirir más allá de su aprendizaje académico y profesional que le permita crecer en todos los ámbitos de su vida. No obstante, se tiene constancia de que existen pocos programas de formación que hayan atendido la competencia emocional del profesorado (Fragoso Luzuriaga, 2019; Jennings & Greenberg, 2009; Torrijos Fincias et al., 2018c), y menos aún que hayan sido sujetos de una evaluación rigurosa que utilizara un diseño cualitativo y estuviera focalizado en docentes en activo (Corcoran & Tormey, 2010).

Por lo expuesto, nuestro objetivo en esta investigación es doble: por un lado, detectar las necesidades de formación en competencias emocionales del profesorado de secundaria en activo al mismo tiempo que se estudian los factores que influyen en su desarrollo, como base para ofrecer unas propuestas para una futura intervención específica; por otro, se pretende que la metodología seguida para la recogida de información favorezca que el profesorado participante tome conciencia de sus necesidades en este ámbito. En este sentido, el propio proceso de diagnóstico implica una autoformación.

La memoria que se presenta está dividida en cuatro partes que, a su vez, están subdivididas en diez capítulos. La primera parte acerca al lector al origen o justificación del proyecto a través de una base teórica que gira en torno a cuatro capítulos esenciales para esta investigación. El primer capítulo comienza con los conceptos de emoción y respuesta

emocional para introducir lo que es conocido actualmente como Inteligencia Emocional y sus modelos teóricos más relevantes. Cerraremos con el modelo Pentagonal de Bisquerra Alzina y Pérez-Escoda (2007), que servirá de referencia en esta investigación para la definición de las competencias emocionales.

El segundo capítulo se aproxima al concepto de desarrollo profesional del docente. En particular, se incide en aquellas investigaciones que estudian la promoción de las competencias emocionales del profesorado de la etapa educativa secundaria. El tercer capítulo introduce el autoconcepto del profesorado y su relación con las competencias emocionales del modelo Pentagonal. Para cerrar el marco teórico se incorpora la revisión de la literatura de dos técnicas metodológicas que movilizan procesos con enfoque narrativo para la construcción del autoconcepto (Portillo Peñuelas, 2020) y para estudiar el desarrollo y tomar conciencia de las competencias emocionales: la entrevista autobiográfica (Bolívar Botía & Segovia, 2018) y el *life coaching* (Green et al., 2020). Esta revisión nos guiará con la recogida de datos.

La segunda parte de esta investigación abarca los capítulos quinto y sexto con las preguntas, los objetivos generales y específicos y el diseño metodológico de esta investigación. La metodología con un enfoque mixto que se emplea en el proceso de investigación recoge el procedimiento de selección y recogida de la muestra, las dimensiones, las variables y el análisis de los datos tanto cuantitativo como cualitativo.

La tercera parte está dividida en los capítulos séptimo y octavo, ambos dedicados a describir los resultados obtenidos tanto en el análisis del cuestionario como en las entrevistas, respectivamente.

La cuarta y última parte corresponde al capítulo noveno con la discusión de los resultados de otras investigaciones del mismo ámbito y las conclusiones generales obtenidas; se cierra con las limitaciones del trabajo y las propuestas de futuras investigaciones. El capítulo 10 incorpora las referencias bibliográficas para cerrar la memoria de investigación. Los anexos con toda la documentación generada durante el trabajo de campo se ha ubicado en formato digital en una carpeta de Google Drive, por el volumen de datos, a la que pueden acceder solo las personas autorizadas (ver el enlace en los anexos).

Parte I

Marco teórico

Capítulo 1

Inteligencia emocional



1. Inteligencia emocional

La habilidad para percibir y valorar con exactitud la emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando estos facilitan el pensamiento; la habilidad para comprender la emoción y el conocimiento emocional, y la habilidad para regular las emociones que promueven el crecimiento emocional y personal.

(Mayer & Salovey, 2007, p. 32)

En la actualidad, el concepto de ‘inteligencia emocional’ tiene sus antecedentes en trabajos sobre las emociones, es decir, está basado en investigaciones que han estudiado las conexiones tanto emocionales como cognitivas que se producen en nuestro cerebro (Goleman, 2015). Debido a ello, nuestro primer capítulo comienza con una sección dedicada a la revisión teórica del concepto de ‘emoción’. A continuación, se seguirá con una sección que explique los distintos tipos de respuesta emocional y que, a su vez, servirá para establecer la base sobre la que se construye esta investigación.

En esta revisión cabe destacar los también considerados antecedentes de la inteligencia emocional: los enfoques de la orientación o *Counseling* que, desde la Psicología humanista y, más tarde, la psicoterapia racional-emotiva, defienden que cada persona tiene la necesidad de sentirse bien consigo misma, experimentar las propias emociones y crecer emocionalmente (Bisquerra Alzina, 2000). Sobre esta cuestión, a lo largo de este último siglo, han aparecido distintos modelos que le han dado soporte teórico a esta idea (Fernández-Berrocal & Ruiz Aranda, 2008; Gilar-Corbi et al., 2019). Finalizaremos nuestra base teórica con la tercera sección, que presenta los enfoques más relevantes hasta que nos detengamos en el Modelo Pentagonal de Competencias Emocionales de Bisquerra Alzina & Pérez-Escoda (2007), que nos servirá de guía para el desarrollo de esta investigación.

1.1 La emoción

El origen etimológico de la palabra emoción procede del verbo latino *movere* (mover), que con el prefijo *ex -movere* puede interpretarse como ‘sacar fuera de nosotros mismos’. Esto parece sugerir que la predisposición a actuar está presente en las emociones.

Bisquerra Alzina (2003) define la emoción como “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (p.12).

Sin embargo, al igual que sucediera con la inteligencia, el concepto de emoción ha sido tema de reflexión desde la antigüedad, sufriendo diferentes interpretaciones a lo largo de la historia. Bisquerra Alzina (2008) asegura que, desde la filosofía de los clásicos griegos hasta nuestros días, la emoción se ha manifestado en función de la escuela, la orientación o el planteamiento de ese momento. Ya Sócrates (470-400 a.C.) recomendaba su famoso “conócete a ti mismo”, que puede interpretarse en la actualidad con el sentido del desarrollo humano con respecto a sus sentimientos o a sus emociones.

Aristóteles (384-322 a.C.), en un desafío por enseñar a gobernar desde la inteligencia la vida emocional, afirmaba que nuestras pasiones pueden conducirnos al fracaso con gran facilidad y, de hecho, es lo que suele ocurrir en multitud de ocasiones. No obstante, según este filósofo griego, cuando se hallan bien adiestradas, proporcionan sabiduría y sirven de guía a nuestros pensamientos, valores y supervivencia. Sin embargo, el problema no radica en las emociones en sí, sino en su conveniencia y en la oportunidad de su expresión.

Siglos más tarde, Darwin (1809 -1882) introducía la perspectiva evolucionista revolucionando con su teoría expuesta en su obra *El origen de las emociones en los hombres y en los animales* (1880). Este enfoque mostraba que las expresiones emocionales se manifiestan de la misma manera tanto en la niñez como en la vida adulta, incluso en individuos de distintas culturas, argumentando así la existencia de unas emociones básicas o primarias de las que derivan el resto de las emociones secundarias.

Otra perspectiva es la psicofisiológica de William James (1842-1910), quien afirma que una emoción es la percepción de cambios en el organismo como reacción a un “hecho excitante” (James, 1890). También el fisiólogo Carl Lange (1834-1900) sostenía que la experiencia emocional es consecuencia de los cambios corporales, rompiendo así con la separación tradicional entre cuerpo y mente (Lange, 1885).

Más tarde, aparece en la tradición neurológica la teoría de Cannon y Bard, que sitúa en el sistema nervioso central las emociones (Cannon, 1927) y no en el periférico como proponía

James. Investigaciones más recientes han demostrado que es concretamente el sistema límbico el que juega un papel importante en las emociones.

Por otro lado, las teorías conductistas han estudiado el proceso de aprendizaje de las emociones y las manifestaciones que provocan los estados emocionales y su condicionamiento.

A partir de la segunda mitad del siglo XX, surge el cognitivismo y, con él, aparecen estudios de las emociones desde una perspectiva cognitiva, que explican las emociones como resultado de la interacción entre aspectos fisiológicos y cognitivos. Existen varias teorías cognitivas sobre la emoción. Citaremos algunas de las más relevantes: la Teoría procesual (Scherer, 2009); la Teoría de la emoción y la motivación (Frijda, 1993); y la Teoría de las Primes -Primary Motivational/Emotional Systems- (Buck, 1991), entre otras. Por otro lado, cabe decir que existen tantas clasificaciones de las emociones como enfoques teóricos. Todas tienen en común la existencia de emociones agradables o positivas cuando se logra una meta y las desagradables o negativas cuando esta se bloquea.

A lo largo de la historia, hasta nuestros días, se han asociado las emociones a procesos negativos que la razón debía hacer desaparecer (Salmurri, 2018). Sin embargo, la ciencia nos ha demostrado que todas tienen unas funciones muy útiles para el desarrollo personal del ser humano, tales como, la función adaptativa, la función social y la función motivacional (Gallardo Vázquez et al., 2021).

A continuación, mostraremos los componentes de la respuesta emocional nos pueden servir de ayuda para comprender su funcionamiento.

1.2 Respuesta emocional

Hoy día sabemos que la emoción es un impulso espontáneo cuya duración es limitada. Así, por ejemplo, una persona siente la emoción del miedo ante una situación desconocida o peligrosa, o de sorpresa frente a un hecho inesperado durante un breve período de tiempo. En otras palabras, la emoción nos transmite un mensaje inmediato acerca de lo que está pasando en un instante preciso.

Sin embargo, y siguiendo a Goleman (1996), citado por Costa Rodríguez et al. (2021), la emoción hace referencia también a un sentimiento y a los pensamientos, a los estados biológicos, a los estados psicológicos y al tipo de tendencias a la acción que lo caracterizan.

Con todo esto, podemos inferir que existe una multitud de emociones y muchas más combinaciones, variaciones, mutaciones y matices diferentes entre todas ellas.

En Díaz & Flores (2001) encontramos el modelo taxonómico de Plutchik sobre la combinación de las emociones, donde se utiliza un círculo (ver figura 1), análogo al círculo cromático, en el que la mezcla de colores elementales proporciona otros. Este modelo coloca las ocho emociones primarias en un círculo, de tal manera que las menos similares se encuentren en mutua oposición. Las combinaciones compuestas por dos emociones básicas se llaman 'díadas'; las compuestas por emociones básicas adyacentes en el círculo son las díadas primarias; las compuestas por emociones básicas separadas entre sí por una tercera son las llamadas díadas secundarias; etc. De esta manera se distingue cuatro ejes: alegría-tristeza, disgusto-aceptación, ira-miedo, sorpresa-anticipación.

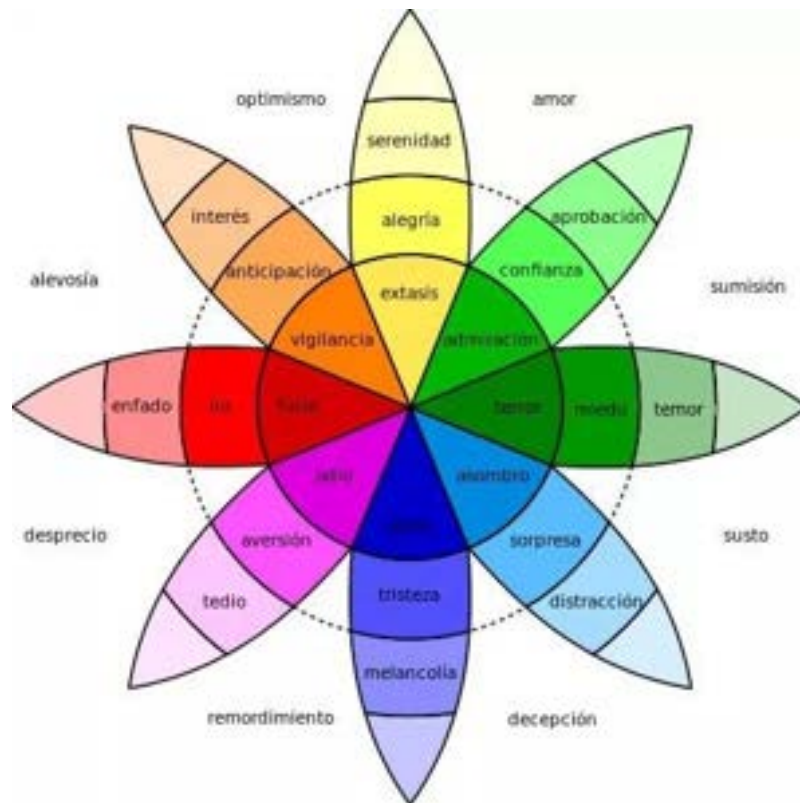


Figura 1: La rosa cromática de las emociones. Fuente: Plutchik (1980)

Así pues, y siguiendo este esquema, la agresividad es una díada primaria resultante de la combinación de dos emociones básicas adyacentes, la ira y el interés, mientras que la culpa es una díada secundaria formada por la alegría y el miedo, emociones que se encuentran separadas por la aceptación. Es más difícil que se combinen emociones básicas que se encuentran distantes

entre sí y, si lo hacen, es probable que aparezcan conflictos. Por ejemplo, la sorpresa y el miedo son adyacentes y se mezclan directamente para manifestar un estado de alarma. Sin embargo, emociones alejadas como la alegría y el miedo, que se encuentran separadas entre sí por la aceptación, dan lugar a una combinación imperfecta: el conflicto resultante puede ser la fuente de la culpa (Urbina Cerda, 2011).

No suelen presentarse aisladas ni las emociones primarias ni las secundarias, más bien, se presentan como una combinación de familias de emociones básicas. Por ejemplo, los celos pueden ser una combinación de ira, miedo y tristeza. No obstante, todavía, en nuestro presente, es bastante frecuente confundir la emoción con el sentimiento ante un acontecimiento determinado. El sentimiento, a diferencia de la emoción, muestra cómo se siente la persona más a largo plazo, puesto que nace de los pensamientos que tiene a partir de la emoción inicial.

Gracias a investigaciones realizadas por científicos y neurólogos como Joseph LeDoux y Antonio Damasio, se tienen evidencias que nos muestran que tanto el pensamiento consciente como el origen de las emociones son operaciones que se desarrollan en el cerebro (Almonacid Díaz, 2019). Según Bisquerra Alzina (2000), cuando a una persona le sucede un acontecimiento externo o interno, se produce un mecanismo primario, el cerebro los pasa por un filtro de memorias emocionales, antes de pasarlos por un filtro de memorias de otro tipo, lo que significa que toda la información se juzga primero a nivel emocional. De este modo, se determinan las emociones básicas (miedo, asco, ira, tristeza, sorpresa y alegría), que son contraladas en todo momento por la amígdala, que actúa antes de que el neocórtex pueda analizar la situación (Immordin-Yang & Damasio, 2007; LeDoux, 2000).

Esta primera valoración rápida, automática y, en la mayoría de los casos, inconsciente puede ser diferente para cada individuo y puede variar en función de una serie de factores personales, como su experiencia previa, sus habilidades, el contexto, el significado que le asigna... y dan como resultado una determinada vivencia emocional concreta. Coincidimos con la teoría de la evaluación (Moors et al., 2013), que postula que no es un evento en sí mismo el que causa una emoción, sino más bien el juicio del individuo (es decir, esta primera evaluación del acontecimiento).

Tras esto, existe un mecanismo que actúa en un segundo momento, en el que entra en juego el pensamiento racional e influye directamente en la percepción personal que tenemos de los acontecimientos que vivimos y de las emociones que sentimos (Mora Teruel, 2013). Se

representa como una valoración secundaria o cognitiva del acontecimiento, que pone en juego una triple respuesta emocional: neurofisiológica, comportamental y cognitiva (ver figura 2).

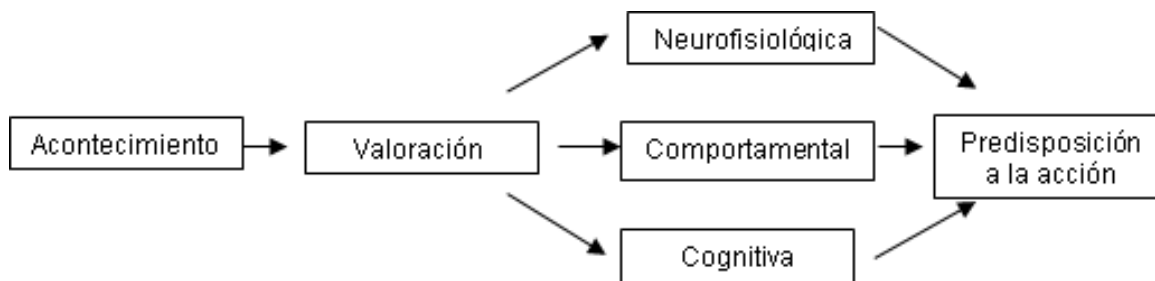


Figura 2: Modelo de emoción. Fuente: Bisquerra Alzina (2009, p. 21).

El componente neurofisiológico se caracteriza por reacciones vegetativas e involuntarias en nuestro cuerpo como la aceleración cardíaca, el sudor... Este componente coincide con el concepto de procesamiento emocional, fenómeno neuronal no consciente que se activa con la valoración automática (Bisquerra Alzina, 2009).

En esta segunda valoración se incluyen pensamientos que pueden relativizar o potenciar el impacto emocional, dependiendo de cada persona. El componente comportamental coincide con la manifestación al exterior, que permite detectar la emoción que se produce tanto a nivel de comunicación verbal como no verbal a través de reacciones motoras: posturas, tono de voz, micro gestos...

Por último, se encuentra la respuesta cognitiva, que es la toma de conciencia de la emoción. Este componente coincide con lo que se conoce como sentimiento, que puede prolongarse más o menos en el tiempo en función de la voluntad que tenga la persona. Se puede comprobar en la figura 3, adaptada de Oatley et al. (2006), las distintas intensidades de fenómenos emocionales en relación con el tiempo de respuesta.



Figura 3: Fenómenos emocionales en función del tiempo de respuesta. Adaptado de Oatley et al. (2006)

1.3 Evolución de la Inteligencia emocional

1.3.1 Antecedentes de la inteligencia emocional

El concepto de la Inteligencia Emocional se utiliza desde finales del siglo XX, concretamente, desde la segunda mitad de la década de los noventa, pero tiene sus antecedentes desde mucho antes (Goleman, 1996). Los estudios acerca de la inteligencia, que tradicionalmente se asociaba a una competencia de naturaleza cognitiva, evolucionaron a finales del siglo pasado hacia un proceso más dinámico (Rupérez, 2020). Este concepto, que se explicaba desde el procesamiento de la información, por fin se empezaba a encontrar influenciado por las condiciones del contexto externo. Así, respondía a la capacidad de pensamiento y de resolución de problemas académicos o no.

De este modo, la inteligencia de un individuo podía mejorar, no limitándose a un constructo de naturaleza biológica, como afirmaba la figura de Francis Galton (1822-1911), bajo la influencia de Charles Darwin (1809-1882).

Edward Thorndike introdujo, en 1920, el concepto de la ‘inteligencia social’ como “la habilidad para comprender y dirigir a los hombres y mujeres, y actuar sabiamente en las relaciones humanas” (Thorndike, 1920, p.228). Este concepto ha sido situado por la literatura científica (Parodi Úbeda, 2015) como un antecedente de la inteligencia emocional. En este sentido, Edgar Doll publicó años más tarde el primer instrumento diseñado para medir en niños el comportamiento de su inteligencia social (Doll, 1935).

Posiblemente influenciado por Thorndike y Doll, Daniel Wechsler incluyó dos subescalas (“comprensión” e “imagen”) en su conocida prueba de inteligencia cognitiva que parece haber sido diseñada para medir aspectos de la inteligencia social. Un año después de la primera publicación de esta prueba, en 1939, Wechsler describió la influencia de factores no intelectuales en el comportamiento inteligente. Dichos factores pasan a formar parte de otra referencia más a esta construcción (Wechsler, 1940).

Vygotsky (1978) también sostenía que el estudio de la inteligencia se beneficiaba más de las diferencias interculturales y las prácticas sociales que de las diferencias entre los individuos (Trujillo Flores & Rivas Tovar, 2005). Asimismo, Sternberg (1985) afirmaba que la inteligencia es sensible a lo que le acontece en su entorno. Así, los investigadores comenzaron a desviar su atención de describir y evaluar la inteligencia social para comprender el propósito del comportamiento interpersonal y el papel que juega en la adaptabilidad (Zirkel, 2000). Esta línea de investigación ayudó a definir la eficacia personal desde la perspectiva social. Además, esto sirvió para posicionar la inteligencia social como parte de la inteligencia general.

Parodi Úbeda (2015) sitúa a la inteligencia social como un antecedente de la conocida, actualmente, “inteligencia interpersonal” (Zirkel, 2000; Bremner et al., 2000; Cherniss, 2000), incorporando conceptos como la empatía o el desarrollo de habilidades sociales a la concepción clásica que se tenía de la inteligencia (Marlowe, 1986; Zirkel, 2000).

Gardner (1993) define la ‘inteligencia interpersonal’ como aquella habilidad que posibilita a un adulto tener conciencia de las intenciones y deseos de los demás, aunque no lo muestre explícitamente, es decir, ser capaz de detectar en otras personas sus motivaciones, estados de ánimo, enojos, etc. “Se construye a partir de una capacidad nuclear para sentir distinciones entre los demás: en particular, contrastes en sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones” (Gardner, 1995, p.40).

Gardner (1993) también introduce el concepto de ‘inteligencia intrapersonal’, que definió como:

El conocimiento de los aspectos internos de una persona: el acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimientos, la capacidad de efectuar discriminaciones entre estas emociones y finalmente ponerles un nombre y recurrir a ellas como medio de interpretar y orientar la propia conducta (p.42).

Así pues, Gardner (1983) destacó en su campo por reconocer la naturaleza plural de la inteligencia, reformulando el concepto clásico de la inteligencia a través de la Teoría de las Inteligencias Múltiples. En su obra *Frames of Mind* establece que las personas poseen ocho tipos diferentes de inteligencia siendo cada una relativamente independiente de las otras. Cabe destacar que atribuye a estas capacidades humanas el mismo valor que se venía concediendo a las habilidades lingüísticas y lógico-matemáticas. De modo que, estas ocho inteligencias son las siguientes:

- Inteligencia musical
- Inteligencia cinestésica-corporal
- Inteligencia visual-espacial
- Inteligencia verbal-lingüística
- Inteligencia lógico-matemática
- Inteligencia naturalista
- Inteligencia interpersonal
- Inteligencia intrapersonal

Berástegui Martínez (2016) remonta a 1966 el origen del término ‘inteligencia emocional’ cuando Leuner publicó el artículo titulado “Emotionale intelligenz und emanzipation”, divulgado en alemán en *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, artículo que, traducido al español, significa “Inteligencia emocional y emancipación” y es citado en Mayer et al. (2000). Bárbara Leuner realizó una investigación en la revista alemana con varias mujeres que, por su baja inteligencia emocional (Matthews et al., 2002), se sometieron a un tratamiento psicoterapéutico y farmacológico con alucinógenos LSD-25 (Leuner,1966).

Cronológicamente, en 1986, Wayne L. Payne, en su tesis doctoral titulada *A study of emotion: Developing emotional intelligence; self integration; relating to fear, pain and desire* (citado en Mayer et al., 2000), propone integrar emoción e inteligencia en la educación del alumnado. Payne veía una estrecha relación entre razón y emoción. “[...] llegará una era en la que la emoción e inteligencia estarán integradas en el sistema educativo, y que los gobiernos serán responsables de los sentimientos del individuo” (Matthews et al., 2002, p.10). Llama la atención de este artículo su vocación educativa (Bisquerra Alzina, 2003, p.16).

Otra referencia al término inteligencia emocional se encuentra en un capítulo de Greenspan (1989) sobre las perspectivas psicoanalíticas de la educación. En su traducción al castellano se utilizó la inteligencia emocional y, aunque no ha trascendido a lo largo de la historia, tiene una gran importancia destacar la relación que realiza entre cognición y emoción en temas de aprendizaje y de la comprensión de desarrollo de capacidades adaptativas

Otro precursor es Epstein (1998), que definió la ‘inteligencia experimental’ como antítesis de la inteligencia racional o tradicional.

No podemos obviar, en lo relativo a los orígenes de la inteligencia emocional, a Bar-On, quien utilizó la expresión *Emotional Quotient* (EQ) en su tesis doctoral en 1985 y que, en 1997, publicó la primera versión del instrumento de evaluación *The Emotional Quotient Inventory*, diseñado para estudiar y evaluar las competencias emocionales y sociales que él mismo identificó.

En 1990, Peter Salovey de la Universidad de Yale y John Mayer de la Universidad de New Hampshire introdujeron la definición formal de *Emotional Intelligence* en el contexto de una nueva teoría con la publicación de dos artículos de revistas: Mayer et al. (1990) y Salovey & Mayer (1990), que se consideran los primeros artículos científicos fundadores de esta disciplina. Sin embargo, esta teoría no se hizo conocida hasta que, cinco años más tarde, el psicólogo y periodista Daniel Goleman lo divulgara en su *bestseller Emotional intelligence* (Goleman, 1995). Goleman define la inteligencia emocional como “la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás y con nosotros mismos” (Goleman, 1998, p.430).

Un año antes de la publicación de la obra de Goleman, en 1994, ya se había fundado la institución *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* en Educación (Panayiotou et al., 2019), que se proponía la difusión del “*social and emotional learning*” (conocido por sus siglas, *SEL*), que puede traducirse en castellano como Aprendizaje Social y Emocional (ASE) y que tenía la intención de facilitar la educación emocional y social en todo el mundo.

La producción científica en el área de la inteligencia emocional se elevó con la entrada del siglo XXI, llegando a elaborarse más de 50 artículos científicos cada año, en su mayoría de carácter empírico (García Navarro, 2017). Esto demuestra el gran empuje que está teniendo la inteligencia emocional (e.g. Bradberry & Greaves, 2012). De manera análoga se han

multiplicado las tesis doctorales sobre esta temática durante los últimos 20 años, así como encuentros, jornadas, congresos, asociaciones, formaciones oficiales en másteres y postgrados e intervenciones en instituciones y empresas.

1.3.2 Modelos de Inteligencia emocional

Desde la difusión y el uso del término ‘inteligencia emocional’, Gilar-Corbi et al. (2019) han identificado más de veinte modelos de inteligencia emocional que están basados en perspectivas distintas de dicho concepto. Actualmente, se considera la siguiente clasificación facilitada por Bisquerra Alzina et al. (2015):

- Modelos que definen la inteligencia emocional como una capacidad cognitiva de procesamiento de información emocional (inteligencia emocional capacidad), es decir, es considerada como la habilidad cognitiva relacionada con la emoción y se mide con test que evalúan el desempeño óptimo de la persona (Fernández Berrocal & Cabello, 2021; Siegling et al., 2015).
- Modelos que describen la inteligencia emocional como un conjunto de disposiciones de personalidad (inteligencia emocional rasgo), que se refiere a la tendencia de la persona a responder y comportarse de forma efectiva en situaciones con contenido emocional (Petrides et al., 2018).
- Modelos mixtos que caracterizan la inteligencia emocional combinando dimensiones de personalidad y de capacidades (Kanesan & Fauzan, 2019; Palomera et al., 2006).
- Modelos que perciben la inteligencia emocional como un conjunto de competencias emocionales o socioemocionales (Extremera, 2020; Mayer et al., 2008).

Estos modelos provienen de la definición del concepto de inteligencia emocional que proyectan los distintos autores. A continuación, se describen las definiciones y modelos más relevantes para esta investigación.

1.3.2.1 Modelos de capacidad

El modelo de Mayer y Salovey

El modelo de Mayer y Salovey pertenece a los llamados “modelos de capacidad”, que se centran en cómo se procesa la información emocional y en el análisis de las habilidades relacionadas con dicho procesamiento (Fernández-Berrocal & Cabello, 2021).

El trabajo de Salovey & Mayer (1990) se hizo conocido por introducir la primera definición formal del concepto de inteligencia emocional, que estructuraron a partir de las inteligencias intrapersonal e interpersonal propuestas por Gardner (1993). Este autor la definía como la habilidad de manejar los sentimientos y emociones, distinguir ambos conceptos y hacer uso de estos conocimientos para orientar las acciones y los pensamientos propios. Cinco años más tarde, Mayer & Salovey (1995) proponen un modelo teórico en el que existen una serie de aspectos emocionales graduados en distintos niveles de complejidad cognitiva. Dichos aspectos son:

- **Percepción emocional:** es la más básica y se refiere a la capacidad para identificar tanto las propias emociones como las de los demás, a través del lenguaje, el comportamiento, la música, las obras de arte, etc. Esta habilidad también incluye la capacidad para expresar las emociones de manera adecuada.
- **Facilitación emocional del pensamiento o asimilación emocional:** tener conciencia del efecto de las emociones en el sistema cognitivo, es decir, en los pensamientos o en la toma de decisiones. De este modo, se identifican las emociones sentidas y puede ponerse atención en la información importante. Los estados emocionales facilitan el afrontamiento. Por ejemplo, el bienestar potencia la creatividad.
- **Comprensión emocional:** capacidad para comprender y razonar las emociones. Incluye la capacidad para nombrar las emociones y reconocer las relaciones entre estas y las palabras. También incorpora la habilidad para reconocer las transiciones entre emociones. Por ejemplo, cómo se pasa del amor al odio o de la frustración a la ira.
- **Regulación emocional:** es la más compleja e implica el manejo de las emociones adecuadas, por ejemplo, logrando el bienestar emocional a través de la autogeneración de pensamientos positivos.

Según este modelo, la única forma de que los individuos potencien estas capacidades es mediante la práctica continua (García-Fernández & Giménez-Mas, 2010). Estos autores han propuesto sucesivas adaptaciones de su modelo inicial (Mayer & Salovey, 1993, 1995; Mayer et al., 1999 y Mayer et al., 2000).

Salovey & Sluyter (1997) proponen que estas capacidades están compuestas por cinco dimensiones básicas: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía y autocontrol, que coinciden con los cinco dominios de inteligencia emocional introducidos por Goleman (1995): autoconciencia emocional, manejo de las emociones, automotivación, empatía y habilidades sociales que, a su vez, constan de veinticinco competencias.

En 1997, Mayer y Salovey revisan y amplían su definición de inteligencia emocional:

Inteligencia emocional implica la capacidad para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud; la capacidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la capacidad para comprender las emociones y el conocimiento emocional y la capacidad para regular las emociones promoviendo el crecimiento emocional e intelectual (Mayer & Salovey, 1997, p. 10).

Estas cuatro habilidades o dimensiones están organizadas jerárquicamente en lo que denominan los autores como “ramas”. En este modelo, que podemos apreciar en la ilustración 1, se observa que cada rama posee cuatro habilidades que se distinguen con una combinación de números que representan el grado de complejidad.

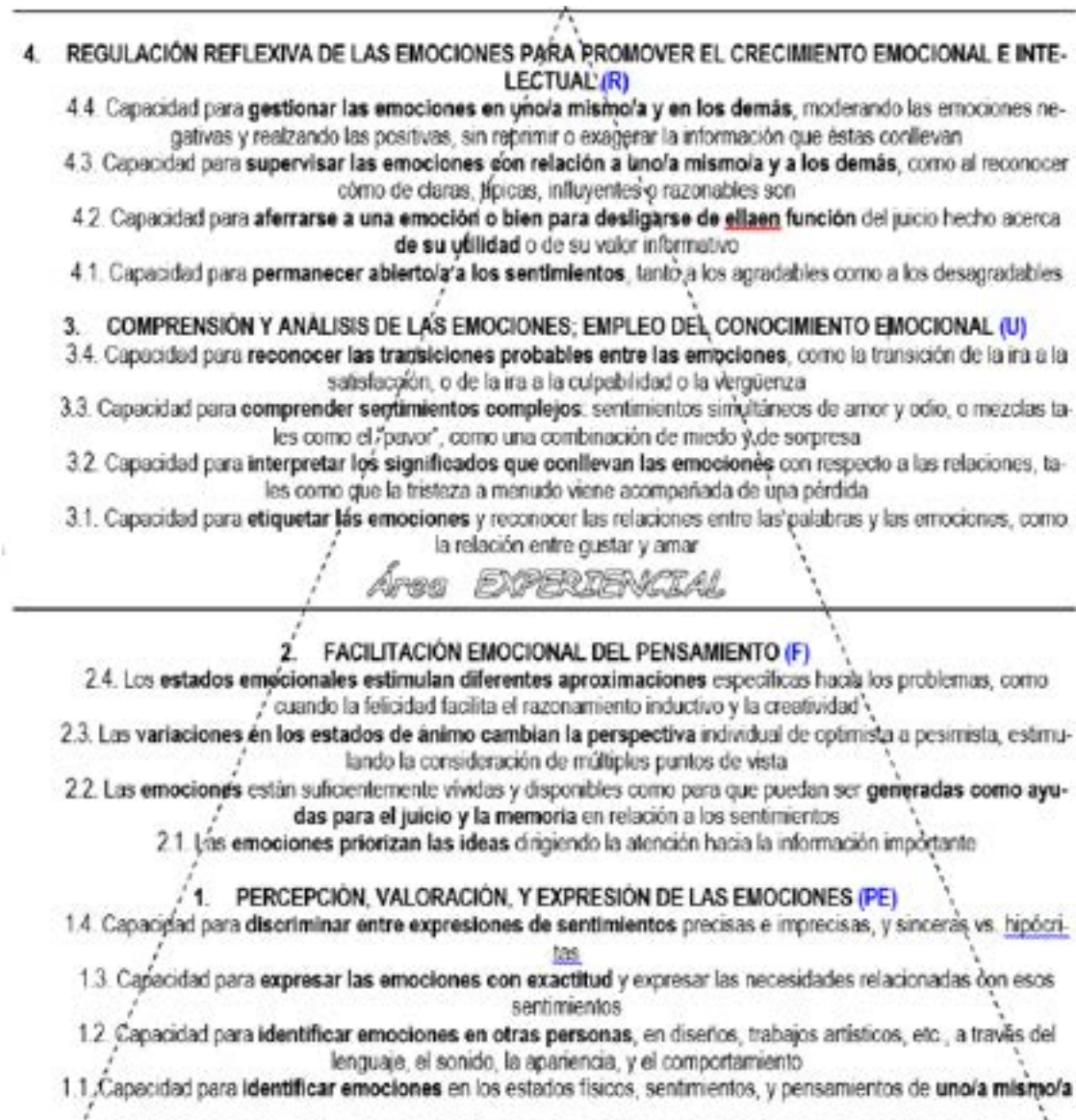


Ilustración 1: Modelo piramidal de la inteligencia emocional. Fuente; Bisquerra, et al. (2015, p.56).

Entre los instrumentos para evaluar el grado de inteligencia emocional destacan los test, donde se evalúan las cuatro capacidades emocionales a través de una escala denominada *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS), ubicada en Salovey et al. (1995). Esta escala compuesta por 48 ítems agrupados, a su vez, en tres subescalas miden tres aspectos de la inteligencia intrapersonal: sentimientos (21 ítems), claridad de los sentimientos (12 ítems) y reparación emocional (12 ítems). Otras escalas son la SEIS o ASE (*Schutte Emotional Intelligence Scale*) en Schutte & Malouff (1998) y la WLEIS (*Wong y Law Emotional Intelligence Scale*) en Wong & Law (2002).

Los cuestionarios de inteligencia emocional con base en el modelo de Salovey & Mayer son el MSCEIT (Mayer et al. 2002), que diagnostica las cuatro ramas, el STEU (*Situational Test of Emotional Understanding*) y el STEM (*Situational Test of Emotion Management*), que diagnostican la tercera y la cuarta rama, respectivamente (MacCann & Roberts, 2008). También cuenta con una versión española realizada por Fernández-Berrocal et al. (2004).

1.3.2.2 Modelos de rasgo

El modelo de Petrides y Furnham

Petrides & Furnham (2001) definen el concepto de inteligencia emocional como rasgo de personalidad. Este modelo, también denominado modelo circular de inteligencia emocional o modelo WESC o BESS de inteligencia emocional rasgo, se utiliza para subrayar estos cuatro factores: bienestar (*wellbeing*), emocionalidad (*emotionality*), sociabilidad (*sociability*) y autocontrol (*self-control*) (Bisquerra Alzina, 2015, p.61).

En la figura 4, extraída de Bisquerra Alzina et al. (2015, p.63) y adaptada de Petrides (2009), pueden observarse los siguientes factores que conforman el modelo circular:

- **Factor E: Emocionalidad.** Factor que está relacionado con la disposición a la buena comunicación expresiva, tanto verbal como no verbal. Las habilidades que lo componen son: percepción emocional, expresión emocional, empatía disposicional y las relaciones interpersonales.
- **Factor S: Sociabilidad.** Comprende la voluntad para desenvolverse en las relaciones sociales. Lo integran: la conciencia emocional, la regulación emocional interpersonal y la asertividad disposicional.
- **Factor B: Bienestar.** Compuesto por la autoestima, la felicidad y el optimismo.
- **Factor A: Autocontrol.** Proyecta la predisposición a la estabilidad emocional y al sentimiento de calma.

Los dos factores independientes son:

- **Adaptabilidad:** Referido a la voluntad para adaptarse a nuevas circunstancias.
- **Automotivación:** Implica la persistencia y eludir el abandono ante una situación adversa.

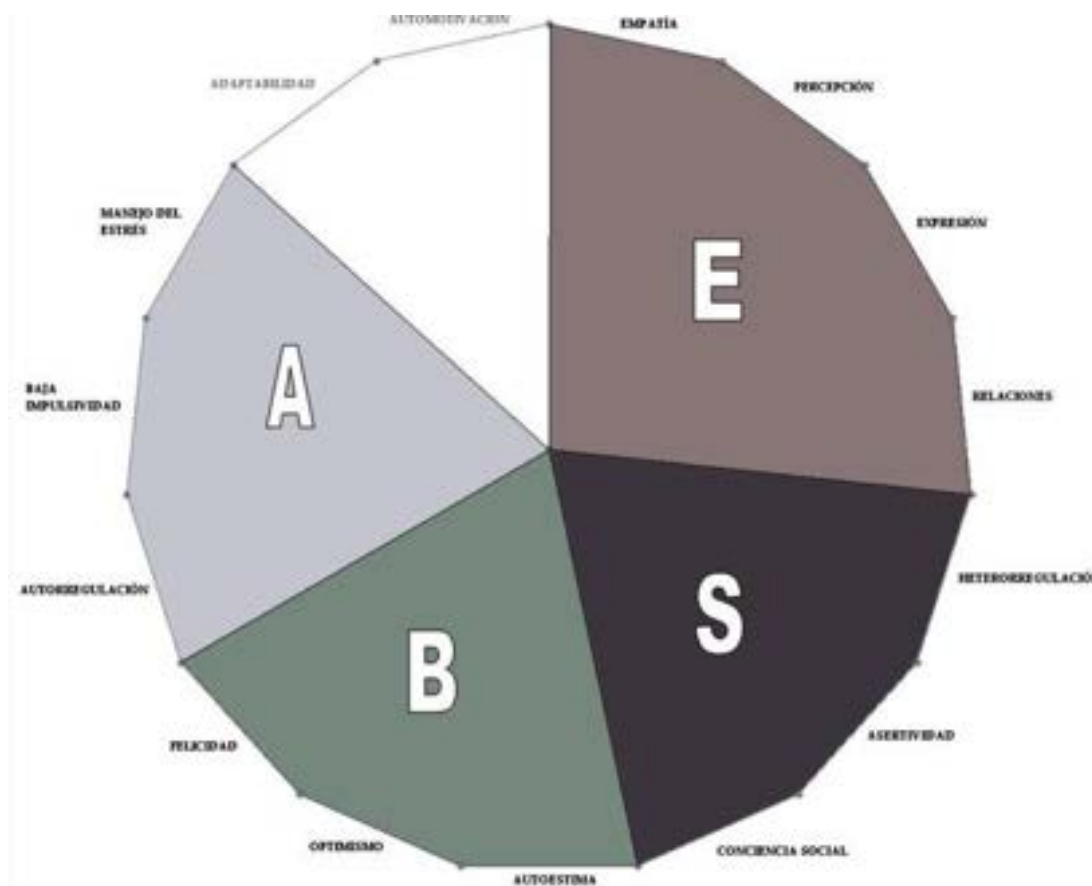


Figura 4: Modelo circular de la inteligencia emocional. Fuente Bisquerra Alzina et al. (2015, p.63)

Según Pérez González et al. (2007), la inteligencia emocional rasgo presenta una analogía con una constelación de autopercepciones relacionadas con las emociones y de disposiciones ubicadas en los niveles inferiores de las jerarquías de la personalidad. Esta definición viene a decir que la inteligencia emocional está relacionada con los rasgos de la personalidad más generales que guían la personalidad. El cuestionario para evaluar la inteligencia emocional rasgo más utilizado es el TEIQue -*Trait Emotional Intelligence Questionnaire*- (Petrides, 2009).

Otros modelos también incorporan a la inteligencia emocional otros aspectos de personalidad o de habilidad cognitiva. La repercusión social de la obra de Goleman (1995) ha hecho bastante popular el término inteligencia emocional (*Emotional intelligence*) propiciando que se haya seguido estudiando y se haya llevado a distintas áreas de conocimiento. Citamos algunos de ellos: Modelo de Cooper y Sawaf, Modelo de Matineaud y Engelhartn, Modelo de Elías, Tobías y Friedlander, Modelo de Bocardó, Sasía y Fontenla, Modelo de Rovira, Modelo secuencial de Autorregulación Emocional, Modelo de procesos de Barret y Gross, Modelo integrador de García-Fernández y Giménez-Mas.

1.3.2.3 Modelos mixtos

Modelo de Daniel Goleman

El modelo de Goleman está caracterizado por combinar dimensiones de personalidad y la capacidad de automotivación con habilidades de regulación emocional (Pedreira, 2018). La publicación del libro *Inteligencia emocional* hizo popular este concepto, que inicialmente surgiera en el ámbito estrictamente científico. Goleman (1995) introdujo el Cociente Emocional (CE) que complementa al clásico Cociente Intelectual (CI). A través de este modelo puede explicarse cómo estudiantes con un alto CI, pero sin capacidad de trabajo y aquellos que, con un CI medio, pero muy trabajadores, pueden conseguir metas similares. Goleman ha ido adaptando el modelo a través del tiempo, la versión de 2006 (Goleman, 2006) considera los siguientes aspectos:

- **Conciencia de uno mismo o Autoconocimiento emocional (*Selfawareness*):** La conciencia sobre los propios estados internos, los recursos e intuiciones. Esta capacidad es por excelencia la piedra angular de la inteligencia emocional, pues resulta imprescindible para la comprensión de los sentimientos y, en general, de uno mismo. Las personas que conocen sus emociones suelen orientarse mejor en sus vidas, ya que son conocedores de sus sentimientos reales, por ejemplo, a la hora de decidir qué profesión elegir.
- **Autorregulación o Autocontrol emocional (*Self-management*).** Se trata de la capacidad de reconocer la temporalidad de las emociones y el control de los propios estados, es decir, de la capacidad de conocer nuestros impulsos y recursos internos. Es, por tanto, una capacidad básica que permite gestionar los sentimientos y adecuarlos al momento, la capacidad de serenarse, de evitar la ansiedad, la tristeza o la ira y sus consecuencias. Las personas que poseen esta habilidad son capaces de recuperarse de las adversidades que les depara la vida
- **Motivación (*Motivation*).** Se explica como aquellas tendencias emocionales que ayudan a mantener la atención o la creatividad. Este estado de “fluir” permite el control emocional para guiar y facilitar el logro de objetivos en cualquier área de la vida. Las personas que poseen esta capacidad son más productivas y eficaces. Cabe distinguir entre la motivación extrínseca y la intrínseca. Así, por ejemplo, si una persona ha elegido la docencia en secundaria por vocación (motivación intrínseca), le será más fácil llevar las vicisitudes de la

profesión que si ha acabado en este trabajo porque no ha tenido otra opción (motivación extrínseca), que podría desanimarla constantemente.

- **Empatía o Reconocimiento de emociones ajenas (*Social-awareness*)**. Se entiende como la conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas. Las personas empáticas suelen sintonizar con las señales sociales sutiles que indican sobre qué necesitan o qué quieren los demás y esta capacidad las hace más aptas para el desempeño de vocaciones como la docencia.
- **Habilidades sociales o control de las relaciones interpersonales (*Relationship management*)**. Es la capacidad para inducir respuestas deseables en los demás, pero no entendidas como capacidades de control sobre otro individuo. Esta habilidad permite que las personas se relacionen de una manera adecuada con los demás, y suelen poseerla las personas que tienen éxito, o se consideran líderes por su eficacia interpersonal.

El cuestionario de inteligencia emocional más utilizado y conocido, que está basado en este modelo de Goleman es *Emotional Competence Inventory* (ECI) y puede encontrarse en (Boyatzis & Goleman, 1999).

El modelo de Bar-On

Bar-On (1997) considera que la inteligencia social y emocional o socioemocional está compuesta por un conjunto de habilidades y competencias que determinan lo que las personas entienden y comprenden de otras, expresan sus emociones y afrontan las demandas de la vida (Camacho, 2020). Estas habilidades se agrupan en cinco grandes ámbitos:

- **Inteligencia intrapersonal:** que incorpora las dimensiones autoconciencia emocional, la asertividad, la autoestima, la autorrealización y la independencia.
- **Inteligencia Interpersonal:** donde se incluyen la empatía, las relaciones interpersonales y la responsabilidad social.
- **Adaptabilidad:** incorpora la resolución de conflictos, el ajuste a la realidad y la flexibilidad.
- **Gestión del estrés:** compuesta por la tolerancia y la gestión de los impulsos.
- **Estado de ánimo general:** incorpora un indicador general de felicidad y otro de optimismo.

El *Emotional Quotient Inventory* (EQ-i) es el cuestionario que Bar-On (1997) utiliza como instrumento de evaluación de su modelo de inteligencia emocional. Años después, Bar-On revisa su modelo desde el análisis factorial exploratorio y confirmatorio del EQ-i (su propio instrumento de evaluación). A partir de esta revisión, Bar-On llega a la conclusión de que existen diez factores que se pueden considerar esenciales para su modelo de inteligencia social y emocional o socioemocional. Los otros cinco (optimismo, autorrealización, felicidad, independencia y responsabilidad social) los consideraría solo facilitadores de la inteligencia emocional y no componentes del concepto (Bisquerra Alzina et al., 2015, p. 60).

1.3.2.4 Modelos de Competencias Emocionales

Como podemos comprobar, existen multitud de modelos de inteligencia emocional distintos entre sí. Esta divergencia abre el debate de cuál es el modelo que se debe seguir. Sin embargo, más allá de esta cuestión, se ha llegado a un acuerdo general en el que existen unas competencias emocionales que deberían ser desarrolladas por todas las personas. La estrategia para desarrollarlas es lo que se denomina ‘educación emocional’ (Bisquerra-Alzina & López-Cassá, 2020).

Modelo Pentagonal de Competencias Emocionales

Entre los distintos modelos de inteligencia emocional de competencias emocionales, el que nos servirá de referencia para nuestra propuesta formativa es el Modelo Pentagonal de Bisquerra Alzina y Pérez-Escoda (2007), quienes entienden la inteligencia emocional como un conjunto de cinco competencias emocionales que, a su vez, se componen de varias dimensiones. Estos autores definen las competencias emocionales como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales.

Según Bisquerra Alzina (2003), a diferencia del modelo de capacidad de Mayer y Salovey, las competencias emocionales se definen en función de la eficacia en un contexto determinado, vinculándose, por tanto, a la interacción social (Muñoz de Morales, 2005). De este modo, cobra importancia la interacción entre la persona y el ambiente, tanto en el aprendizaje como en el desarrollo de las competencias emocionales (Bisquerra Alzina & Pérez-Escoda, 2007). El modelo Pentagonal integra tanto las aportaciones derivadas de los estudios

de la inteligencia emocional, como también, otros modelos teóricos tales, como el de las inteligencias múltiples, las investigaciones sobre el bienestar y el fluir, estudios sobre la autoestima y las habilidades sociales, la Psicología Positiva, Neurociencia, etc. (Bisquerra & Mateo, 2019; Bisquerra Alzina et al., 2015; Pérez-Escoda et al., 2021).

A continuación, se muestra en la figura 5 las cinco competencias emocionales del Modelo Pentagonal.

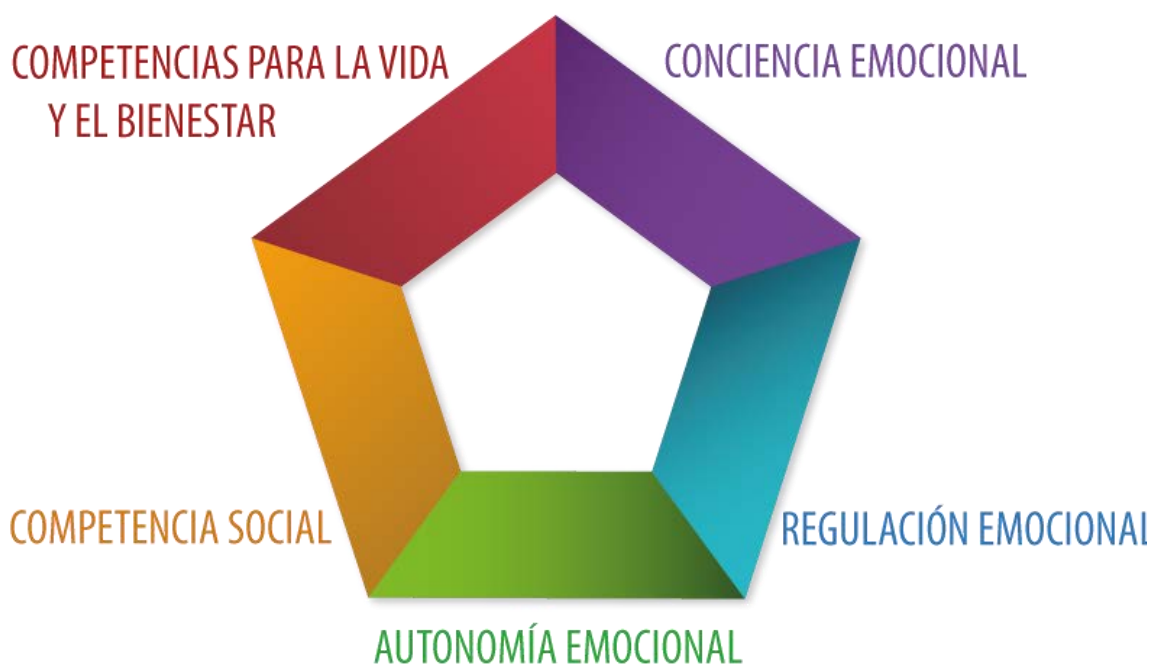


Figura 5: Competencias emocionales. Fuente: Bisquerra Alzina y Pérez-Escoda (2007, p.70)

La versión que se ha utilizado en esta investigación de las competencias emocionales y de sus correspondientes micro competencias (García Navarro, 2017) es la que se muestra a continuación:

Conciencia emocional

Este bloque recoge aquellas capacidades para la identificación de las emociones propias y de los demás, incorporando la destreza para percibir las y comprenderlas en un determinado contexto.

- **Tomar conciencia de emociones propias:** habilidad para captar de manera precisa los sentimientos propios, identificándolos y etiquetándolos. Además, concibe la

experimentación con las emociones múltiples o la incompetencia para esa toma de conciencia.

- **Nombrar adecuadamente las emociones:** conocimiento y uso eficiente de las palabras y expresiones adecuadas en un determinado contexto cultural.
- **Empatía:** identificación y entendimiento afectivo del prójimo. Incorpora la habilidad para captar de manera precisa las emociones y sentimientos e interpretaciones de los demás y la de implicarse en sus experiencias emocionales. También incluye la pericia para valerse tanto del lenguaje verbal, como del no verbal, que se considere en un determinado contexto cultural.
- **Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento:** las emociones están influenciadas por el comportamiento y este por los estados emocionales. Todos ellos pueden regularse por la conciencia y están en interacción constante.
- **Detectar creencias:** existe una relación entre emoción, creencia y comportamiento. Esta competencia identifica y desarma las creencias limitantes para cambiarlas por otras no perjudiciales.
- **Conciencia ética y moral:** consiste en tener conciencia social y comportarse de manera ética pensando en el bienestar general.

Regulación emocional

Este bloque recoge aquellas capacidades para el manejo emocional de manera adecuada. Implica identificar la interacción entre emoción, cognición y comportamiento; afrontarlas convenientemente haciendo uso de habilidades; autogenerar emociones agradables; etc.

- **Comprender la relación entre emoción, cognición y comportamiento:** el comportamiento está influido por los estados anímicos y viceversa. Ambos se pueden regular a través de la razón y/o la conciencia.
- **Expresión emocional apropiada:** capacidad para entender que el estado anímico interno no tiene porqué corresponderse con la expresión externa que se presenta, tanto a uno mismo como a los demás, para evitar el posible impacto de la propia expresión emocional.
- **Regulación emocional:** Capacidad para identificar y aceptar emociones y sentimientos de una manera apropiada. Comprende la gestión del comportamiento impulsivo (enojo,

violencia...) y transformar las recompensas inmediatas en pro de otras mejores, pero a largo plazo.

- **Regulación emocional con ética y moral:** capacidades de regulación emocional desde unos valores morales que estén basados en emociones como la empatía, compasión, esperanza y amor.
- **Tolerar la frustración:** habilidad para hacer uso de los mecanismos adecuados que eviten estados anímicos como la decepción o la depresión.
- **Autogestionar emociones agradables:** es la capacidad para “disfrutar de la vida” en la que se autogeneran estados emocionales saludables como la alegría, el amor, etc.

Autonomía Emocional

Este bloque comprende aquellas capacidades que sirven para la autogestión personal, tales como la autoestima, la responsabilidad, actitud positiva ante la vida, autoeficacia emocional, análisis crítico, búsqueda de ayuda y recursos, etc.

- **Autoestima:** capacidad para mantener una imagen positiva de sí mismo, encontrarse satisfecho con uno mismo y mantener una buena relación consigo mismo.
- **Automotivación:** habilidad para encontrar la automotivación y la implicación emocional en cualquier ámbito de la vida, tanto personal como social o profesional.
- **Actitud positiva:** se trata de la capacidad para tener una actitud activa, eficaz y eficiente en la vida. Sentirse empoderado para afrontar los distintos retos que se plantean en la vida, con sentido constructivo de uno mismo y de la sociedad que le rodea y con buenas intenciones.
- **Responsabilidad:** es la habilidad para tomar decisiones, asumiéndolas con responsabilidad e implicación, pese a que sean tanto negativas como positivas.
- **Autoeficacia emocional:** habilidad para sentirse de la manera que uno desea, en consonancia con sus propios valores.
- **Pensamiento crítico:** habilidad para evaluar de manera razonada lo que trasmite la sociedad, a través de medios de comunicación, en relación con las normas sociales y comportamientos personales.
- **Resiliencia:** capacidad para hacer frente a las adversidades que plantea la vida.

Competencia social

En este bloque se recogen aquellas capacidades necesarias para establecer buenas relaciones con los demás. Para ello se deben manejar las habilidades sociales, la comunicación efectiva, mantener el respeto, tener una actitud prosocial, ser asertivo...

- **Respeto por los demás:** capacidad de aceptación, aprecio y respeto por la diversidad de las personas o grupos de personas.
- **Comunicación receptiva:** habilidad para entender el lenguaje verbal, paraverbal y no verbal de los demás con la finalidad de llegar a conseguir una comprensión precisa.
- **Comunicación expresiva:** habilidad para comenzar y mantener conversaciones, compartir los pensamientos y sentimientos propios de manera clara, tanto en comunicación verbal como en la no verbal, y mostrar comprensión al prójimo.
- **Compartir las emociones:** ser consciente de que las relaciones interpersonales se fundamentan en la expresividad emocional y en la correspondencia.
- **Comportamiento prosocial y de cooperación:** habilidad para esperar el turno, compartir, ser amable y guardar el respeto por el prójimo.
- **Asertividad:** comportarse de manera equilibrada, defendiendo las propias opiniones, derechos y sentimientos.
- **Prevención y gestión de conflictos:** habilidad para darse cuenta, adelantarse o hacer frente a los conflictos sociales, negociando, evaluando riesgos, siendo consciente de los obstáculos y de los recursos necesarios para resolverlos de manera pacífica y considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.
- **Gestión de situaciones emocionales:** habilidad para redirigir situaciones emocionales en contextos sociales. Se podría asimilar a la capacidad para inducir o regular las emociones en los demás.
- **Liderazgo emocional:** capacidad para movilizar a otras personas contagiándoles entusiasmo para conseguir objetivos.

- **Clima emocional:** capacidad para crear ambientes agradables. Puede afectar tanto a la propia persona como a un colectivo, que vive unas emociones que se reflejan en la conducta social.

Competencias para la Vida y el Bienestar

Estas competencias tratan sobre la habilidad para comportarse de manera apropiada y responsable para hacer frente a los retos que aparecen diariamente tanto a nivel profesional como personal. Además, pueden ayudar a encontrar el bienestar permitiendo llevar una vida llena de satisfacciones y en armonía.

- **Determinar objetivos realistas:** habilidad para marcarse metas positivas y alcanzables.
- **Tomar decisiones** en cualquier tipo de situaciones profesionales y personales, asumiendo la responsabilidad de las propias decisiones a nivel ético, social y de seguridad.
- **Búsqueda los recursos:** habilidad para identificar las necesidades de ayuda y saber acceder a los recursos adecuados.
- **Ciudadanía participativa, responsable y comprometida.** Capacidad para reconocer los propios derechos y deberes. Comportarse de manera comprometida y solidaria respetando la diversidad.
- **Bienestar emocional:** habilidad para disfrutar conscientemente del bienestar subjetivo e intentar contagiarlo en su entorno (familiares, amigos, compañeros, sociedad).
- **Flow (Fluir):** habilidad para sacar provecho de las experiencias en general, tanto las profesionales, como las personales y sociales.

1.4 Resumen

En este capítulo hemos introducido la conexión del concepto de ‘emoción’ (su origen, sus mecanismos, su clasificación y sus diferencias) con el concepto de ‘sentimiento’ y otros fenómenos afectivos.

Después, hemos presentado una breve revisión de la evolución del constructo clásico de inteligencia hasta llegar a definir la inteligencia emocional. Para ello, hemos elegido de entre los modelos teóricos existentes, los que nos han resultado más relevantes para este trabajo.

Estos son el de Mayer & Salovey y la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner; y hemos descrito de forma más pormenorizada el Modelo Pentagonal de Bisquerra Alzina & Pérez-Escoda (2007), modelo que nos servirá como marco de referencia para esta investigación.

Capítulo 2

Desarrollo emocional del profesorado



2. Desarrollo emocional del profesorado

Probablemente no haya en la escuela nada que cause más impacto en los alumnos, en cuanto a desarrollo de destrezas, autoconfianza o conducta en clase que el desarrollo personal y profesional de los maestros.

(Barth, 1996, p.49)

Entre los últimos informes sobre las líneas de pensamiento y directrices para la Educación Secundaria hasta el 2030, se encuentra el Informe TALIS 2018 (OECD, 2019a), cuyo objetivo es examinar los factores que inciden en la profesión de la docencia, resaltando como principal foco de interés la figura del docente (Falcón Linares, 2021). Cabe decir también, que la literatura científica concibe, cada vez más, su desarrollo en la carrera profesional del profesorado, desde el crecimiento personal, a través del modelo de competencias profesionales.

Las tres primeras secciones de este capítulo nos van a mostrar cómo ha ido evolucionando el concepto de desarrollo de la carrera del docente hacia su crecimiento personal (Bernal Guerrero & Cárdenas Gutiérrez, 2009), a través de competencias profesionales (Gairín Sallán, 2011). Esta investigación se centra en la adquisición de unas competencias específicas, denominadas ‘competencias emocionales’, que tratan sobre las capacidades de comprender, gestionar y expresar los aspectos emocionales y sociales de la vida (Bisquerra Alzina & Pérez Escoda, 2007).

Para finalizar, introduciremos la definición y los objetivos principales de la educación emocional para la promoción de las competencias emocionales y, cerraremos el capítulo, describiendo cómo ha evolucionado la gestión de este tipo de intervenciones en la última década en la Comunidad Autónoma de Andalucía, desde el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado de la Consejería de Educación y Deporte.

2.1 Desarrollo de la carrera profesional del docente

El desarrollo de la carrera profesional está asociado a la promoción, al aumento de responsabilidades y de autonomía en el puesto de trabajo, a unos sueldos justos, etc. Sin embargo, el mercado laboral y el mundo de los negocios están en constantes y complejos

cambios: la reducción del número de empleados y los cambios estratégicos como son los convenios, adquisiciones, sueldos eficaces, deslocalizaciones, etc. (Savickas, 2008); las crisis socioeconómicas; el desarrollo de las nuevas tecnologías; la internacionalización y la globalización de los mercados; la incorporación masiva de las mujeres al mercado laboral; el envejecimiento de la población; la diversidad cultural; los cambios en las políticas sociales y de familia y, en general, los cambios en muchos ámbitos de la actividad laboral (Harrington, 2007). Estas y otras variables empresariales de distinto signo (Taveira & Rodríguez-Moreno, 2010) complican que las personas adultas se incorporen y se desarrollen en el mercado de trabajo, viéndose cada vez más afectado estos derechos que han sido logrados gracias a la democracia.

En el caso del desarrollo profesional del profesorado afectan estas variables generales y otras más específicas. El estrés laboral y el síndrome de *burnout*, que le acompaña en esta última década, invitan tanto a profesores como a profesoras a reflexionar sobre su rol como docente, su situación sociolaboral y sus influencias en el desarrollo integral de los discentes (Carranco Madrid & Pando Moreno, 2019). Existen investigaciones recientes que constatan que el estrés y las quejas relacionadas con este están incluso afectando su propia salud y bienestar (Dicke et al., 2015; Ramberg et al., 2020).

Entre los factores que afectan a esta situación han surgido las reformas educativas, la gran diversidad de alumnado en un mismo centro, la desmotivación y el déficit de atención del estudiantado, la presión social y la falta de apoyo (Galdeano et al. 2007). Merino-Tejedor (2013) añade a las ya expuestas la carga tanto cualitativa como cuantitativa de trabajo, las formas de participación y las relaciones con superiores, subordinados e iguales. Por su parte, Álvarez et al. (2010) incluyen el comportamiento del alumnado (insultos, desconsideraciones o presenciar agresiones), la falta de apoyo de las familias del alumnado a la hora de gestionar situaciones disciplinarias, las ratios por aula y mantener la disciplina de la clase, incidiendo en que estos son aspectos también destacados como potenciales fuentes de estrés en docentes.

En relación con lo indicado anteriormente, hoy día casi nadie duda de que el desarrollo profesional del profesorado es un proceso vivencial desde la propia profesión y se potencia también desde las experiencias y factores vinculados con la demanda laboral, el clima laboral y social de los centros, el salario, la promoción dentro de la profesión, las estructuras jerárquicas, la carrera docente, el período vacacional, las relaciones con las familias, etc.

(Imbernón, 2014). Asimismo, hay cada vez más investigaciones como la de Fernández Cruz (2006); Oyarce et al. (2020); Ronquillo Triviño et al. (2019) y la de Von Suchodoletz et al. (2018) que han analizado y concebido este desarrollo profesional desde el crecimiento personal del profesorado, a partir de la experiencia y la formación continua o formación permanente.

No obstante, y de acuerdo con las directrices marcadas por la Unión Europea, se hace necesario que se conecte la entrada en la profesión con el diseño de la carrera docente, pero considerando como momento clave la formación inicial, puesto que es ahí donde el futuro docente puede adquirir habilidades para aprender de manera autónoma a lo largo de toda su vida profesional (Prats, 2019).

En el caso de la formación inicial del profesorado de secundaria en España, este ha pasado de ser un “breve” curso denominado Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), que simplemente complementaba la formación en una disciplina (Bolívar Botía, 2007), a otorgarle el carácter de Máster Universitario, tras la publicación de la LOE en 2006 (Solís Ramírez, 2012). Desde la implantación del Máster Universitario Oficial, que habilita para ejercer las profesiones de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas en el Estado Español [Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre (BOE nº 312 de 27 de diciembre)], la educación emocional es uno de los aprendizajes que el futuro docente debe acreditar.

Los resultados del informe TALIS 2018 (OCDE, 2019) muestran que, en España, el 72% de sus docentes acude a cursos y seminarios presenciales, aunque solo el 19% participa en una formación basada en el aprendizaje y la observación entre iguales. Estas cifras están bastante por debajo del promedio de la OCDE, que se sitúa en el 44%, demostrando con ello que la formación inicial pesa más en su futuro desarrollo profesional (Sarceda-Gorgoso, et al., 2020).

Con estos datos podemos inferir que la formación inicial y la formación permanente o continua del profesorado de secundaria constituyen un *continuum*: el del desarrollo profesional del docente, en el que “el/la profesor/a profesional está preparado/a para aprender nuevos conocimientos sobre la profesión docente” (Lavonen, 2016, p. 54).

2.2 Competencias profesionales del profesorado

El profesorado de secundaria lleva ya más de una década trabajando con y desde las competencias del alumnado en los centros educativos, antes con las competencias básicas y, actualmente, con las competencias clave. Es decir, se ha pasado de un aprendizaje basado casi exclusivamente en lo conceptual a un aprendizaje por competencias. Pero, estas últimas no pueden estar limitadas al ámbito estrictamente académico, sino que también pueden trasladarse al desempeño profesional.

Hoy día, desde el primer momento, el modelo de formación del profesorado de secundaria ya tiene como punto de partida las competencias, entendiendo que estas poseen “carácter gradual y se desarrollan a través de toda la vida de las personas, a partir de las influencias educativas y la experiencia laboral” (Jornet et al., 2011, p.140), según el principio del *Lifelong Learning* (Buendía et al., 2011). En la revisión que Correa Manfredi (2017) realiza de este constructo, Gairín Sallán (2011) vinculaba las acciones de formación de los profesionales al modelo de competencias y lo caracterizaba con dos propiedades que dan sentido al aprendizaje a lo largo de la vida: la aplicación de los aprendizajes para resolver problemas propios de su ámbito de actuación y el dinamismo, puesto que se obtiene, se desarrolla y se mejora a través de la acción.

En cualquier caso, Tejada Fernández & Ruiz Bueno (2016) distinguían entre ser competente y tener competencias. La primera definición se refiere al dominio de la acción mientras que la segunda está más relacionada con la posesión de recursos (saberes). Así, para ser competente no basta con tener los recursos, sino que es necesario saber utilizarlos en cada circunstancia. Le Boferf (2001) afirmaba que ser competente profesionalmente conlleva un saber actuar validado, un saber movilizar, combinar, transferir recursos (conocimientos, capacidades...) individuales y de red en una situación profesional compleja y con vistas a una finalidad.

Por su parte, Echeverría Samanes (2010) subraya que las competencias no son rasgos (estables) de la persona, sino que, más bien, son muestras de un saber actuar en una determinada situación. Álvarez-Rojo et al. (2011) las entienden como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten que se ejerza una profesión determinada, dando solución a los problemas de manera autónoma, flexible y con la ayuda del entorno. Por su parte, Cano

García (2005) defiende que las competencias no se tratan de un conocimiento o habilidad, de modo que no deben reducirse a un “saber o saber hacer”. De este modo, las competencias profesionales que, en un principio, se referían solo a habilidades de comunicación e investigación han venido evolucionando hasta adquirir una perspectiva más integral. Destacamos algunas de las definiciones más significativas para esta investigación:

Conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados, en el sentido que el individuo ha de saber hacer y saber estar para el ejercicio profesional. El dominio de estos saberes le hacen capaz de actuar con eficacia en situaciones profesionales.

(Aguado et al., 2008, p.3)

[...] el debate sobre el concepto de competencia, en el ámbito de la educación y la formación (o mejor dicho desde el punto de vista pedagógico), ha puesto en seguida en evidencia la necesidad de una lectura del mismo que trascienda su dimensión puramente funcionalista, ampliando su horizonte de estudio y de investigación más allá de los límites de la formación profesional y del aprendizaje de un trabajo para considerarlo un aspecto constitutivo del aprender a pensar, de aprender no solo un trabajo específico sino a trabajar, de aprender a vivir, a ser, en el sentido de confluencia entre saberes, comportamientos, habilidades, entre conocer y hacer, que se realiza en la vida de los individuos, en el sentido de saber actuar en los distintos contextos de forma reflexiva y con sentido.

(Alberici & Serreri, 2005, p.26)

Conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia. En el concepto de competencia se integra el saber, saber hacer y saber ser. El dominio de una competencia permite producir un número infinito de acciones no programadas.

(Bisquerra Alzina, 2003, p.21)

Las competencias profesionales pueden ser consideradas como un conjunto de elementos combinados (conocimientos, habilidades, actitudes, saberes, etc.), que se integran atendiendo a una serie de atributos personales (capacidades, motivos,

rasgos de la personalidad, aptitudes, etc.), tomando como referencia las experiencias personales y profesionales y que se manifiestan mediante determinados comportamientos o conductas en el contexto de trabajo.

(Navío Gámez, 2005, p.217)

En definitiva, los distintos modelos de competencias profesionales tienen cada vez más una visión holística (Huerta Amezola et al., 2008) e incorporan aspectos no solo reducidos al ámbito técnico, sino también a otras muchas esferas. Recientemente, investigaciones como las de Dolev & Leshem (2017) afirman la necesidad del desarrollo profesional del profesorado como un proceso permanente y centrado en el desarrollo personal (citando a Friedman & Philips, 2004). En este sentido, para Puertas Molero et al. (2019), la docencia en entornos educativos requiere un código ético propio que se incluye en un conjunto de principios relacionados con el comportamiento humano (Ashraf et al., 2017). El constante contacto con el alumnado, tutores legales y colegas hacen que el desempeño docente esté marcado por una gran cantidad de competencias y habilidades que deben adquirir a lo largo de su trayectoria profesional.

2.3 Las competencias emocionales en el desarrollo de la carrera docente

La dimensión emocional y social está cobrando cada vez más relevancia en nuestras vidas, ya que las emociones están integradas en nuestras experiencias diarias y tiene una fuerte influencia en nuestros pensamientos, palabras y acciones (Thiel et al., 2015). Así, por ejemplo, en la actualidad, la regulación de las emociones con los demás (relaciones interpersonales) en el mundo laboral está bastante valorada (Niven, 2016). Los dependientes de una tienda tratan de generar el bienestar de sus clientes atendéndoles con una sonrisa; los encargados tratan de animar a sus empleados haciendo discursos entusiastas; los buenos compañeros de equipo tratan de ofrecer su apoyo al resto; etc.

La profesión docente es compleja, puesto que se desenvuelve en un contexto que se caracteriza por la diversidad, la exigencia y el desafío (Esteve Zarazaga, 2009). Es por ello por lo que la vida emocional del profesorado cuenta con un amplio espectro de emociones discretas

que expresa de manera sincera o las regula en el aula (Taxer et al., 2015). Estas emociones experimentadas pueden ser desencadenadas por multitud de estímulos.

Por un lado, están las denominadas emociones agradables, como la alegría, la satisfacción y el placer cuando los estudiantes aprenden y progresan, o cuando son receptivos, cooperativos y sin interrupciones. Por otro lado, también aparecen las emociones displacenteras, como la ira y la frustración que, en el mundo de la docencia, suelen relacionarse con la mala conducta del alumnado o la falta de disciplina en el aula, mientras que la tristeza puede estar relacionada con la vida humilde de las familias de algunos discentes (Sutton & Wheatley, 2003).

Un ejemplo que muestra alguna de estas circunstancias puede ser el de un docente de secundaria que se encuentra con varios alumnos que no traen las tareas programadas para ese día. Es muy probable que la emoción que experimente sea la rabia, que le avisa sobre el hecho de estar viviendo una situación que no le gusta, que es injusta, puesto que hay alumnos que sí han trabajado las actividades, mientras otros que ni lo han intentado.

Aunque las emociones se definen normalmente como episodios de vida corta y relativamente intensos, también se pueden conceptualizar como estables en el tiempo, o vistas como un rasgo (Rosenberg, 1998). En este sentido, pueden encontrarse diferencias individuales respecto a la frecuencia media con la que se experimentan en la vida diaria (Wood et al., 2008). Tal y como adelantábamos en el apartado de la respuesta emocional, un docente puede tomar alternativas distintas según los pensamientos que elija. En el ejemplo de las tareas, el docente puede pensar que estos alumnos son unos maleducados, irresponsables o vagos, que no le respetan, o, por el contrario, puede pensar que no ha sabido motivarlos, con lo que debe plantearse un nuevo reto haciendo uso de alguna estrategia más efectiva para que la próxima vez las traigan hechas.

En el primer caso, el profesor tendrá, probablemente, un sentimiento de rabia o frustración, mientras que en el segundo puede aparecer un sentimiento de preocupación. Ambos estados de ánimo determinarán una actitud bien distinta frente a la misma situación. Así pues, en el primer escenario es bastante probable que se genere una actitud cerrada que termine con un conflicto con esos alumnos, con partes de disciplina, castigos, expulsiones, etc. Por el contrario, en el segundo, el profesor puede tener una actitud más abierta a la escucha, a la

reflexión sobre su comportamiento hacia este alumnado, a la dinámica de sus clases y, en general, con la pedagogía de su asignatura.

Cada actitud determinará una actuación distinta del docente y, por lo tanto, unos resultados diferentes. Así pues, si el sentimiento es de rabia se generará, posiblemente, un conflicto y, si lo que siente es una preocupación puntual, esto dará lugar a una oportunidad de aprendizaje. Ejemplos como este son bastantes frecuentes en el día a día del profesorado. Así, un docente puede sentir alegría debido a que ha logrado algún objetivo en el aula en ese día y, si persiste ese sentimiento, en su labor docente en general. Esta segunda reacción emocional, que permanece en el tiempo, puede tener influencias más fuertes en las actitudes y el comportamiento laboral, tal y como afirman Weiss & Cropanzano (1996) y citan Burić & Macuka (2017).

La mayoría de las investigaciones vienen a coincidir en que el profesorado se encuentra ante un verdadero dilema a la hora de comprender sus propias emociones o al manejar sus emociones en situaciones en las que interacciona con estudiantes, tutores legales, con el equipo directivo, incluso con colegas y en la sociedad (Chen, 2016).

En relación a la idea que expusimos en el capítulo anterior, las capacidades de comprender, gestionar y expresar los aspectos emocionales y sociales de la vida se denominan competencias emocionales (Bisquerra Alzina & Pérez-Escoda 2007; Mayer, et al., 2001; Mayer, et al., 2004) y tienen su origen en el corpus teórico de la inteligencia social, en la Teoría de las Inteligencias Múltiples y en la inteligencia emocional (García Navarro, 2017; Soldevila Benet et al., 2007).

Una característica que debemos destacar de este constructo es su carácter dinámico, puesto que se encuentra en constante proceso de construcción y adaptación. Además, se puede confundir su terminología al encontrarse con distintas acepciones, como competencias socioemocionales, competencias emocionales y sociales o competencias sociales y emocionales.

Otro aspecto de vital importancia para el profesorado es que las competencias emocionales ayudan a la consecución de habilidades emocionales, que a su vez juegan un papel importante en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Cardelle-Elawar & Acedo-Lizarraga, 2011; Puertas Molero et al., 2019; Trigwell, 2012). Incluso sirven en la resolución de conflictos,

porque favorecen la efectividad y la responsabilidad en las personas, ayudándolas a afrontar situaciones difíciles con mayor probabilidad de éxito (Bisquerra Alzina & Pérez-Escoda, 2007).

2.4 Educación emocional

2.4.1 Definición de educación emocional

En el primer capítulo de esta memoria se ha definido la emoción como un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada por parte del individuo. Existen otras muchas acepciones, aunque todas están referidas a la experiencia subjetiva que tiene la persona en relación con los demás y con el contexto en que se encuentra. Así que la emoción conecta al ser humano consigo mismo y con los otros.

La sociedad es cada vez más consciente de los beneficios de emprender un camino para el conocimiento interno y subjetivo de cada uno a través de una exploración o educación emocional. De un modo más formal, la educación emocional puede definirse como un “proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitar para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social” (Bisquerra Alzina, 2000, p.243). Por lo tanto, tiene como objetivo el desarrollo de las competencias emocionales y el bienestar (Bisquerra Alzina, 2009; Bisquerra Alzina & Hernández Paniello, 2017).

En el Informe Delors (Delors, 1996), la educación emocional se describía como un complemento esencial para el desarrollo cognitivo y una herramienta fundamental para la prevención de los riesgos psicosociales. Desde esta perspectiva, el objetivo fundamental de la educación emocional es la promoción y el desarrollo de las diferentes competencias emocionales en las personas, como la identificación y el manejo de las emociones, la empatía y la resolución de problemas, que ayudarán tanto a que respondan apropiadamente a situaciones problemáticas (Grañeras & Parras, 2008; Ruvalcaba et al, 2014), como a que se eviten situaciones o factores de riesgo, permitiendo así, afrontar y resolver positivamente los retos de vida.

García Navarro (2017); Soldevila Benet et al. (2007) y Torrijo Fincias (2014) sitúan los fundamentos de la educación emocional desde un marco teórico que integra varias teorías. Por un lado, se encuentran la Psicología Positiva (Csikszentmihalyi & Seligman, 2000) y las investigaciones sobre el bienestar subjetivo (Bisquerra Alzina & Pérez-Escoda, 2007). Estas teorías de finales del siglo pasado están centradas en el bienestar de las personas y de la sociedad en general, y tratan el estudio científico del funcionamiento humano óptimo, cuyos pilares básicos son las emociones positivas, creando programas que ayudan a mejorar la calidad de vida de las personas y previenen la incidencia de psicopatologías (Linley et al., 2006).

También se consideran como una base de la educación emocional los movimientos de renovación pedagógica (Delors, 1996), el *Counseling* (Frankl, 1991) y los trabajos sobre inteligencia emocional, el estudio de las emociones y la Neurociencia, que tiene como finalidad esencial el favorecer tanto el bienestar personal, como el social (Bisquerra Alzina, 2000; Fernández-Berrocal, 2008; Gatt, 2020).

En el ámbito que nos ocupa, el educativo, la visión positivista de los procesos de enseñanza-aprendizaje está dándole cada vez más protagonismo al clima emocional en el aula, al papel crucial de la motivación del alumnado en el aprendizaje cognitivo y a la gestión de las emociones para una convivencia sin agresiones (Casassus, 2017). Debido a ello, existe un acuerdo, cada vez más extendido, entre los educadores, orientadores, asesores técnicos y la sociedad en general de que la escuela debe fomentar además del desarrollo cognitivo del estudiantado, su desarrollo social y emocional (Corcoran et al, 2018; Fernández-Hawrylak et al, 2020; Sepúlveda-Ruiz et al, 2019).

Además, es cada vez más reconocido el desarrollo de las competencias interpersonales del profesorado y de los equipos directivos, cuya finalidad es crear el clima emocional favorecedor para los procesos de enseñanza-aprendizaje en los centros educativos (Bisquerra Alzina, 2005).

A continuación, presentaremos a continuación unas secciones que dan respuesta a cuestiones imprescindibles para entender la base sobre la que se construye este trabajo: las emociones en el profesorado de secundaria.

2.4.2 Investigaciones con intervenciones en educación emocional

Existen cada vez más investigaciones que muestran los resultados de una intervención en educación emocional. Los contenidos de los programas varían según el nivel de los destinatarios, como los conocimientos previos, el nivel académico, la edad, etc. (Agulló Morera et al., 2010). Se puede distinguir entre los programas dirigidos a jóvenes y a adultos, pese a que también encontramos trabajos como el de Kotsou et al. (2011) que estudiaron si existe la posibilidad de aumentar la competencia emocional en la edad adulta después de una intervención en educación emocional. Gracias a esta labor, los investigadores demostraron que, efectivamente, una muestra de sujetos contaba con un mejor ajuste mental, físico y social asociado a la reducción en la secreción de la hormona del estrés (es decir, cortisol) después de un año.

En cualquier caso, estas intervenciones giran en torno al marco conceptual de las emociones y las competencias emocionales (García Navarro, 2017). Por lo tanto, los contenidos de los programas suelen hacer referencia al concepto de emoción y sus distintos tipos, ya sean básicas y secundarias, agradables y displacenteras, etc. (Cabello Cuenca, 2019); a las respuestas emocionales, como pueden ser las diferencias entre emociones y sentimientos, los estados de ánimo, trastornos, etc. (Garaigordobil et al, 2019); a las características (causas, competencias de regulación, afrontamiento, etc.) de las emociones (Muñoz de Morales Ibáñez & Bisquerra Alzina, 2006); al desarrollo de habilidades emocionales y estrategias emocionales (Fernández-Hawrylak et al., 2020); y a las distintas teorías y modelos de inteligencia emocional como, por ejemplo, la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner (Carpintero Molina et al., 2009) y el conocimiento de programación neurolingüística (Jurado Jiménez, 2018), entre otros.

En el contexto internacional se destacan los programas realizados en los Estados Unidos bajo el título de *Social and Emotional Learning* (Aprendizaje Social y Emocional), en adelante SEL, que han estudiado la asociación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico con resultados muy prometedores. Por un lado, Corcoran et al. (2018) realizaron un metaanálisis sobre los efectos de estos programas en la lectura, las matemáticas y las ciencias con el alumnado de secundaria y detectaron que había mejoras significativas; Cefai et al. (2018) se centraron más en los logros relacionados con las competencias emocionales de los adolescentes, como la autoconciencia y la autogestión que aumentan su conciencia social, la calidad de sus relaciones y con el modo de superar dificultades en las tareas académicas. Por

otro lado, Cahill et al. (2019) desarrollan un marco teórico para indagar los factores que afectan la implementación de un programa de educación emocional SEL también relacionado con la prevención de la violencia de género. Lo que más nos llama la atención sobre este trabajo es la importancia que le dan en su metodología al utilizar diversas herramientas y enfoques para recopilar datos a lo largo del tiempo y que permitan la triangulación de datos cualitativos y cuantitativos.

2.4.3 Educación emocional con el Modelo Pentagonal

La educación emocional se extiende como un proceso continuo y permanente que se desarrolla a lo largo de toda la vida, por lo que debe atenderse en todas las etapas del sistema educativo (Bisquerra Alzina & Pérez-Escoda, 2012). Todo el mundo está llamado a desarrollarla y no solo está dirigida a infantes y jóvenes. El entrenamiento o formación emocional en adultos es fundamental, sobre todo, para la mejora del propio bienestar.

En nuestro contexto, en la Universidad de Barcelona, se crea el Grupo de Recerca en Orientació Psicopedagògica (en adelante, GROPE) en 1997, cuyo principal interés se centra en la investigación sobre la educación emocional, así como del diseño, la aplicación y evaluación de iniciativas para el desarrollo de competencias emocionales. Desde el GROPE, se han generado trabajos de interés que sirven para fundamentar el sentido de la educación emocional (Bisquerra Alzina, 2000; Bisquerra Alzina & Pérez-Escoda, 2007).

En el seno de este grupo han surgido tesis doctorales y líneas de investigación que han centrado el interés en el diseño, desarrollo y la evaluación de programas (Cabello Cuenca, 2019; Muñoz de Morales, 2005; Pastor Arnau, 2019; Soldevila Benet, 2007; y Torrijos Fincias et al., 2018b).

En esta revisión se destacan varios trabajos de investigación recientes. El primero que se ha revisado, y que más aporta a nuestra investigación, es el que Pérez-Escoda et al. (2019) realizan con el alumnado de seis promociones seguidas del posgrado en Educación Emocional y Bienestar (PEEB) para medir las competencias emocionales (variables dependientes). Es decir, cuantifican la capacidad para reconocer las propias emociones experimentadas ante una situación conflictiva y para adoptar patrones de pensamiento orientados a la comprensión de la situación y una regulación adaptativa ante ella. Para llevar a cabo dicho análisis hacen uso de una metodología mixta, donde la parte cuantitativa cuenta con un diseño cuasiexperimental pre-

test post-test. El instrumento de recogida de información que utiliza para la parte cuantitativa es el Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (CDE-A) (Pérez-Escoda et al., 2010) y para la cualitativa hacen uso del test situacional “G”, que consiste en facilitar un caso práctico, ideado *ad hoc* por los investigadores. En la parte cualitativa, se proponen tres preguntas abiertas a los participantes. Dichas preguntas permiten indagar en la respuesta emocional, cognitiva y conductual con la que afrontarían la situación. La pregunta “¿qué sientes?” da lugar a la cuantificación de la variable “capacidad de reconocer las propias emociones”; “¿qué piensas?” sirve para cuantificar la segunda variable “capacidad para generar pensamientos orientados a la comprensión de la situación y una regulación adaptativa ante ella”; y “¿qué haces?” permite cuantificar la variable “capacidad para desarrollar comportamientos asertivos o respuestas tendentes a resolver o paliar la situación conflictiva”. Entre los resultados se encontraron diferencias significativas en el grupo experimental de la competencia total y sus dimensiones. También haciendo uso del sistema de categorías utilizado en una investigación previa (Pérez-Escoda et al., 2013) se encontró que mejoraba el porcentaje de respuestas a cada categoría en cada uno de los grupos.

Con el mismo diseño, Berástegui Martínez (2016) analiza las necesidades de la asociación de madres y padres (AMYPA) de un centro educativo a través de charlas informativas para impulsar las competencias emocionales, en los referidos tutores legales, a través del diseño, aplicación y evaluación de un programa de educación emocional del centro. Por lo tanto, se aplica, el diseño cuasiexperimental con un solo grupo de series cronológicas con tratamientos múltiples (con medida de la variable dependiente pre y post test). La muestra estaba compuesta por 103 progenitores que realizaron la formación. El instrumento fue el Cuestionario de Desarrollo Emocional (CDE-R) (Pérez-Escoda et al., 2010), un cuestionario de evaluación y uno de satisfacción. Respecto a la metodología, se realizó un análisis cuantitativo con una comparación de medias con la prueba paramétrica T de *Student*, utilizada con muestras relacionadas en todas las variables y en los distintos momentos de la intervención. Se destacan diferencias significativas entre las medias pretest y post test en las distintas dimensiones.

Con este mismo marco teórico del Modelo Pentagonal y utilizando el instrumento de recogida de información los Cuestionarios de Desarrollo Emocional de Adultos, CDE-A (Pérez-Escoda et al., 2010), encontramos los siguientes proyectos: la investigación García Navarro (2017) con el profesorado de los centros de la Escola Píá de Catalunya; el de Pérez-

Escoda et al. (2013) con maestros de centros educativos de Barcelona y Lleida; el de Torrijos Fincias (2014) con el profesorado de secundaria y estudiantes del Grado de Infantil y Primaria y Máster Secundaria; y, por último, el proyecto de Torrijos Fincias et al. (2018c), que fue llevado a cabo con un grupo de docentes de las etapas educativas de Infantil, Primaria y Secundaria.

En García Navarro (2017) se estudia con metodología cuantitativa el aumento de la satisfacción de vida del profesorado y del buen clima del centro educativo, poniendo de manifiesto que la satisfacción con la vida guardaba correlación positiva con competencias emocionales y que el *engagement* cuenta con una correlación significativamente baja en competencias emocionales. Respecto al clima del centro, este evoluciona positivamente tras la formación, dando como resultado una excelente satisfacción con los programas de formación.

Bajo otra perspectiva, Pérez-Escoda et al. (2013) hacen uso de una metodología con enfoque mixto. La recogida de información cuantitativa se lleva a cabo mediante la escala la percepción del estrés y del clima institucional y un cuestionario valorativo del interés y utilidad del programa, además del CDE-A (Pérez-Escoda et al., 2010). La parte cualitativa se realiza a través de un caso práctico. Se destaca en los resultados que, en la evaluación y tras la intervención, se aprecia una notable mejoría de la percepción de competencias emocionales, observándose que existe una correlación débil y negativa entre los factores ‘percepción del estrés’ y ‘clima institucional’.

En esta línea, Torrijos Fincias (2014), en su tesis doctoral, realiza el diseño, implementación y evaluación de la eficacia del Programa “Pro-Emociona” de educación emocional para mejorar el nivel de competencia emocional autoinformado y manifestado por los docentes, como estrategia de formación permanente del profesorado de secundaria (Piloto: v.0; v.1) y de formación inicial de futuros maestros de Infantil y Primaria y Secundaria (v.2). La metodología que sigue con el programa piloto es con un diseño preexperimental con medidas pre y post test (v.0; v.1; v.2). Los instrumentos de recogida de información, en este caso, son el TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004) (v.0); las rúbricas para los casos prácticos *ad hoc* (rúbricas) (v.0; v.1; v.2); los cuestionarios de motivación y expectativas *ad hoc* (v.0; v.1; v.2); los cuestionarios de satisfacción *ad hoc* (v.0; v.1; v.2); los cuestionarios de CDE-A (Pérez - Escoda et al., 2010). (v.1; v.2); los diarios de seguimiento (v.1) y las entrevistas semiestructuradas (v.1). Tras la formación, se comprueba la existencia de un mayor nivel de

habilidad en la resolución de conflictos con mayor tendencia a plantear conductas conciliadoras y asertivas, a partir de la puesta en práctica de estrategias de escucha activa y de regulación emocional.

Por último, se hace referencia al trabajo de Torrijos Fincias et al. (2018a), donde se persigue medir el bienestar personal y social del profesorado. Aunque el instrumento de recogida de información que se pone en juego es también el CDE-A, esta vez se complementa con unas rúbricas aplicadas a casos prácticos, un cuestionario de motivación y satisfacción, unos diarios de seguimiento y unas entrevistas semiestructuradas.

2.4.4 Educación emocional del profesorado

La formación del profesorado en competencias es un factor elemental como medida para lograr la mejora de la educación de calidad (Moreno-Arrebola et al.2017; Salehnia & Ashraf 2015). Sin embargo, el desarrollo profesional del docente, tal y como ya introducía Day (2005), debe incorporar no solo los conocimientos y las habilidades, sino también, son indispensables aquellas capacidades propias de la inteligencia emocional para ponerlas en la práctica en el día a día en el aula, tanto con los estudiantes como con el resto del claustro del centro educativo. Puertas Molero et al. (2019), citando a Pyhältö et al. (2011), enfatizan que las emociones están inmersas en todos los aspectos que constituyen el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, que la comprensión y gestión de las emociones en dicho contexto es un componente esencial para su desarrollo profesional.

Existen investigaciones que sugieren que el desarrollo de estas capacidades se lleve a cabo a través de intervenciones específicas. En esta línea, Day et al. (2007) ya recomendaban que los programas de desarrollo profesional de docentes reconocieran la relevancia de la inteligencia emocional. Por su parte, Brackett et al. (2009) también planteaban un sistema estructurado y sistemático de formación en inteligencia emocional cuando advirtieron la falta de esfuerzos de alfabetización emocional entre los docentes. Siguiendo esta línea, Boyatzis (2007) afirma que existen cada vez más evidencias de que las habilidades de la inteligencia emocional pueden ser desarrolladas a cualquier edad a través de la formación y que su desarrollo puede afectar los comportamientos y conducir a una mayor efectividad personal y profesional.

A lo largo de estos últimos años también han surgido toda una serie de investigaciones (Rey Peña et al., 2016) que han centrado el interés en el trabajo de las competencias emocionales con el profesorado. Así pues, Puertas Molero et al. (2018), tras la revisión de literatura al respecto, consideran fundamental la realización de programas de tratamiento, llegando a la conclusión de que puede servirles para “reflexionar y gestionar las emociones y comprender las que sienten los que los rodean” (p.130).

Con respecto a lo anterior y, según Jennings & Greenberg (2009), existen pocos programas de formación que hayan atendido la competencia emocional del profesorado, y que, aún menos, hayan sido sometidos a una evaluación rigurosa (Corcoran & Tormey, 2010) que utilizara en su diseño la metodología cualitativa y que estuvieran focalizados en docentes en activo. No obstante, en esta última década, se encuentran más trabajos como el de Dolev & Leshem (2017), que analizaron 26 entrevistas en profundidad con docentes de primaria que participaron un proyecto de investigación que iba acompañado durante dos años de un programa de educación emocional. Los resultados mostraron que tanto los talleres grupales, como las sesiones individuales, ambas técnicas basadas en el modelo de inteligencia emocional Bar-On (2006) son eficaces para lograr cambios y comportamientos que tienen un impacto positivo en la práctica, sobre todo en sus relaciones con el alumnado.

Existen trabajos en los que se han llevado a cabo programas de educación emocional con el uso de una plataforma *e-learning*, como el de Gilar Corbi et al. (2019), que destacan por ofrecer al profesorado el programa de formación emocional llamado ‘Programa de capacitación avanzada en competencias emocionales’ y que se ha utilizado para trabajar en grupos la búsqueda de soluciones reales, combinaba con sesiones grupales, tutorías individuales y de manera autónoma, todo ello a través de una plataforma *e-learning*.

En otras investigaciones trabajaron conjuntamente profesorado y equipos directivos, como Helvacı & Takmak (2016), que determinaron, en una ciudad de Turquía, las competencias relacionadas con la gestión de las emociones en los docentes y en los directores escolares de escuelas de primaria y secundaria. Cabe resaltar que estas sesiones las llevaron a cabo los directores de las escuelas. En cuanto a las herramientas de trabajo, los investigadores hicieron uso de la escala *The Emotional Management Behavior Scale of Managers* (Çoruk & Akçay, 2012). Con respecto al manejo de las emociones de los docentes, los resultados sobre la percepción de los directores fueron evaluados en el nivel “bastante” en términos referidos a la

toma de decisiones, planificación, comunicación, organización y evaluación de los procesos, mientras que, en términos de coordinación, los resultados se mantuvieron en el nivel “medio”.

Existen también investigaciones que realizan una comparación cuantitativa entre las competencias docentes y la inteligencia emocional del profesorado. Por ejemplo, Wahyuddin (2016) estudió la correlación estadística entre la autoconciencia, el autocontrol, la automotivación, la empatía y las habilidades sociales de Goleman (2006) con la competencia docente (pedagógica, profesional, social y de personalidad) y el rendimiento docente (motivación, ética, ambiente de trabajo, responsabilidad y trabajo en grupo- (Rusyan, 2005). Entre los resultados concluyó que la inteligencia emocional y la competencia docente tienen relación con el rendimiento del docente ($F=3.268$, $p=0.041$), siendo la primera indispensable para explicar su modelo de regresión lineal.

Las investigaciones que han abordado el trabajo emocional con el profesorado compartían la idea común de que la profesión del profesorado es holística y emocional por naturaleza, sin embargo, contaban con perspectivas teóricas diferentes. Así, Uitto et al. (2015) realizan una revisión y clasificación de los temas principales, como son el desarrollo profesional (Golombek & Doran, 2014); las emociones en la identidad y el aprendizaje profesional; las metas profesionales del profesorado (Thomson & Palermo, 2014) o los significados de las emociones para algunas estrategias de aprendizaje” (Wittmann, 2011); el agotamiento emocional, incluyendo factores como las relaciones interpersonales (van Droogenbroeck et al., 2014); la relación del profesorado con las emociones, por ejemplo, a través de la Escala Emocional del Docente (TES) (Frenzel et al., 2016), estudiando cuáles son verdaderas y cuáles son falsas o escondidas (Taxer et al., 2015) o analizando las emociones respecto al trabajo o a las relaciones con sus compañeros (Cowie, 2011); el impacto en las emociones del estudiantado” (Becker et al., 2014; Voerman et al., 2014) y la relación entre las emociones del profesorado y los vínculos establecidos con el alumnado, así como su calidad docente (Hagenauer & Volet, 2014); la inteligencia emocional para la satisfacción en la docencia” (Yin et al., 2013) y las habilidades emocionales (Corcoran & Tormey, 2012); la regulación de las emociones (Cross & Hong, 2012); entre otros.

2.4.5 Educación emocional del profesorado de Andalucía

La formación emocional del docente es cada vez más aconsejable en el contexto escolar. Existen evidencias científicas de que la integración de competencias de desarrollo socio-personal con las académicas en los procesos educativos y de formación ayuda a que el alumnado adquiera competencias emocionales y, como consecuencia de ello, mejore su motivación, gestione mejor sus impulsos, posea mayor iniciativa y responsabilidad, etc. (Bisquerra Alzina & Pérez-Escoda, 2007).

Además, el profesorado de secundaria del siglo XXI debe ser capaz de desarrollar las competencias clave, en las que adquieren la misma importancia las competencias cognitivas, las sociales y las emocionales (Torrijos Fincias, 2014). De este modo, el docente deja de ser un simple transmisor de conocimientos técnicos para convertirse en un agente promotor del desarrollo de una serie de competencias con el objeto de educar para la vida adulta y otros aprendizajes complementarios, como puede observarse en la tabla 1 que muestra las competencias clave.

Tabla 1: Competencias clave para el aprendizaje permanente. Fuente: Comisión Europea (2005, p.14).

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. Comunicación en la lengua materna2. Comunicación en lenguas extranjeras3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología4. Competencia digital5. Aprender a aprender6. Competencias interpersonales, interculturales y sociales, y competencia cívica7. Espíritu de empresa8. Expresión cultural |
|---|

La formación permanente del profesorado es fundamental para la promoción de oportunidades de aprendizaje en sintonía con las competencias deseadas. Existen investigaciones (Marcelo García, 2009) que muestran la necesidad de que el profesorado posea un verdadero conocimiento profesional para que sea posible la creación de ricas oportunidades de aprendizaje para nuestros escolares.

Las competencias emocionales aparecen en Andalucía a través de un elemento transversal del artículo 3 del Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el

currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía y bajo el amparo de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación:

La educación para la convivencia y el respeto en las relaciones interpersonales, la competencia emocional, el autoconcepto, la imagen corporal y la autoestima como elementos necesarios para el adecuado desarrollo personal, el rechazo y la prevención de situaciones de acoso escolar, discriminación o maltrato, la promoción del bienestar, de la seguridad y de la protección de todos los miembros de la comunidad educativa.

(Decreto 111/2016)

El Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado es el organismo de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía que establece las estructuras, el marco de organización y funcionamiento y los recursos para atender las necesidades de formación y actualización del profesorado de los centros sostenidos con fondos públicos.

El profesorado de secundaria de nuestra comunidad autónoma cuenta con la oferta formativa anual del Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, que se organiza en una red de treinta y dos Centros del Profesorado, en adelante, CEP, distribuidos por toda su geografía. Estos centros poseen la autonomía pedagógica y de gestión para coordinar los proyectos de formación en centros, los grupos de trabajo y los cursos presenciales y virtuales.

Existe una amplia oferta de formación y en distintos formatos (presencial, semipresencial y a distancia). En estos últimos años la inteligencia emocional ha ido encontrando más protagonismo en la oferta formativa, ampliándose considerablemente para el profesorado de cada etapa educativa. Obsérvese que, en 2007/08, en el CEP de Sevilla solo podía contarse con la única oferta de dos cursos presenciales dirigidos, principalmente, a las primeras etapas educativas (Infantil y Primaria). Estos cursos son:

- El equilibrio emocional y físico en la docencia: yoga como recurso pedagógico integral con aplicación en las aulas (curso presencial)
- Educación de las emociones y desarrollo de la inteligencia emocional. Empatía I (curso presencial)

Sin embargo, una década después, la oferta prácticamente se ha multiplicado por nueve, contando en el curso académico de 2018-2019 con diecisiete cursos/jornadas en los que también tiene cabida el profesorado de secundaria. Dichos cursos son los que se exponen a continuación:

- Educación emocional (curso con seguimiento)
- Iniciación inteligencia emocional (zona Parque Alcosa- Sevilla Este) (curso con seguimiento)
- Profundización educación emocional (zona Parque Alcosa- Sevilla Este) (curso con seguimiento)
- Competencia emocional y atención plena I (curso presencial)
- Competencia emocional y atención plena II (curso presencial)
- Estrategias para la regulación emocional (curso presencial)
- Educación emocional. iniciación (curso presencial)
- Emociones, inteligencia emocional el CEIP Blas Infante y en la EI Fernando Villalón (curso con seguimiento)
- Educación emocional (curso presencial)
- Resolución de conflictos desde la educación emocional (curso con seguimiento)
- Desarrollo socioafectivo y competencia emocional en el alumnado NEE escolarizado en centros y/o aulas específicas. (curso con seguimiento)
- Síndrome de Asperger: problemas de conducta, gestión emocional y bienestar personal (curso presencial)
- Programa de implantación de la inteligencia emocional y social en el ámbito educativo II (curso presencial)
- Creando arte, descubriendo emociones (curso presencial)
- Resolución de conflictos. Inteligencia emocional (curso semipresencial)
- La educación emocional en el marco del programa de promoción de hábitos de vida saludable (forma joven) (curso semipresencial)
- Retos educativos. Educación emocional y comunicación en las familias del siglo XXI (jornadas)

A pesar de lo expuesto *supra*, existen ciertas carencias en la actual formación continua del profesorado, caracterizada por la voluntariedad, la atomización, la ausencia de un programa formativo organizado, la escasa repercusión en una cierta carrera profesional (salvo en los

sexenios), la oferta de planes y los cursos de los CEP y la desvinculación de las instituciones encargadas de la formación inicial (universidades).

Tras esta revisión nos hemos planteado que, antes de llevar a cabo una oferta formativa de cualquier tipo y, en concreto, para las competencias emocionales que nos ocupa, el profesorado necesita identificar, por un lado, cuáles son las competencias profesionales relacionadas con su perfil docente y, por otro, cuáles son las necesidades sentidas y percibidas por sí mismo para un mayor compromiso con la intervención.

2.5 Resumen

En este capítulo se ha comenzado describiendo la evolución del concepto de desarrollo de la carrera docente. Se ha mostrado cómo ha pasado de dedicarse únicamente a perfeccionar los conocimientos teóricos y la práctica pedagógica, dentro del propio centro educativo, a un proceso más holístico, que contempla habilidades que pertenecen al campo del saber ser y no solo del saber y saber hacer. Este trabajo vincula las acciones de formación de los profesionales al modelo de competencias, entendidas como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten que se ejerza una profesión determinada y dándole sentido al aprendizaje a lo largo de la vida.

Esta sección se ha ocupado de las competencias emocionales, que juegan un papel relevante para los docentes de secundaria, puesto que se encuentran ante un verdadero dilema a la hora de comprender sus propias emociones o al manejar sus emociones en situaciones en las que interaccionan con otros.

Seguidamente, se ha definido la educación emocional como una exploración emocional que ayuda a conocer y comprender la experiencia subjetiva que tiene cada persona en relación con los demás y con el contexto en el que se encuentra.

En particular, se ha presentado una revisión de investigaciones centradas en el ámbito educativo del profesorado y se han descrito cómo este tipo de intervenciones se han ido extendiendo en esta última década en Andalucía.

Capítulo 3

Autoconcepto del profesorado



3. Autoconcepto del profesorado

“El principal enemigo para el crecimiento del autoconcepto es la falta de confianza en sí mismo. Si desconfías de ti no podrás amarte.” Walter Riso (2002, p.23)

En este siglo XXI existe un nuevo paradigma a nivel laboral en el que desde la orientación profesional se insta a que los trabajadores desarrollen sus competencias profesionales en contextos de incertidumbre (Nota & Rossier, 2015; Savickas, 2012). Es esta la razón por la que surgen nuevas iniciativas que sustituyen a las tradicionales ideas de la carrera y de desarrollo profesional, tanto a nivel individual como institucional o empresarial, a favor de que cada persona se anime a participar de manera activa en el desarrollo de su carrera.

En relación con lo anterior, la enseñanza secundaria precisa de profesionales reflexivos y críticos, agentes de cambio, comprometidos con un concepto de mejora profesional. Este concepto debe comenzar con la intervención sobre uno mismo y dicha intervención ha de basarse en términos de una mayor conciencia, partiendo de lo que cada uno hace y de las consecuencias derivadas de ello (Perrenoud, 2004). Así pues, la conducta va más allá de lo que le sucede desde el exterior, siendo más bien una consecuencia de cómo cada uno cree que es (Ramírez Salguero & Herrera Clavero, 2007).

Este capítulo trata sobre el autoconocimiento y el autoconcepto, que se consideran relevantes para comenzar un proyecto de desarrollo de la carrera (Rodríguez Martínez, 2012). Así pues, comenzaremos introduciendo los constructos desde su base teórica hasta llegar a su estructura multidimensional. Y debido a los objetivos que nos hemos propuesto en esta investigación, nos vamos a centrar, principalmente, en el autoconcepto del profesorado y en su importancia para el desarrollo de cada una de las competencias emocionales del Modelo Pentagonal de Bisquerra Alzina & Pérez-Escoda (2007).

3.1 Autoconocimiento y autoconciencia

El autoconocimiento es la comprensión que tiene cada persona de sí misma. Esta percepción puede condicionar su equilibrio psicológico, su relación con los demás y hasta su rendimiento (Martínez-Otero, 2003). Esta es la razón de que este constructo sea el que

constituya la base de la autoestima y se convierta en un factor clave en su desarrollo personal (Suanes, 2009).

Uno de los primeros pasos para conocerse es tomar conciencia de los propios actos para poder reflexionar sobre ellos (Chernicoff Minsberg & Rodríguez Morales, 2018). Esa autoobservación de lo vivido está cargada de connotaciones que pueden dificultar su definición.

En relación con lo indicado, Sutton (2016) concibe la autoconciencia de una persona como el grado de consciencia de su estado interno y de sus interacciones o relaciones con los demás (Trapnell & Campbell, 1999). Este autor asegura que, además de fomentar el bienestar emocional, tiene efectos positivos importantes en el rendimiento, incidiendo en que la reflexión y la atención plena estimulan la resiliencia en el funcionamiento diario, a pesar de los obstáculos que ocasionan el estrés (Feldman et al., 2014) y algunas relaciones interpersonales (Brinker et al., 2014).

Las referencias al autoconocimiento que aparecen en la literatura científica destacan su importancia para el aprendizaje (Báñez Tello et al., 2016; Herrán Gascón, 2003) y, como punto de partida de proyectos de desarrollo profesional (Rodríguez Martínez, 2012; Báñez Tello & Boixadós, 2017), se considera que el autoconocimiento y la autoconciencia constituyen unas competencias profesionales básicas para identificar valores personales y culturales, creencias, tradiciones y prejuicios. Asimismo, cultivarlos lleva a adquirir más responsabilidad ya que esto permite reconocer capacidades, intereses y posibilidades para obtener un autoconcepto o autoimagen más realista de sí mismo.

3.2 Autoconcepto

El autoconcepto se considera hoy día una construcción que es relevante en el estado emocional, la competencia social y el sentido de satisfacción personal (Cazalla-Luna & Molero, 2013; Chávez-Becerra et al., 2020; Montoya Londoño et al, 2018; Navajas Seco, 2016; Goñi Palacios, 2009).

Uno de los primeros en definirlo fue William James (1842-1910), padre de la Psicología científica, que lo interpreta como la percepción que tiene la persona de su grado de logro (Esquea Pagés & Antigua Ruiz, 2020). De este modo, las personas que poseen un buen concepto

de sí mismas tienden a valorar más su rendimiento, mientras que las que tienen un bajo autoconcepto subestiman sus resultados (Cerviño, 2008).

Según Wylie (1979), el autoconcepto incorpora las cogniciones y evaluaciones de aspectos específicos de uno mismo, la concepción del sí mismo ideal y un sentido de valoración global, autoaceptación y autoestima general (citado en Ramírez Salguero & Herrera Clavero, 2007).

Posteriormente, Burns (1990) ubica el autoconcepto en el ámbito de la actitud, interpretándolo como una conceptualización que realiza la persona por ella misma y que adorna a base de connotaciones emocionales y evaluativas. Este autor cree que el autoconcepto se configura a partir de cogniciones que tiene la persona, conscientemente, acerca de sí mismo. En este incorpora todos los atributos, rasgos y características de la personalidad que configuran al ser humano. También considera este constructo como la imagen que tiene el individuo sobre sí mismo en las dimensiones cognitiva, perceptual y afectiva. (citado en Ramírez Salguero & Herrera Clavero, 2007).

Purkey (1970) ya asume el autoconcepto como un sistema complejo y dinámico de creencias que un individuo considera verdaderas respecto a sí mismo, teniendo cada creencia un valor correspondiente. Sin embargo, no fue hasta Shavelson et al. (1976) cuando el autoconcepto terminara por aceptarse como una concepción multidimensional y jerárquica y se definiera como “la integración de todas las percepciones, representaciones e imágenes que cada persona tiene de sí misma” (Lasarte et al., 2019). Estos investigadores añaden a la definición de Purkey el hecho de que se forma a través de las interpretaciones sobre la propia experiencia y del ambiente, interpretaciones que se encuentran influenciadas por los refuerzos positivos. Así quedaría como algo dinámico que posee la cualidad de guiar el comportamiento y de adaptarse a las exigencias ambientales.

Recientemente, el autoconcepto ha llegado a representarse por una serie de características asumidas y reconocidas universalmente (González Fernández, 2005). Dichas características son las siguientes:

- a) Es una realidad compleja, multifacética y multidimensional, estructurada e integrada por áreas de experiencia más concretas (Amado-Alonso et al., 2018; Naya et al., 2014; Cazalla Luna & Molero, 2013; Jensen et al., 2019; Peña et al., 2019).

- b) Se organiza de modo jerárquico (Pagés & Ruiz, 2020). Los distintos ámbitos y dimensiones que abarca no se sitúan en un mismo plano de importancia, sino que se ordenan de modo piramidal en función de su relevancia (ver ilustración 2).
- c) Se considera consistente, coherente y congruente con las experiencias previas que forman a la persona (Medina Medina, 2019).
- d) Tiene un carácter dinámico que se modifica con la experiencia, integrando nuevos datos e informaciones (Sebastián, 2012).

El interés científico por el estudio del autoconcepto ha crecido en estos últimos años por el hecho de que se está tratando de encontrar relaciones entre este constructo y dimensiones de la inteligencia emocional como la ansiedad (Guerrero-Barona et al., 2019), la autoestima de los jóvenes (Casino-García et al., 2021; Coelho et al., 2017) y de universitarios (Dirlam & Merry, 2020), la regulación emocional en la adolescencia (Parise et al, 2019), la autoeficacia académica (Martin et al, 2017), el rendimiento académico (Iniesta & Rosa, 2014) y el género (Martínez-Marín et al., 2021), entre otras.

3.3 Estructura multidimensional del autoconcepto

El autoconcepto es el principal responsable de la conducta de las personas (García et al., 2011). Basándonos en el modelo de niveles neurológicos de la pirámide de Dilts (ver figura 6), podemos inferir que este constructo se construye a partir de las percepciones que cada cual tiene de sí mismo. En estas percepciones se encuentran los niveles más profundos de la personalidad (Brito Galindo & García Perdomo, 2014), como las opiniones, las creencias, los valores, etc., dejando solo visible un pequeño porcentaje donde se encuentra la conducta.

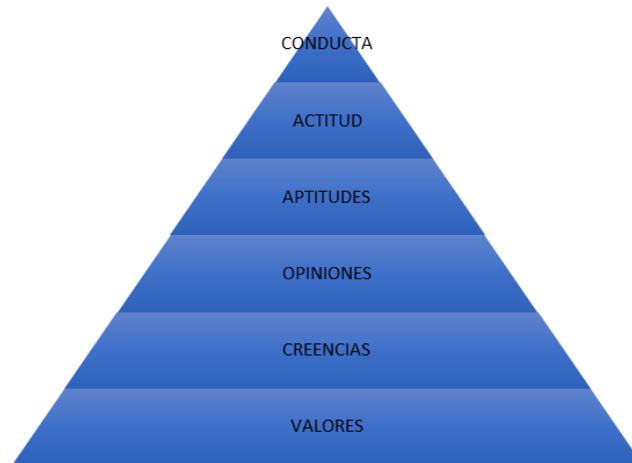


Figura 6: La pirámide de Dilts. Fuente: Adaptado de Brito Galindo & García Perdomo (2014).

Como se ha visto anteriormente, la perspectiva unidimensional del autoconcepto se ha ido reemplazando por otra más compleja. Hoy día, la imagen que tiene el sujeto de sí mismo se dimensiona en una estructura múltiple y jerarquizada (Shavelson et al., 1976), que se corresponde con las diversas áreas en las que interacciona y se desempeña (Portillo Peñuelas, 2020).

En la ilustración 2 se muestra cómo el autoconcepto general estaría formado por el autoconcepto académico y el autoconcepto no académico, dividido este último, a su vez, por las dimensiones emocional, social y física. Aunque estas se visualizan de manera independiente, cabe destacar que cada dimensión puede influir en el resto, actuando de esta forma, de manera integral en el autoconcepto (Ibarra-Aguirre et al., 2014).

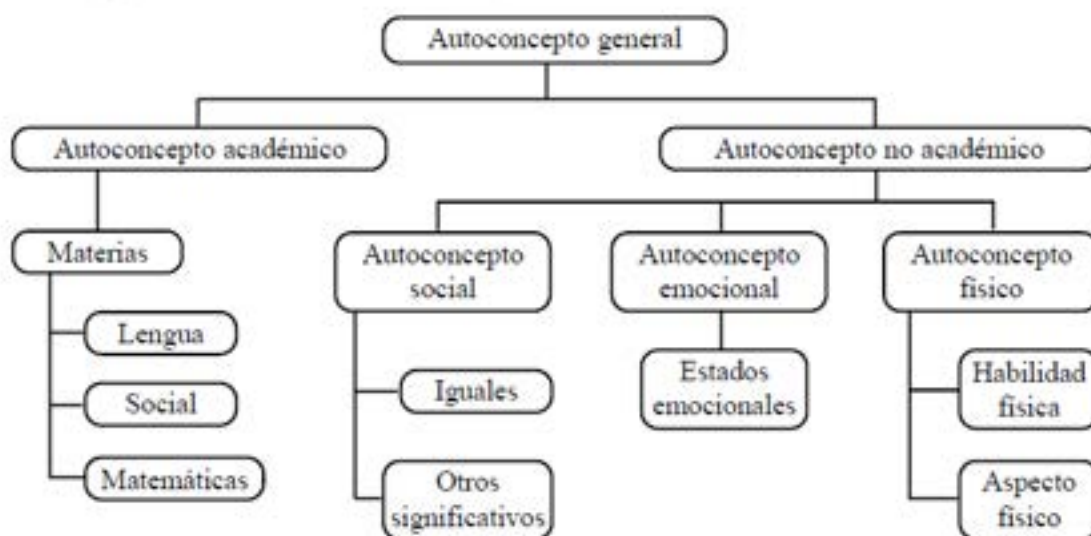


Ilustración 2: Estructura del autoconcepto (Shavelson et al., 1976). Fuente: Tomado de González Fernández (2005, p.122)

Cuando hablamos del autoconcepto académico/laboral hacemos referencia a la percepción que tiene la persona de la calidad del desempeño de su rol, como estudiante o como profesional, y se considera una variable fundamental en el rendimiento escolar. Así pues, los estudiantes que tienen autoconceptos académicos positivos no solo se sienten bien consigo mismos, sino que también toman decisiones académicas apropiadas, se esfuerzan en actividades, y persisten en las distintas formas del desarrollo académico. Por lo tanto, un autoconcepto académico positivo contribuye a logros de esta índole posteriores más allá de lo que se puede predecir por logros escolares previos (Marsh & Craven, 2006). El autoconcepto académico es posteriormente dividido en el matemático y el verbal (Marsh et al., 2015) y estos, a su vez, en conceptos de mayor especificidad según áreas diferentes, como son las relacionadas con inglés, historia, matemáticas y ciencias.

El autoconcepto no académico se subdivide en los componentes social, emocional y de la autopercepción física. La mayoría de los autores reconocen en el autoconcepto físico una entidad propia sobre la autopercepción del estado de la forma y la apariencia físicas. Existen investigaciones, como la de Giner Mira et al. (2019), que relacionan el autoconcepto físico con la habilidad deportiva, la condición física (Barrio et al., 2017), el atractivo físico (Tapia López, 2019) y la fuerza (Moreno & Cervelló, 2005). Estas relaciones se encuentran en todas las subdimensiones del autoconcepto físico y el autoconcepto general (Navas & Soriano, 2016).

El autoconcepto social (Fernández Zabala et al., 2017) a veces se entiende como la percepción que tiene una persona de su aceptación social por parte de sus pares, así como de su estatus de liderazgo y popularidad (Rodríguez-Fernández et al., 2016). En otras ocasiones, sin embargo, se explica en términos de su competencia social, es decir, a partir del desempeño de una persona en relación lo social, como las habilidades sociales y la sociabilidad (García & Musitu, 2009).

Cuando la percepción trata de la autopercepción de su esfera más privada o personal, esto estudia bajo la etiqueta de ‘autoconcepto ético-moral’, autopercepción del sí mismo personal o autoconcepto emocional (Goñi Palacios & Fernández Zabala, 2007). Según Guerrero-Barona et al. (2019) existen diferencias significativas en esta dimensión del autoconcepto en función de la edad y el sexo (Caldera Montes et al., 2018). En relación con esta última idea, Goñi Palacios et al. (2012) aprecian en la adolescencia la autopercepción emocional más baja, sobre todo en la de las mujeres.

Desde la Psicología (Goñi Palacios et al., 2012) se han llegado a distinguir las cuatro subdimensiones siguientes: el autoconcepto afectivo-emocional (percepción del ajuste emocional o regulación emocional), el autoconcepto ético/moral (percepción de la honradez), el autoconcepto de la autonomía (percepción toma de decisiones) y el autoconcepto de la autorrealización (percepción respecto al logro de objetivos). Por otro lado, investigaciones recientes realizadas con estudiantes distinguen entre las dimensiones afectivas y las cognitivas del autoconcepto. En esta línea, Ling et al. (2019) investigaron sobre el autoconcepto académico del alumnado y demostraron que la dimensión afectiva es un mejor predictor de los indicadores de tomas de decisión (por ejemplo, a la hora de elegir asignaturas), mientras que la dimensión cognitiva era mejor predictor de los indicadores de rendimiento como el rendimiento académico (Arens et al., 2011).

Según Guerrero-Barona et al., (2019), encontramos multitud de investigaciones sobre las distintas dimensiones que conforman el autoconcepto, pero estas se han centrado sobre todo en la dimensión física (Esteve Rodrigo, 2005; Fernández et al., 2011; García & Musitu, 2009; Padilla et al., 2010) y en la dimensión académica (Aguilar Prieto et al., 2013; Carmona Rodríguez et al., 2013; Gallardo et al., 2008; Santos & Santos, 2013).

3.4 Autoconcepto del profesorado

En esta sección se han revisado trabajos del autoconcepto que han puesto el foco en el profesorado. El autoconcepto del profesorado puede definirse, en términos generales, como la autopercepción general de su competencia docente (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Los investigadores han enfatizado la importancia del autoconcepto, que puede influir a nivel psicológico en los seres humanos sobre cuestiones relacionadas con variables como la efectividad docente (Roche & Marsh, 2000).

Existen trabajos que sugieren que el autoconcepto regula el comportamiento docente (Bandura, 1977; Markus & Wurf, 1987). Recientemente, Zhu et al. (2018) lo relacionan con la eficacia y el *burnout*; Paulick et al. (2016), afirman que está relacionado con el conocimiento del contenido profesional, pedagógico y psicológico; y, por su parte, Yeung et al. (2014) señalan la importancia del autoconcepto del profesorado para participar en actividades y procesos de aprendizaje profundo.

En general, las percepciones que tiene el profesorado sobre sí mismo y sobre sus enseñanzas pueden afectar a su pedagogía en el aula. De modo que las percepciones docentes se desarrollan a medida que continúa la interacción con las prácticas de aula (Trigwell et al., 1999). Por lo tanto, actualmente, se reconoce el verdadero desarrollo profesional del profesorado a partir del cambio en sus percepciones y creencias relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje (Ho et al., 2001). Fabriz et al. (2021) llegan a esa conclusión en la educación superior, asegurando que la flexibilidad en la enseñanza y la necesidad de conocer más sobre la propia capacidad para enseñar se ha convertido, cada vez más, en una evidencia.

En concordancia con lo anterior, Brígido Mero et al. (2010) afirman que para que tanto profesoras y profesores puedan desarrollar un autoconcepto positivo en su alumnado deben empezar por tener un buen concepto de sí mismos, ya que cuesta creer que se pueda motivar e ilusionar a los discentes desde la desconfianza o la inseguridad en uno mismo. De hecho, la percepción y la valoración de las personas sobre sí mismas condicionan su equilibrio psicológico, su relación con los demás y su rendimiento (Martínez-Otero, 2003).

Siguiendo esta línea, Machargo (1991) afirma acerca del autoconcepto lo siguiente:

“[...] se desarrolla cuando los profesores poseen las cualidades de la cordialidad y afectividad, proporcionan feedbacks positivos y alimentan un clima de libertad.

Los profesores que animan, respetan y aceptan a los demás estimulan el rendimiento académico y el autoconcepto de los alumnos. Igualmente, los alumnos que perciben en sus profesores imágenes y expectativas positivas sobre su capacidad ven favorecidos aquellos aspectos. A través de un medio de aprendizaje que alimente la interacción positiva y el feedback, los profesores tienen la responsabilidad de asistir a los estudiantes en el logro de un positivo autoconcepto". (Machargo, 1991, p.77).

Ya, en 2013, Luna Monte (2013), citado en Quintero Gutiérrez (2020) manifiesta que algunos “estudios demuestran una correlación positiva y significativa entre la actitud de docentes y el autoconcepto de estudiantes” (p. 83); López & Gallardo (2008) afirman que el autoconcepto del docente influye en la percepción que tiene de sus relaciones con los demás, es decir, en su competencia social; Martínez-Otero (2007) es más explícito al asegurar que el profesorado que mantiene un buen autoconcepto, además de convertirse en una persona de confianza para el aprendizaje, crea un ambiente cálido y receptivo para fortalecer la autoimagen del alumnado; Wang & Hall (2018), según la teoría de la atribución (Weiner, 2010), encontraron que las percepciones que posee el profesorado respecto a sus discentes están correlacionadas con sus emociones y que inciden en su conducta. Por ejemplo, los docentes que atribuyen el bajo rendimiento académico a la falta de capacidad de sus estudiantes tienden a mostrar mayor empatía y están más dispuestos a apoyarlos.

Estas reflexiones ilustran la importancia de que el profesorado desarrolle su propio autoconcepto. Sin embargo, es sorprendente que, si bien el desarrollo y la mejora del autoconcepto del alumnado han sido ampliamente investigados y promovidos en todos los niveles educativos, se ha prestado relativamente poca atención a la naturaleza y medición de las percepciones de los propios docentes (Ling et al., 2019; Roche & Marsh, 2000).

3.4.1 Autoconcepto y competencias emocionales del profesorado

Las investigaciones científicas sobre el autoconcepto del profesorado se han relacionado con múltiples de sus competencias profesionales, como la competencia comunicativa intercultural sobre la disposición a comunicarse en lengua extranjera (Kanat-Mutluoğlu, 2016); la expresión plástica, visual y audiovisual (Hidalgo Lorite, 2018); la calibración en matemáticas (Sáenz Castro y Nicolás Bruno, 2018); las competencias docentes en enseñanzas de danza

(Ibáñez Granados, 2016); la eficacia docente (Zhu et al., 2018); la competencia digital (Baena-Morales, et al., 2020; Lohbeck, 2018); y con las habilidades pedagógicas, los conocimientos del contenido de la asignatura, la consultoría, la innovación, el uso de medios y el diagnóstico.

También hay trabajos que han estudiado el autoconcepto relacionándolo con las competencias emocionales (Álvarez Bolaños, 2018; Buitrago Bonilla & Sáenz Salcedo, 2021; Cazalla-Luna et al., 2015; Pegalajar Palomino, 2017). Este tipo de conexión la hacen a través del modelo dado por Salovey et al. (2002). De este modo, Cazalla Luna y Molero (2013) lo relacionan con el estado emocional y con las respuestas a situaciones específicas; Gutiérrez Carmona & Expósito López (2015) correlacionan positivamente el autoconcepto emocional o personal con las habilidades sociales, el autocontrol emocional, el sentimiento de bienestar y la aceptación de los iguales; Salvador Ferrer (2012) analiza cómo los tres componentes de la inteligencia emocional (atención emocional, claridad y reparación emocional) influyen significativa y positivamente en el autoconcepto.

3.4.1.1 Autoconcepto y conciencia emocional del profesorado

Identificar las emociones y sentimientos propios es el primer paso para entender el autoconcepto emocional. La conciencia emocional es una competencia del Modelo Pentagonal de Bisquerra Alzina & Pérez-Escoda (2007) que ha aparecido bajo diferentes denominaciones en las investigaciones con el profesorado. Por ejemplo, la conciencia de sí mismo es la competencia para reconocer las emociones y los pensamientos personales. Este tipo de conciencia forma parte de uno de los cinco componentes del Modelo de Inteligencia Emocional elaborado por la *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL, 2013; Jagers et al., 2019).

Por otra parte, podemos definir la percepción o atención emocional como la capacidad humana de sentir, conocer y expresar adecuadamente los propios sentimientos en los momentos que están pasando. Este concepto aparece en la versión española (Fernández-Berrocal, et al, 2004) del instrumento de recogida de información *Trait Meta-Mood Scale* (en adelante TMMS) de Salovey et al., 1995 (Salvador Ferrer, 2021).

Esta capacidad del profesorado para tomar conciencia de sus emociones y sentimientos influye en sus enseñanzas (León, 2019; Bulás Montoro et al., 2020; Batallanos & Romero,

2020; Saunders, 2013; Trigweel, 2012) y en su comportamiento en el aula, porque le ayuda a gestionar la sensibilidad y, por tanto, las relaciones interpersonales (Garner, 2010). De hecho, existen trabajos cuyos resultados muestran que es la única responsable de los cambios de actitud y de comportamiento (Becker et al., 2014; Hagenauer & Volet, 2014; Garner et al., 2013; Giardini & Frese, 2006).

En definitiva, la conciencia emocional del profesorado mejora el acceso a la información saludable y, como consecuencia, puede actuar desde las emociones dándole mayor sentido a sus reacciones frente a los factores estresantes y, así, ser más capaz de orientar y adaptar sus acciones (Chang, 2013; Martínez-Monteagudo, 2019) jugando, por lo tanto, un papel relevante también en sus trayectorias vitales (Taxer et al., 2015).

3.4.1.2 Regulación emocional para proteger el autoconcepto del profesorado

La profesión docente comprende una alta demanda cognitiva y un entramado de relaciones interpersonales que la hacen compleja. Además, se le exige un compromiso social, si su labor se desarrolla en contextos considerados adversos, en donde su integridad física, psicológica y profesional se ponen en riesgo. La capacidad para identificar, comprender y regular las emociones ha de ser una habilidad fundamental entre el profesorado, ya que, además de influir en los procesos de aprendizaje, “afectan la salud física, la calidad de las relaciones interpersonales y el rendimiento académico y laboral” [Cabello González et al. (2010, p. 4), citado por Costa Rodriguez et al. (2021)].

Los docentes llegan, incluso, a poner en juego su autoconcepto si no desarrollan competencias emocionales, como la regulación emocional, con unas adecuadas estrategias de afrontamiento que le garanticen su bienestar personal (Ibarra Aguirre et al., 2014). En este sentido, existen trabajos recientes que muestran que el autoconcepto docente está fuertemente correlacionado con el agotamiento emocional o el denominado *burnout* (Zhu et al., 2018), en parte, debido a desafíos con sus estudiantes (Aloe et al., 2014; Chang, 2013). Así pues, García & Musitu (2009) relacionan el autoconcepto de un profesor o profesora, es decir, lo que piensa y siente de sí misma, con su comportamiento en el aula, influyendo con ello, en su nivel de respuesta y, por lo tanto, en su capacidad para gestionar comportamientos impulsivos.

La regulación emocional (Chang, 2020; Chang & Taxer, 2020) es un recurso personal que puede actuar como protector frente al *burnout* (Brackett et al., 2010 y Hoffmann et al.,

2020). Permite reducir los efectos de la tensión del trabajo docente y la vulnerabilidad al agotamiento del profesorado asociados al desempeño profesional y causado por factores intrínsecos y extrínsecos al individuo. Se tienen evidencias de que este síndrome tiene una clara relación con la gestión emocional del docente y es cada vez más frecuente, pudiendo aparecer desde un nivel leve con cuadros de estrés, hasta casos terriblemente graves de depresión, acarreando la ausencia de autorrealización profesional, la desidia emocional o hasta el estado psíquico de despersonalización (Osipova et al., 2018).

Esta teoría cobra especial relevancia con el profesorado de secundaria, puesto que, para tratar con el alumnado de este período evolutivo, que se caracteriza por los constantes cambios, necesita contar con recursos personales y emocionales que le permita hacer frente a las diferentes situaciones y que le facilite una adaptación eficaz (Isorna et al., 2013). Para Ling et al. (2019), los docentes que deben relacionarse con estudiantes desafiantes tienen menos probabilidades de tener una percepción positiva de sí mismos en cuanto a su rol profesional. Por el contrario, aquellos que poseen las herramientas adecuadas y disfrutan conscientemente de su profesión, a pesar del alumnado cuyo comportamiento es disruptivo o difícil, y están más dispuestos a asumir tales desafíos.

3.4.1.3 Autoconcepto vs. autoestima

El autoconcepto y la autoestima se han venido utilizando como términos sinónimos. El concepto de uno mismo se ve con frecuencia a través del prisma de la confianza en sí mismo, que es, en realidad, la autoconvicción de las propias habilidades que le permite hacer frente a situaciones difíciles y desafíos (Maksimović & Osmanović, 2019). Considerando el hecho de que la confianza en uno mismo significa la expresión del valor personal (Gabryś-Barker, 2010), se deduce que una persona muy segura de sí misma tiene un autoconcepto positivo.

Aunque ambos se consideran componentes esenciales de la personalidad y son nociones muy emparentadas, tienen significados bien distintos. Atendiendo a esto, el autoconcepto alude, principalmente, a la dimensión cognitiva o perceptiva de un individuo. Estas percepciones surgen del complejo y dinámico sistema de conocimientos, creencias y actitudes de la persona sobre sus características y atributos (Ghazvini, 2011), que componen lo que conoce cada ser humano sobre sí mismo como ser único (González et al., 2012). Por otro lado, la autoestima, como se ha definido en el primer capítulo de este trabajo, se refiere al valor que la persona se

atribuye a sí misma. Por lo tanto, es más conveniente dejar este término para resaltar, sobre todo, la vertiente evaluativa o afectiva. Según Martínez-Otero (2003), la autoestima está relacionada con el sentimiento de dignidad, es decir, con la conciencia que tiene la persona de su propia valía.

Para Villasmil Ferrer (2011), la autoestima es la evaluación del propio autoconcepto. Es el valor que cada persona da a sus propias características, aptitudes y conductas, mientras que, el autoconcepto implica las percepciones que se tienen acerca de sí mismo. En este sentido, Rivera Morales & Hernández Durán (2017) ven la autoestima y el autoconcepto como partes fundamentales de la personalidad que permiten que el sujeto lleve a cabo actividades relevantes para su realización personal. No obstante, por un lado, consideran la autoestima como el concepto que una persona expresa de sí misma, refiriéndose a las cualidades que son subjetivas y objeto de valoración positiva o negativa a partir de la experiencia y, por otro, entienden el autoconcepto como un producto de la valoración anterior, pero desde una postura reflexiva.

La autoestima del profesorado es objeto de muchos estudios científicos recientes, como los de Balat et al., (2019; Benevene et al. (2018); Erozkán et al. (2016); Sarpkaya & Kirdök (2019); Zydziunaite et al (2020). Debido a ello, el estado de California nombró una comisión de expertos denominada TaskForce (Aladesanmi, 2019) para el análisis de la autoestima. Tras la investigación y, en un primer resultado, se puso de relieve que la autoestima puede aprenderse, puesto que depende del estado anímico de la persona y esta puede modificarse. Así pues, la autoestima del individuo se habrá formado según sienta la persona cómo la perciben, la aceptan y la quieren sus seres queridos y, según se hayan desarrollado y hayan integrado en su personalidad (desde la niñez) su autoconcepto, seguridad, sentido de pertenencia, motivación y competencia.

Según Ancco & Checalla (2021) la autoestima docente es la apreciación de su propia valía, que puede emplear para reflexionar, aceptar y tomar decisiones sobre su vida personal y profesional y, es por ello, por lo que Barraza (2017) promueve la formación en autoestima del profesional responsable de formar al al profesorado para fortalecer su práctica laboral.

Hay trabajos que relacionan esta competencia de la autonomía emocional en el profesorado con su autoconcepto. Por ejemplo, Hugo, V. (2017) se refiere a la autoestima como parte efectiva del autoconcepto y considera a esta como el inicio para un buen desarrollo de las relaciones interpersonales, del aprendizaje, de la creatividad y de la responsabilidad. Por otra

parte, Rivera-Morales & Hernández-Durán (2017) estudian el autoconcepto del profesorado y aseguran que, además de facilitar el ejercicio docente, proyecta confianza en su alumnado al crear ambientes cálidos que favorecen su autoimagen como persona. Martínez-Torres (2020) también presenta este constructo como la imagen que los profesores tienen de sí mismos y que está relacionada directamente con su ejercicio docente, que contempla, además de las tareas específicas dentro y fuera del aula, las relaciones que entabla con sus pares académicos, autoridades y alumnado y consigo mismos para responder ante determinados problemas, de modo que, se trata de una herramienta capaz de generar una identidad y un reconocimiento en el propio profesorado.

3.4.1.4 Simbiosis entre el autoconcepto y la competencia social del profesorado

El autoconcepto es el resultado de un proceso activo de construcción en el que la persona lo va construyendo a través de la experiencia con el medio ambiente y está influenciado por otros acontecimientos significativos, por los refuerzos y por las atribuciones que hace sobre su propia conducta [Shavelson et al. (1976) citado en Acosta Figueroa (2011)]. Entre esos acontecimientos y refuerzos, hemos de destacar que las personas que más influyen son los familiares, las amistades y el profesorado (Pantoja Vallejo & Alcaide Risoto, 2013; Villafuerte et al., 2020), de ahí que el tipo de relaciones interpersonales que tenga el colectivo docente con sus seres queridos y, en particular, con los maestros de su vida y con el resto de docentes con los que interactúa va a mediar en el concepto que tenga de sí mismo como ser humano y como profesional (Morales-Escobar et al., 2021).

De manera simultánea, la autoimagen que tenga de sí mismo afecta en la manera de percibir sus relaciones interpersonales (Brígido Mero et al., 2010; Patricio et al., 2015; Rivera Morales & Hernández Durán, 2017). De este modo, podemos afirmar que el autoconcepto influye en el desarrollo de sus habilidades sociales (Aqeel, 2017; Baquerizo Vega & Geraldo Rivera, 2016; Caldera Montes et al., 2018; Tacca Huamán et al., 2020).

Maksimović & Osmanović (2019) aseguran que el profesorado que mantiene un autoconcepto adecuado no solo facilita su tarea docente en el aula, sino que, también, influye en la relación personal que se establece en su entorno. Así pues, el profesorado con

autoconcepto positivo desprende confianza, al crear ambientes cálidos y receptivos que refuerzan la autoimagen de su alumnado. Además, incide de manera importante en sus vidas, puesto que en su proceso formativo intervienen las emociones y las actitudes que colaboran en la construcción del autoconcepto del estudiante y le permite mejorar su práctica y estimular su desarrollo personal (Martínez-Otero, 2007 y Villa & Calvete, 2001).

3.4.1.5 La dimensión afectiva del autoconcepto y el bienestar del profesorado

La profesión docente requiere, cada vez más, unas cualidades personales del profesorado (McInerney et al., 2018) como el entusiasmo, la devoción, la actitud positiva, etc. (Moe, 2016), para abordar la carga de trabajo dentro y fuera del aula (Mattern & Bauer, 2014; OECD, 2019). Esta pasión, interés y disfrute se conceptualizan desde el aspecto afectivo del autoconcepto (Ling et al., 2019) y los componentes afectivos (positivos y negativos) del bienestar subjetivo (Pavot & Diener, 2013).

Uno de los motivos por el que tiene una gran relevancia el estudio del autoconcepto reside en que se trata de uno de los factores intrapersonales más importantes para el bienestar personal (Bonilla & Salcedo (2021)). La relación entre el autoconcepto del profesorado y su bienestar se muestra en estudios científicos que correlacionan el concepto que el docente tiene de sí mismo y la satisfacción que experimenta con la vida (Tas & İskender, 2018), como la felicidad (Church et al., 2014; Perales Garza, 2021), la superación personal (Maksimović & Osmanović, 2019), el ajuste psicológico (Mruk, 2006) y el bienestar subjetivo (Céspedes et al., 2021; Furnham & Cheng, 2000). En este sentido y, en contraposición, también se le atribuyen la totalidad de los problemas de conducta (García et al., 2006; Han, 2021).

3.4.2 El autoconcepto en la formación emocional

Con frecuencia, se le da máxima importancia al hecho de ayudar a las personas a creer en sí mismas. Desde esta perspectiva, los entrenadores deportivos quieren que sus atletas creen en su habilidad para realizar logros; los ejecutivos de negocios quieren que su personal tenga confianza a la hora de alcanzar unos objetivos de ventas impresionantes; los profesionales de la salud reconocen la importancia del autoconcepto positivo en diversas rehabilitaciones, etc.

Las autopercepciones o autoevaluaciones que realiza cada persona actúan como punto de contacto entre su pasado y su futuro, pudiendo así, gestionar su conducta presente, en función de estos dos ejes temporales. De hecho, la interpretación personal de las experiencias del pasado y del presente pueden influir en su comportamiento (Hugo, V., 2017), pudiendo condicionar su equilibrio psicológico, su relación con los demás e, incluso, su rendimiento profesional, puesto que tienen la capacidad de regular los hábitos del individuo a través de la toma de conciencia (Cabezas et al., 2022; Martínez-Otero, 2003; Portillo Peñuelas, 2020).

La construcción del autoconcepto se identifica regularmente con un objetivo principal en sí mismo (Portillo Peñuelas, 2020), además de ser comúnmente considerado como un factor de mediación importante que puede tener un impacto positivo en el individuo en diversos contextos. En entornos educativos, por ejemplo, se ha comprobado que puede mejorar el rendimiento académico de estudiantes (Mejía et al., 2021; Veas et al, 2019) y, en el caso del profesorado, tiene un impacto positivo en la enseñanza (Fabríz et al. 2021; Roche & Marsh, 2000).

Como ya se ha mencionado, para Fernández-Zabala & Goñi-Palacios (2008), el autoconcepto “se trata de un conocimiento que no está presente en el momento del nacimiento, sino que es el resultado de un proceso activo de construcción por parte del sujeto a lo largo de todo su desarrollo evolutivo” (p.14). En su formación se consideran múltiples factores (García-Caneiro, 2003) que dependerán de la persona, como la edad, el sexo, la cultura de que dispone, el medio social en que se desarrolla y las exigencias profesionales, entre otros (Portillo Peñuelas, 2020). Todos estos factores han de asumirse, por tanto, a la hora de medir la multidimensionalidad de su configuración -académica, social, emocional, familiar y física- (García & Musitu, 2001).

En el contexto internacional, en general, y, en particular, en el contexto español, los avances relacionados con el autoconocimiento se han realizado fundamentalmente con adolescentes y jóvenes. En esta última década ha aumentado considerablemente la investigación respecto al autoconcepto del profesorado en activo o en formación (Cortés et al., 2012; Ibarra- Aguirre et al., 2014; Mansilla Chacón et al., 2021).

3.5 Resumen

Este capítulo se ha centrado en el autoconcepto del profesorado, entendiendo este como una autoimagen realista presentada, actualmente, como una estructura compuesta por varias dimensiones que se encuentran dispuestas jerárquicamente y que configuran al individuo como persona. Este constructo se ha relacionado con las competencias emocionales y, es por ello, por lo que hemos realizado una revisión de investigaciones que han sido llevadas a cabo al respecto, con la intención de ofrecer un soporte teórico para el diseño metodológico que se pretende desarrollar en esta investigación.

Capítulo 4

El desarrollo de la carrera docente a través del enfoque narrativo



4. El desarrollo de la carrera docente a través del enfoque narrativo

“El sentido de lo que somos, o mejor, el sentido de quién somos, tanto para nosotros mismos como para los otros, depende de las historias que contamos y que nos contamos”

(Larrosa, 1996, p.462).

El desarrollo de la carrera puede considerarse como un proceso narrativo en el que se coloca al sujeto en un papel activo en la construcción de su formación como profesional para recopilar información y para tomar conciencia de significados personales (Falcón Linares & Arráiz Pérez, 2020). Ha surgido una nueva generación de investigaciones sobre la carrera que, mediante un enfoque narrativo, ayudan a comprender mejor las percepciones que tiene cada persona de sí misma.

A través de la narrativa, tanto informante, como investigador se convierten en colaboradores de un proceso que coloca al primero en un rol activo y dinámico y le permite construir (Alsina, et al., 2019), coconstruir (Branda, 2019) y reconstruirse a sí mismo (Morales Escobar & Taborda Caro, 2021). Para esto, el segundo está llamado a seleccionar las técnicas y herramientas que mejor se adapten al sujeto y a los objetivos de investigación. En este proyecto, el enfoque narrativo se aborda para el estudio de las trayectorias vitales del profesorado, para su desarrollo emocional, desde la entrevista autobiográfica y el *coaching*, obedeciendo a un doble interés: uno en sentido metodológico y otro formativo.

En la primera parte se presentan la entrevista autobiográfica y el *life coaching*, que en esta investigación servirán tanto de instrumento de recogida de información, como mecanismos para una interacción dinámica en contextos interpersonales e intrapersonales, al estimular la autoobservación y autoevaluación (Morales Escobar y Taborda Caro, 2021). De este modo, el profesorado tendrá todas las herramientas necesarias para poder construir su autoconcepto y desarrollar sus competencias emocionales.

El capítulo se cierra mostrando una revisión de trabajos que emplean el diseño con método mixto para abordar el enfoque narrativo.

4.1 Entrevista autobiográfica

Bolívar Botía et al. (2001) definen las historias de vida o la entrevista biográfica, como sinónimos asociados a la estructura narrativa basada en la elaboración, por parte de investigadores, de un estudio de caso de vida de una o varias personas. Los autores distinguen dos tipos diferentes de investigación biográfica:

- *Life-story*, narración autobiográfica, autobiografía o relato de vida. Se trata de una narración elaborada por el propio protagonista de su vida o parte de ella, que, normalmente, suele hacer por iniciativa propia.
- *Life-history*, historia de vida o biografía narrativa. Estos son los sinónimos asociados a la estructura narrativa que se basa en la elaboración, por parte de investigadores, de un estudio de caso de la vida de una o varias personas.

La narrativa autobiográfica (*life-story*) se confecciona a partir de los datos, evidencias y documentación disponible, así como de las entrevistas a los sujetos y a otras personas de su entorno. En el ámbito español se está configurando un campo propio de investigación, en parte “potenciado ante el desengaño postmoderno de las grandes narrativas y por la reivindicación de la dimensión personal y emocional en las ciencias sociales” (Bolívar Botía & Domingo Segovia, 2018, p. 798).

Esta perspectiva se considera un medio idóneo para crear espacios vitales que invitan a la reflexión y el comentario y, también resulta ideal para compartir la experiencia vivida y así comprenderse a uno mismo, como un aspecto primordial para el desarrollo profesional y personal (Misischia, 2020; Amaya, 2020). Además, constituye un instrumento privilegiado para comprender e interpretar lo que los sujetos creen, piensan, sienten, dicen y hacen en el ámbito educativo, siempre conectando aula y vida (Porta y Flores, 2017), permitiendo, a su vez, desarrollar la memoria autobiográfica, entendida esta como “una determinada habilidad compleja y múltiple, formado por componentes neurológicos, sociales, cognitivos y lingüísticos” (Reese, 2002, p. 124), encontrándose configurada por el lenguaje, la estructura narrativa y la afectividad.

En la actualidad, las entrevistas autobiográficas se consideran una articulación metodológica que puede representarse a través de diversas formas de elaboración y análisis y se utiliza para facilitar la tarea reflexiva que supone la construcción y proyección de la propia

carrera (Rubio-Jiménez & Fernanda González, 2018). Estos autores hacen uso de la fotografía, considerándola un instrumento muy útil para analizar significados personales y una herramienta muy productiva en la investigación social (Harper, 2002) y en la educativa (López Cruz et al., 2016; Luttrell, 2010). La simple incorporación de unas fotografías en una entrevista autobiográfica puede generar informaciones diferentes que dependen, casi exclusivamente, de esta particular manera de representar.

En esta línea, González Granados (2011) indica que la relación entre discurso e imagen es bidireccional. El discurso puede influir en el modo en el que la persona ve la imagen y viceversa, es decir, la imagen completa o dirige las palabras del discurso. Recientemente, Romero-Rodríguez et al (2021c), con la intención de desarrollar habilidades personales y sociales relacionadas con las carreras de estudiantes, utilizan la técnica del fotolenguaje con la que estimulan la reflexión acerca del presente y futuro del alumnado universitario.

Las investigaciones con este enfoque biográfico abordan trabajos relacionados con el desarrollo profesional (Ferreira Bolognani & Mendes Nacarato, 2015; Melo, 2008; Passeggi, 2011; Souza, 2006). Un ejemplo lo presentan Abkhezr et al. (2017), quienes quieren tratar de comprender el desarrollo profesional de los jóvenes que tienen un antecedente en campos de refugiados. La metodología utilizada en la investigación tiene un enfoque cualitativo, con un estudio de caso múltiple a través de la narrativa biográfica. Las principales conclusiones que se extraen son que la narrativa de las relaciones personales, los contextos, las culturas y la propia narrativa de las experiencias, durante y después de una emigración como refugiados, sirven para la comprensión del desarrollo profesional de los entrevistados. En este sentido, se ponen de manifiesto cinco procesos inherentes a la práctica de la orientación de la carrera profesional: la reflexión, la creación de significado, la conectividad, el aprendizaje y la agencia.

Freixa-Niella & Dorio-Alcaraz (2015), en un trabajo con estudiantes universitarios, especifican la utilidad de esta técnica metodológica para el desarrollo de sus carreras: “Contar las historias de las trayectorias [...] es ante todo dar voz a la experiencia vivida de los estudiantes. Estos son la fuente principal del relato (escrito y oral) y se convierten en la pieza clave para la construcción de conocimiento [...]. Se trata, en definitiva, de realizar una mirada al pasado desde el presente, para comprender este y, desde ahí, poder proyectarse hacia el futuro. Es la articulación de cómo el pasado de cada estudiante se relaciona con el presente y con el futuro imaginario, especialmente en su profesión” (p.149-150).

En esta línea, McMahon & Watson (2012) ofrecen algunas herramientas de la técnica narrativa para el ámbito del desarrollo de la carrera, proponiendo, como objetivo de la misma, permitir a la persona que se orienta que tome conciencia acerca de los diferentes elementos y factores que inciden en su trayectoria vital y profesional. A partir de esta comprensión del presente desde el pasado, la entrevista se centra en ayudar al sujeto a proyectar una historia futura a través de tres niveles de cuestiones que son indicativos de la profundidad y el propósito de las preguntas. Dichos niveles son:

- Nivel 1: información discreta sobre el contenido y la experiencia del individuo.
- Nivel 2: conexión de hechos e identificación de influencias en la experiencia subjetiva del individuo.
- Nivel 3: identificación de temas que sean claves para la construcción de una historia futura.

Otra aplicación que acomete la entrevista autobiográfica es la construcción de la identidad profesional (Atala, & Jorge, 2020; Del Corso & Rehfuss, 2011; Giraldo et al., 2021; Morales Escobar & Taborda Caro, 2021; Ojeda, 2008; Orozco et al., 2019; Veiravé et al., 2006), entendida esta como la diferenciación de los individuos entre sí, dadas por las particularidades de las trayectorias o biografías tratadas (Vasilachis-de Gialdino & Pérez-Abril, 2012). Este proceso consta de dos componentes, uno esencial y otro existencial. El primero es un elemento común que los iguala e identifica y el segundo los distingue y los hace únicos frente a los demás.

Este enfoque narrativo también ayuda a que el individuo comprenda sus habilidades para el pensamiento reflexivo (Sabariego Puig et al., 2019), entre las que destacan pensar sobre la relevancia de las experiencias propias (Cuadros & García, 2020), la regulación del comportamiento (Leary & Tangney, 2003) e, incluso, abordar el autoconcepto (Cuadra Martínez et al., 2018; McInerney et al., 2018).

Según García et al. (2018) la narrativa permite manifestar y reflexionar sobre las acciones y los pensamientos propios al ser estos tratados como un observador externo. Esta manera de proceder facilita el análisis de las decisiones relacionadas con la profesión y, en general, con la vida, como argumento de la propia identidad. Bolívar Botía & Domingo Segovia (2006) lo tratan como un mecanismo interpretativo que justifica, explica y da sentido a la propia conducta, ya no solo a nivel de su carrera profesional, sino de los valores personales.

El *Counseling* para la construcción de la carrera (Cardoso et al.; 2019; Savickas & Savickas, 2019), entendido también como un proceso narrativo, ofrece una nueva perspectiva para que el sujeto comprenda mejor su situación actual y sus raíces. Al implicar un proceso interpersonal que le ayude a crear historias sobre la carrera y que conecte con su autoconcepto, se pueden trabajar identidades, roles, adaptar el trabajo a la vida y darle sentido a través de narraciones sobre sí mismo.

Un ejemplo de modelo teórico de intervención de la carrera es el *Life design* (Savickas, 2012), que atiende a las necesidades de los profesionales con un esquema específico de intervención. Este enfoque involucra a un orientador/entrevistador que trabaja con un sujeto que busca aprovechar y explorar experiencias individuales. Para ello, se trasladan desde el “deconstruir” (Maree, 2020) pequeñas historias para pasar a la construcción de una historia preferida. Por lo tanto, el proceso implica la reautorización de una historia y capacitar al sujeto para que dé los pasos necesarios para vivir la nueva historia. A continuación, se “co-construye” (Savickas, 2020) un retrato de vida que implica una narración autobiográfica sobre el tema central de la vida del entrevistado. En la “coconstrucción” de un retrato de vida, el orientador/entrevistador tiene como objetivo ayudar al sujeto a relacionar el tema de la vida con un problema de la carrera o una transición de ese momento. El orientador/entrevistador y el sujeto luego se esfuerzan por usar el retrato de la vida para que este se mueva intencionalmente y, con ello, conseguir que se represente en una trayectoria profesional.

Este tipo de intervención ha sido estudiado con una variedad de enfoques y aplicaciones. Por ejemplo, Taylor & Savickas (2016) utilizan la narrativa para tratar los cambios en la carrera profesional desde la perspectiva de la orientación centrándose en dos intervenciones específicas, *Pictorial Narrative* (Taylor & Santoro, 2016) y *My Career Story Workbook* (Savickas & Hartung, 2012), que son utilizadas para impulsar la reflexión sobre la carrera de las personas informantes. La primera acompaña la narrativa con dibujos relativos a dificultades y sus posibles soluciones, mientras que la segunda la acompaña a través de la identificación de personas admiradas, lemas de vida, historias, películas o revistas preferidas que evoquen la reflexión.

4.1.1 Narrativa autobiográfica del profesorado

Hasta bien entrada la década de los ochenta, las investigaciones sobre el profesorado no iban más allá de la mejora de su formación inicial, pensando que esta sería la que mantendría a lo largo de su vida laboral. En los últimos treinta años, existe otra tendencia que trata de no mirar solo el momento biográfico en el que se encuentra la persona, sino que se cree necesario recorrer su trayectoria profesional (Sotos Serrano, 2015). Empieza, pues, a aflorar en Norteamérica y Europa la investigación biográfica, especialmente la narrativa en el ámbito educativo desde distintos tipos de procedimientos, permitiendo el desarrollo de estrategias de investigación que dan protagonismo al profesorado por su labor en el día a día en el aula.

En las narrativas autobiográficas el profesorado reflexiona acerca de su vida profesional y sus experiencias escolares vividas (Morales Escobar & Taborda Caro, 2021), utilizando toda esta información como vehículo para su desarrollo profesional. Así pues, existen investigaciones que estudian las trayectorias profesionales (Otondo-Briceño et al, 2021; Veiravé et al., 2006) y, de este modo, se puede tomar conciencia de continuidades y discontinuidades como experiencias que dejan marcas en la vida del docente. Kornblit (2007) destaca los puntos de inflexión o de viraje que son identificados por el propio sujeto o investigador, como aquellos momentos vitales en los que se inicia un rumbo distinto o una nueva etapa, Dado que esta metodología de investigación permite dar significado y comprender los aspectos cognitivos, afectivos y de acción de los docentes, autores como Huchim & Reyes (2013) ponen en valor no solo identificar estos cambios, sino el comprender el motivo que les ha llevado a realizarlos y en ese preciso instante.

Bajo esta perspectiva, el profesorado también expresa en sus relatos emociones y sentimientos que le pueden servir para comprenderse mejor a sí mismo (Blanchard & Procópio, 2021; García-González & Martínez-Padrón, 2020; Uitto et al., 2018) y justificar que haya investigaciones sobre la vocación docente (Suricalday et al, 2021), el compromiso docente (Morin et al., 2017), la motivación (Richardson & Watt, 2018) o, incluso, estudios sobre la identidad profesional docente (Bolívar Botía et al., 2018; Veiravé et al, 2006).

Así pues, mediante la entrevista autobiográfica, tanto la identidad docente como su construcción pueden concebirse como una lectura que el profesorado hace de los contextos en los que vive y los modos de enfrentarse a ellos, convirtiéndose en una teoría que se hace sobre sí mismo y de su entorno (Aristizábal Fúquene, 2019). Por lo general, esta lectura que realiza

el docente es observada desde las tres etapas más importantes de su construcción: la retrospectiva o del pasado, el periodo actual o presente y las proyecciones o perspectivas futuras que tiene de sí mismo como profesional (Patrón Reyes et al., 2021; Urbina Cerda, 2011). De esta manera, se favorece el recuerdo consciente de experiencias del pasado personal (*autonoetic consciousness*) y la proyección mental de esos eventos hacia el futuro subjetivo de uno mismo (Guerrero & Gutiérrez, 2009; Rubio-Jiménez & González, 2018; Tulving, 2002).

Podemos encontrar trabajos biográficos que tratan de sentar las bases para crear una escuela nueva. Con esta finalidad, Sotos Serrano (2015) estudia la identidad pedagógica de una maestra de primaria, analizando, para ello, las características que intervienen en su trayectoria profesional y personal a través de diferentes documentos publicados (19 entrevistas grabadas, 5 cartas, 10 entrevistas a otras personas relacionadas y 5 correos electrónicos de personas relacionadas). Con toda esta información detecta tres tipos de variables contextuales: las profesionales (educación y matemáticas), las comportamentales (compromiso e independencia) y motivacionales.

Por su parte, la formación es otro de los objetivos de las investigaciones con este enfoque. Así, por ejemplo, Souza (2006) sostiene que las experiencias que se reviven en la entrevista se convierten en proceso formativos: “[...] se basa en los recursos experienciales engendrados en las marcas acumuladas de las experiencias construidas y de los cambios referentes a la identidad vividos por los sujetos en el proceso de formación y desarrollo” (p.136). Siguiendo esta misma perspectiva, Passeggi (2011) considera la reflexión sobre sí mismo en una historia de vida realizando una actividad que coloca al docente distanciado de sí mismo, lo que le posibilita ver cómo los otros lo ven. Este proceso, añade, “envuelve contradicciones, crisis, rechazos, deseos de reconocimiento, dilemas” (p.154). Sin embargo, pese a ello, le hace tomar conciencia de qué anécdotas y qué personas han influido en sus decisiones.

En esta línea, Ferreira Bolognani & Mendes Nacarato (2015) estudian las trayectorias estudiantiles y profesionales de unas maestras de primaria como prácticas de autoformación. En su metodología de investigación hacen uso de la entrevista autobiográfica para identificar las marcas que dejaron las matemáticas en la trayectoria escolar y cómo reflejan y problematizan las prácticas vividas en la enseñanza de esta disciplina. Existen dos grupos de discusión/reflexión que hacen uso de un diario de campo de la investigadora, que se utiliza como guía. Este diario consta de varias preguntas que permiten que todo lo expuesto fluya como

una conversación informal. Los autores constatan en su investigación con maestras que las vivencias en las clases de primaria les dejaron marcas que han perdurado en el tiempo hasta convertirse en creencias sobre la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. La narrativa muestra cómo los procedimientos basados en compartir, seleccionar y problematizar en un grupo de discusión pueden convertirse en prácticas autoformativas.

4.2 Coaching

“El coaching ayuda a liberar el potencial de una persona para que incremente al máximo su desempeño. Consiste en ayudarlo a aprender en lugar de enseñarle”.

(Timothy Gallwey, 2010)

Existen múltiples definiciones y aplicaciones del *coaching*, aunque todas parecen coincidir en que se trata de un proceso mediante el cual un *coach* (orientador/entrevistador), a través de preguntas dirigidas, guía al *coachee* (cliente/sujeto) hacia las respuestas que necesita obtener para poder romper los límites que le impiden avanzar hacia la realización de un determinado objetivo (Yuste Pausa, 2010). Carril (2008) definía los principios o pilares que constituyen la esencia del proceso de *coaching* como:

- a. tomar conciencia de nosotros y aceptar lo que somos;
- b. salir de la zona de confort y marcarse metas motivadoras;
- c. dar pasos pequeños y constantes, seguir la intuición y ser dueños de nuestro tiempo;
- d. reflexionar para reconducirnos y avanzar.

El *coaching* es una modalidad de asesoramiento que proviene de la evolución del *Counseling* (Sánchez Mirón & Boronat Mundina, 2014; Taveira & Rodríguez-Moreno, 2010), de modo que, puede considerarse como una intervención en distintas fases que facilita la producción de discursos para explorar trayectorias vitales (profesionales y personales). Para esto, el *coach* cuenta con un conjunto de técnicas y herramientas que, además de recursos para la recogida de información de las personas informantes, pueden apoyarlo para que libere todo su potencial y, gracias a ello, pueda alcanzar los objetivos que se proponga (Burley & Pomphrey, 2011).

4.2.1 Origen del *coaching*

Para investigar sobre el origen del *coaching* debemos remontarnos a la filosofía en la antigua Grecia. Sócrates nos presenta un claro ejemplo de *coaching* con su método llamado ‘mayéutica’ (Álvarez-Silva et al., 2020), que se basaba en guiar a sus discípulos hacia su propio interior a través de preguntas que les ayudaran a encontrar sus propias respuestas mediante sus propios recursos. De ahí surge la palabra mayéutica, que en griego significa “la persona que ayudaba a dar a luz”.

La voz *coaching* procede de la palabra *kocsi*, originaria del húngaro, que era un tipo de carro especial con un sistema de suspensión muy cómodo que toma el nombre de la ciudad húngara de Kocs (Sielenzak, 2018). Más tarde pasaría al inglés con el término *to coach* (Brock & Beaman-Diglia 2018). La interpretación viene a decir que el *coaching* transporta a las personas de donde están a donde quieren estar. En la actualidad, el *coaching* se lo debemos al entrenador (*coach*) Timothy Gallwey (1938-), que, en los años 70, como capitán del equipo de tenis de la Universidad de Harvard, empezó a darse cuenta de que la mayor limitación de sus deportistas no se debía a problemas físicos, sino que más bien era una cuestión mental. Tim Gallwey (2010) decía que siempre hay un juego interior que se está llevando a cabo en tu mente, independientemente del partido exterior que estés jugando. En función de cómo te comportes en este juego interior, dependerá el éxito o fracaso de tu juego exterior. En su obra, Gallwey (1974) expone cómo el entrenamiento físico era fundamental, sin embargo, si a este entrenamiento se le añadían técnicas de meditación, los deportistas conseguían mejores resultados.

Podemos afirmar que Gallwey puso en práctica los primeros procesos de *coaching* sencillos y completos. Este pedagogo de Harvard propuso que esta metodología se podía utilizar para conseguir que las personas liberen su máximo potencial consiguiendo llegar, de este modo, su rendimiento al máximo. Para ello basó su trabajo en obras como la de Abraham Maslow, que estudió a personas exitosas y realizadas, llegando a la conclusión de que todas pueden llegar a ese estado. Este estadounidense es conocido por su famosa pirámide de las necesidades humanas (figura 7), cuya explicación veremos a continuación.

En 1943 Maslow formula su concepto de jerarquía sobre las necesidades que influyen en el comportamiento humano. Esta jerarquía está compuesta por cinco niveles, donde cada uno de ellos se puede activar únicamente cuando la necesidad del nivel inmediatamente inferior se encuentra razonablemente satisfecha. Así pues, según este modelo, las personas solo satisfacen

necesidades emocionales de respeto y admiración a los demás cuando tienen cubiertas las necesidades fisiológicas, de seguridad y del entorno social o de pertenencia a un grupo, es decir, hasta que no tienen cubiertas las necesidades fisiológicas, de seguridad y de afiliación, no pueden cubrir las de reconocimiento y autorrealización. Esto lo podemos observar en la figura 7. Estas necesidades se encuentran desplazadas si las personas tienen falta de autoestima. En este punto se imponen expectativas elevadas y estas son valoradas desde criterios que se han marcado para sí mismos, en vez de como las perciben los demás.



Figura 7. Adaptado de Chapman (2007)

Figura 7: Pirámide de las necesidades humanas. Fuente: Adaptado de Chapman (2007)

4.2.2 Tipos de *coaching*

Chornet (2015) concibe varios tipos de *coaching* según quien lo recibe, distinguiendo así, entre el *coaching* individual, grupal u organizacional. Se denomina individual cuando quien recibe el proceso de *coaching* es una persona o *coachee*; grupal se refiere a un proceso llevado a cabo por un equipo, tanto a nivel deportivo como de trabajo; y, por último, el organizacional pretende que el *coaching* forme parte de la cultura de toda una empresa.

En el *coaching* se pueden distinguir tres grandes escuelas:

- Escuela de Programación Neurolingüística, en adelante, PNL, que tiene sus raíces en Norteamérica y que pone el foco en el objetivo de la persona.

- Escuela Ontológica, que tiene sus raíces en Sudamérica y que pone el foco en la semántica.
- Escuela Humanista, que tiene sus raíces en Europa y que pone el foco en la persona.

Respecto al objetivo que se pretenda lograr, tal y como hemos visto a lo largo de su trayectoria, el *coaching* tiene sus inicios en el deporte, pero es mucho más que un entrenamiento. En su obra, el inglés John Whitmore (2011) llevó el método de Gallwey al mundo empresarial, convirtiéndose en el precursor del *coaching* ejecutivo o *business coaching*, haciendo de este una herramienta clave y exitosa en el *management* empresarial. Hoy día, las tres escuelas anteriores del *coaching* han ido ampliando su influencia y se han extendido a diversos ámbitos, operando en todas las dimensiones del ser humano: en el ámbito profesional o *career coaching* para el desarrollo de la carrera, en el educativo o *coaching pedagógico*, para el aprendizaje y la preparación a la capacitación y el *coaching* personal o *life coaching* para el desarrollo de competencias y capacidades. A continuación, se presenta la definición y una revisión reciente de la literatura científica más destacada de cada uno de estos ámbitos del *coaching*.

4.2.2.1 *Coaching* ejecutivo

Se han propuesto muchas definiciones para el concepto de *coaching* ejecutivo (Hall et al., 1999; Trevillion, 2018; Stober & Parry, 2005; Zuñiga-Collazos et al., 2020). Nosotro hemos optado por la de Kilburg (2000), que propuso la siguiente definición:

“[...] una relación de ayuda formada entre un cliente que tiene autoridad y responsabilidad de gestión en una organización y un consultor que utiliza una amplia variedad de técnicas y métodos de comportamiento para ayudar al cliente a lograr un conjunto de objetivos mutuamente identificados para mejorar su desempeño profesional y satisfacción personal y, en consecuencia, mejorar la eficacia de la organización del cliente dentro de un acuerdo formalmente definido de *coaching*.” (p. 67).

El término *coaching* ejecutivo llegó al mundo de los negocios a finales de la década de 1980 y se utilizó porque el *coaching* sonaba menos amenazante que otros tipos de intervenciones (Delgado Muñoz, 2018). Se argumentaba que el *coaching* no era más que un

mero reempaquetado de las prácticas que se habían estado haciendo bajo el paraguas de la consulta y el asesoramiento. Van Oosten et al. (2019) sostienen que los consultores comenzaron a practicar el *coaching* ejecutivo cuando obtuvieron acceso a los líderes de las organizaciones y que cada vez son más frecuentes desde el *coaching* las consultas orientadas a los directivos de las organizaciones empresariales.

Uno de los primeros trabajos en tratar el *coaching* ejecutivo menciona brevemente tres fases en su historia (Harris, 1999). La primera ocurrió entre los años 1950 y 1979, momento en el que varios profesionales utilizaron una mezcla de desarrollo organizacional y técnicas psicológicas en el trabajo con ejecutivos. Durante el período intermedio (1980-1994), se produjo un aumento de la profesionalidad, así como el comienzo de los servicios estandarizados (aunque aún no se ha producido una estandarización completa). En el período actual (desde 1995 hasta la actualidad), ha habido un aumento de las publicaciones y la creación de una organización profesional para el *coaching*: la Asociación de *Coaches* Profesionales y Personales, más recientemente conocida como Federación Internacional de *Coaches* (ICF). Es también en nuestro presente cuando la demanda del *coaching* ejecutivo ha alcanzado un máximo histórico.

El *coaching* ejecutivo ha llegado a desempeñar un papel clave en el campo del desarrollo del liderazgo y de la gestión (Bono et al., 2009; O'Leonard, 2009). El desarrollo profesional y personal rara vez se logra en intervenciones genéricas, razón por la cual, el *coaching* ejecutivo brinda la oportunidad de crear una relación personal genuina entre el *coach* y el *coachee*, a través de un enfoque constante en la consecución de metas importantes de desarrollo individual y, es esta relación la que parece ser clave para apoyar a los directivos y líderes en su desarrollo.

Sin embargo, a pesar de su creciente popularidad en entornos aplicados, esta intervención del desarrollo, hasta la fecha, ha recibido poca atención en la investigación empírica. Se han realizado escasos estudios empíricos cuantitativos rigurosos sobre el *coaching* ejecutivo (Evers et al., 2006; Luthans & Peterson, 2003; Olivero et al., 1997; Smither et al., 2003; Thach, 2002), habiéndose centrado la mayoría de ellos en la eficacia del *coaching* (Kampa-Kokesch & Anderson, 2001; Smither, et al., 2003).

4.2.2.2 *Coaching* de la carrera

El *coaching* de la carrera u orientación profesional es una práctica relativamente nueva, aunque ya en la década de los 90 era conocida como “consultoría” (Bell, 1996, p. ID). Esta actividad se ha estado utilizando cada vez más en una variedad de entornos laborales por gerentes y empleados y combina los conceptos de orientación profesional, consultoría organizacional y desarrollo de la carrera.

El objetivo general que pretende es ayudar al desarrollo personal de los “clientes” dentro del contexto laboral y de su trayectoria profesional para que estos puedan identificar mejor sus habilidades, tomar mejores decisiones profesionales y aumentar la productividad (Muñoz Díaz, 2014; Ebner, 2021). Los *coaches* profesionales o de la carrera sirven como asesores personales para cualquier inquietud relacionada con el trabajo, como conciliar la familia y el trabajo, aprender habilidades para las entrevistas, desarrollar mejores habilidades para directivos, desarrollo personal ejecutivo y profesional e, incluso, capacitación para ayudar a que los gerentes se conviertan en asesores profesionales para sus empleados. Los *coach* profesionales ayudan a sus clientes a obtener más de lo que quieren de la vida, ya sea éxito empresarial, independencia financiera, excelencia académica, éxito personal, salud física, relaciones interpersonales o planificación profesional.

Debido a que la práctica del *coaching* profesional se superpone con otras especialidades que se ocupan de la planificación y el ajuste de la carrera se distingue entre los *coaches* profesionales y los asesores o *counselors* laborales que, generalmente, profundizan más en el pasado de la persona y con frecuencia hacen uso de intervenciones psicológicas para resolver problemas (Barry & Allen, 2003). Por otro lado, están los facilitadores del desarrollo de la trayectoria profesional, cuyos servicios prestados son más limitados, centrándose en la provisión de información como recursos profesionales y mercado laboral, la evaluación profesional bajo supervisión, las estrategias de búsqueda de empleo y la aplicación de la teoría del desarrollo profesional (Hayden & Osborn, 2020; Splete & Hoppin, 2000).

Una aplicación de este tipo de *coaching* de la carrera es su implementación en programas de formación en la universidad combinando la teoría y la práctica a través de la asistencia de expertos profesionales (Camilleri, 2014; Feller & Schenck, 2006; Yates, 2013). Estos pueden brindar experiencia y orientar aún más la investigación o planificar una carrera. Por ejemplo, es una práctica usual el utilizar el *coaching* de la carrera en los programas de formación en innovación y creatividad en la universidad (Chen & Huang, 2017).

4.2.2.3 *Coaching* educativo

En estos últimos años ha aparecido el *coaching educativo* o *pedagógico*, que paulatinamente se está introduciendo en la educación para mejorar las habilidades y prácticas del profesorado y del estudiantado (Loredo et al., 2019). Existen movimientos que consideran que los modelos de enseñanza deben cambiar y que el *coaching* es una herramienta ideal en la formación de los discentes. Este prepara para afrontar los retos que tiene que superar a lo largo de su vida (Chornet, 2015), formándolo de manera integral y no centrándose únicamente en el rendimiento académico (Huesa et al., 2013).

En el campo educativo encontramos algunas de sus aplicaciones con estudiantes, como la de Rodríguez-Hidalgo et al. (2015), que contemplan una formación basada en lo que denominan ‘*coaching* multidimensional’, utilizada para dar respuestas a cualquier meta o problema que experimente el estudiante a lo largo del período de prácticas. En este sentido, cada estudiante del *Practicum* para futuros maestros de la Universidad de Córdoba, sigue un doble proceso de *coaching*. Por un lado, un *coaching* asimétrico, guiado y apoyado por los tutores académicos y profesionales, a modo de comenoría. Por otro, un *coaching* simétrico, que cuenta con el apoyo de sus propios compañeros de trabajo (prácticas, grupos...), y que se usa para tener una visión paralela y colaborativa y como un posible apoyo emocional y ayuda recíproca (Rodríguez Marcos et al., 2011).

También Rosa-Rodríguez et al. (2015) presentan una propuesta de formación universitaria sobre la competencia emocional en una asignatura de la Facultad de Educación Social y Trabajo Social de la Universidad Ramón Llull. En sus resultados concluyen que el uso de metodologías con *coaching* integradas entre asignaturas ayuda a contribuir en la formación de profesionales más reflexivos.

En esta última década han aparecido trabajos científicos con docentes que han incorporado el *coaching*: Saphier & West (2010), con una aproximación estratégica y sistemática a la mejora del aprendizaje; Teeman et al. (2010), con una planificación colaborativa y orientada al profesorado para el éxito de la escuela y el logro de los estudiantes; Rakap (2017), con un método para la preparación del profesorado de educación especial; Bengo (2016), con una estrategia para mejorar la práctica docente y aumentar logro del estudiante de matemáticas; Velasco Maillo & Antolín (2011), con programa donde el papel del docente debe

acercarse más al de un *coach* tratando de hacer las preguntas oportunas que sirven de inspiración y de orientación para que el alumnado encuentre sus propias respuestas trasladando a este la confianza y el protagonismo.

Según Casado et al. (2010), de la Universidad Politécnica de Madrid, el *coaching* es una herramienta básica para el estudiante, pues le ayuda a tomar conciencia de sus hábitos personales, ser proactivo en el logro de objetivos académicos y personales, mejorar su gestión del tiempo de estudio y su comunicación, y en general, convertir sus debilidades en fortalezas. Por otro lado, Castellà et al (2011), de la Universidad de Barcelona, piensan que los dos conceptos que aproxima el *coaching* educativo tienen muchas similitudes al compartir referencias filosóficas, pedagógicas y psicológicas. También entienden el *coaching* como una herramienta para la educación de estos tiempos, no solo para el alumnado, sino para todos los miembros de la comunidad educativa, como el profesorado, los equipos directivos e, incluso, las familias.

Existen otras investigaciones que sitúan a los procesos de *coaching* como estrategia eficaz en la formación tanto inicial como permanente del profesorado (Jiménez Cortes, 2012). En esta tónica, Obiols y Giner (2011) recogen los resultados de una intervención con docentes universitarios de la Universidad de Barcelona, basada en el modelo de competencias emocionales. Dicha intervención ha sido estructurada en los siguientes bloques: inteligencia emocional, liderazgo, coaching y estrategias relacionales. Como resultados expusieron los beneficios de introducir el rol de líder-docente-coach para facilitar el desarrollo de las competencias emocionales.

A continuación, destacaremos en la tabla 2 algunos trabajos recientes con *coaching* para equipos directivos:

Tabla 2: Coaching educativo para equipos directivos. Fuente: elaboración propia

El <i>coaching</i> educativo de Luna-Arocas (2020), quien distingue entre tres líneas de intervención del <i>coaching</i> cuando se aplica en este sector: la formación del profesorado en habilidades y competencias para gestionar el talento como un coach, el liderazgo en miembros del equipo directivo y de la dirección pedagógica y organizativa como clave del éxito en organizaciones educativas.
Díaz et al. (2019) muestran los resultados del Modelo Integral de Coaching Educativo (MICE) que ha sido utilizado para la formación en competencias relacionadas con las funciones de dirección y docentes a través de procesos de coaching individual y grupal dirigido al profesorado no universitarios de Aragón.
López-Yáñez et al. (2018) estudian la efectividad de unos programas de formación a través de herramientas del <i>coaching</i> en sesiones grupales. El propósito era el análisis de la práctica de los equipos directivos en sus centros procedentes de varios países participantes en el proyecto. Entre las actividades, se analizaron casos prácticos a partir de situaciones reales experimentadas por los propios sujetos, que también diseñaron y analizaron distintos planes de mejora.
Pedraza (2020) propone el <i>coaching</i> escolar estratégico a docentes y equipos directivos de instituciones de formación como guía en procesos que requieren de un conocimiento más profundo de estilos de aprendizaje, comportamientos y, en general, ritmos de vida de las personas.

Recientemente, Chianese (2021) y Chianese & Prats (2021) prefieren utilizar el término “*coaching en educación*” cuando hacen referencia al proceso que puede servir para asesorar y acompañar al profesorado durante cualquier tipo de transformación en el ámbito educativo. En sus trabajos se muestra cómo mediante una intervención integral en *coaching* con el profesorado y el alumnado se pueden desarrollar sus competencias emocionales.

4.2.2.4 *Life coaching*

Teniendo en cuenta los objetivos que nos hemos marcado en esta investigación, nos hemos inclinado por hacer uso de herramientas como el *life coaching* o *coaching* personal (Grant, 2003). Se trata de un tipo de *coaching* individual, que incide en aspectos de índole personal, aunque también puede influir en la profesión de la persona que lo recibe. No obstante, también puede desarrollarse en grupos u organizaciones (Green et al., 2020) que desarrollan un

sistema coherente de procesos o comportamientos colectivos que les son específicos como, por ejemplo, el claustro de un mismo centro educativo.

El *coaching* individual puede establecerse también como un objetivo ejecutivo, cuando las competencias a desarrollar por los clientes son estrictamente profesionales. No obstante, existe una corriente moderna de pensamiento, procedente del Reino Unido, que afirma que, aunque el *coaching* sea o no utilizado para la profesión del sujeto, al tratarse de un proceso de desarrollo de habilidades personales, siempre es *life coaching* y, debido a ello, puede generar resultados favorables tanto dentro como fuera del entorno laboral (Jaén Arenas, 2019).

El *life coaching* es un método sistematizado y estructurado que ayuda a que las personas realicen cambios en sus vidas. Se está convirtiendo en un medio que ayuda a que personas sanas establezcan y alcancen metas y mejoras para conseguir, de este modo, su bienestar (Elliott, 2003; González Valderas, 2020; Green et al, 2006; Naughton, 2002; Skews et al., 2021). Últimamente los psicólogos han experimentado un creciente interés por esta práctica (Pérez-Moreiras, 2020). Instituciones como la *British Psychological Society* o la *Australian Psychological Society* lo reconocen al establecer líneas formales especializadas para este tipo de *coaching*.

Ives (2012) afirma que este *coaching* puede agruparse, principalmente, en dos enfoques: el del desarrollo personal, en general, y para mejorar el rendimiento o alcanzar determinados objetivos. Esta alternativa puede convertirse en la base del éxito de la autorregulación, puesto que son los propios *coachees* los que seleccionan el o los ámbitos de vida tanto personales como laborales (Chornet, 2015).

El *coach* acompaña al *coachee* hacia los diferentes niveles de su personalidad, siguiendo el modelo de los niveles neurológicos de la pirámide de Dilts (Brito Galindo & García Perdomo, 2014), que se trata de una herramienta clave para interpretar la conducta humana. Según esta estructura solo la conducta queda fácilmente visible en un pequeño porcentaje, por ello se establece como el modelo metafórico de un iceberg (ver figura 8). Niveles más profundos como las opiniones, que terminan germinando en las creencias, solo son visibles buceando a través de las preguntas adecuadas de un *coach* como el ‘para qué’ que se sumerge para comprender en profundidad cómo se producen los cambios y los aprendizajes en el ser humano.



Figura 8: Modelo del iceberg. Fuente: elaboración propia basada en Baniandrés et al. (2011).

Para Green et al. (2020), el *life coaching* es un proceso sistemático enfocado en la solución y orientado en resultados, estimulando el aprendizaje autodirigido y el crecimiento personal del *coachee*. Según estos autores la experiencia humana se mueve a través de cuatro dimensiones: los pensamientos, los sentimientos, la conducta y la situación o el ambiente que se corresponden entre ellas (Bandura, 1977), infiriéndose así que, el modo en el que piensan los seres humanos influye en cómo sienten y, esto afecta, a su vez, en la manera en la que se comportan (Beck et al. 1979). Asimismo, el ambiente puede provocar determinadas conductas específicas (Skinner, 1975). Aunque casi no existen investigaciones sobre este método sistematizado y estructurado, estos autores, haciendo uso de un modelo de *coaching* cognitivo-conductual centrado en la solución, obtuvieron evidencias de que el *life coaching* puede mejorar el logro de objetivos.

Nuestro trabajo de investigación hará uso del *life coaching*, atendiendo a la escuela humanista y cuya práctica está basada en la aplicación de herramientas de la Psicología Humanista (Yuste Pausa, 2010). Esta corriente se apoya en la teoría de que cada persona tiene en su interior los recursos que necesita para gestionar su vida y lograr su bienestar, solo que, a menudo, no es consciente de ello.

La orientación humanista en un entorno de *life coaching* implica el fortalecimiento de la persona durante el proceso, para que, al tomar conciencia de sus cualidades y recursos, pueda alcanzar sus propios objetivos. De ahí que la principal diferencia entre el *coaching* humanista y otras corrientes radica en que la meta que el cliente quiera alcanzar, aun siendo muy importante, se transforme en algo secundario frente a la persona en sí misma. En otras palabras, las herramientas se ponen al servicio del individuo y no de su meta.

Con respecto a las herramientas que utiliza el *life coaching*, las principales son la conversación, las preguntas abiertas y su retroalimentación o *feedback*, la escucha activa, el *rapport* (van Coller-Peter & Manzini, 2020) y el modelo GROW para estructurar conversaciones (Esteve, 2019). No obstante, también existen otras muchas técnicas que acompañan los procesos personales (González Valderas, 2020), siendo una de las más utilizadas la rueda de la vida (Robinson García et al., 2018), que sirve para evaluar la toma de conciencia del punto de partida del sujeto/cliente y su equilibrio vital dentro de una serie de ámbitos de vida. También los objetivos “SMART” (*Specific, Measurable, Achievable, Realistic, Time*) o “M.E.T.A.” son una herramienta que sirven en los procesos para marcar el camino de los *coachee* de una manera “Medible”, “Específica”, “Tangible” y “Alcanzable” y para que estos puedan establecer las distintas etapas (Bou Pérez, 2009) o microobjetivos que se propongan alcanzar (Yuste Pausa, 2010).

4.3 Investigación narrativa: utilización y análisis de entrevistas biográficas

El diseño metodológico utilizado en las investigaciones viene guiado por los objetivos que se proponen. En este apartado revisaremos algunos trabajos recientes de investigación narrativa que cuentan con la entrevista biográfica entre las técnicas de sus procedimientos de recogida de información.

Suárez-Ortega (2013) ofrece una reflexión crítica de la investigación biográfico-narrativa. El proceso narrativo proporciona una comunicación que fomenta el pensamiento crítico (Gómez González, et al., 2011) que refuerza las relaciones entre los investigadores y las personas que participan de la investigación, fomenta la comprensión de los problemas de las

personas involucradas, y les ayuda a generar soluciones. De ahí que contribuya al desarrollo y transformación de los participantes.

La aproximación biográfica se inscribe dentro de la perspectiva epistemológica interpretativa, otorgándosele especial relevancia a la secuencia de acontecimientos presentes a lo largo de la vida laboral de los individuos (Muñiz Terra, 2018). Cabe destacar que existen distintas perspectivas para el análisis de las entrevistas biográficas (Muñiz Terra & Roberti, 2018), que veremos a continuación.

Un primer enfoque analítico es el temático (Duero & Limón Arce, 2007), que se basa en la construcción de categorías desde una aproximación a la estructura sincrónica de los relatos identificando nodos o tópicos temático-narrativos, sin prestar especial atención a su secuencialidad y desarrollo temporal. Para esto, primero se designan códigos a los fragmentos del texto que especifican el tema al que hacen referencia. Este procedimiento es bastante mecánico y suele apoyarse en *softwares* como Atlas ti, Weft QDA o NVivo. Las categorías que se establecen al comparar cada conjunto codificado son las que siguen:

- Por un lado, es frecuente hacer un análisis descriptivo para reducir, disponer y transformar los datos, con lo que se categoriza a partir de un procedimiento cuantitativo que contabiliza el número de registros codificados con un carácter deductivo (Ibáñez-Martínez, & Romero Pérez, 2019).
- Por otro lado, existen trabajos que proponen procesos más inductivos para generar nuevos conocimientos y teorías. Así, por ejemplo, Arráiz-Pérez et al. (2020), en vez de poner el foco en un único relato, lo hacen de manera transversal en varios para extraer categorías emergentes (Elliott, 2018). Arraiz & Sabirón (2017) ya reivindicaban que el proceso de categorización debería tener un sentido más interpretativo para tener en cuenta la intersubjetividad.

Otra perspectiva analítica se preocupa más por el análisis de las estructuras temporales del relato para intentar abordar el seguimiento a lo largo del tiempo a una variedad de procesos. En esta línea, Arráiz-Pérez et al. (2020) complementan su modelo temático con el estructural, para comprender mejor la construcción de la realidad que sus emprendedores hacen a partir de determinados acontecimientos.

Existe un tercer modelo analítico que pone el foco en el acontecimiento más que en el sujeto. Se utiliza, principalmente, para representar la presencia de puntos de inflexión o momentos clave (Hareven, 2018; Hareven & Masoaka, 1988) en las biografías, mostrando distintos momentos de transición relevantes.

Con respecto a los criterios de calidad de los análisis, suele respetarse la reflexividad, realizando una triangulación entre los distintos investigadores para garantizar la coherencia entre los resultados y los relatos de las personas informantes (Sandín Esteban, 2000, 2010). Una práctica común es el “método comparativo constante” (Glaser & Strauss, 2009) entre los investigadores para diseñar el sistema de categoría definitivo (Rebollo Catalán et al., 2022; Romero-Rodríguez et al., 2019).

Hay investigaciones que combinan el análisis de las entrevistas autobiográficas con procedimientos cuantitativos en una metodología con un enfoque mixto. La literatura científica del ámbito de educación ha experimentado un crecimiento en las investigaciones con este tipo de diseños metodológicos (Ramírez-Montoya & Lugo-Ocando, 2020). Entre otras razones, esto se debe a que aumentan la validez de una justificación (Edmonds & Kennedy, 2017) y su alcance (Onwuegbuzie & Teddlie, 2003).

4.3.1 Metodología con enfoque mixto

En el mundo de las ciencias sociales ha existido una disputa constante entre las metodologías de investigación cuantitativas o cualitativas (Sánchez Flores, 2019). Afortunadamente, cada vez cobra más importancia la investigación y su naturaleza para determinar el propósito y el enfoque a utilizar en lugar del debate de si es mejor el método cuantitativo o el cualitativo. Desde hace unos años, es frecuente en el área educativa la investigación combinada entre ambos métodos para el mismo estudio (Forni & Grande, 2020; Ramírez-Montoya & Lugo-Ocando, 2020).

Los métodos mixtos se centran en la recogida, el análisis y la mezcla de datos en uno o en varios estudios. La combinación de los enfoques cualitativos y cuantitativos proporciona una mejor comprensión de los problemas de investigación que la que aportarían cualquiera de dichos enfoques por separado (Cresweell & Plano Clark, 2007).

El interés que ha originado el uso simultáneo de métodos de enfoque mixto puede atribuirse a varias razones, siendo una de ellas el aumento del rigor metodológico del enfoque

cualitativo, que ha provocado que sea más aceptado por los investigadores formados dentro de un paradigma predominantemente cuantitativo.

El enfoque mixto ha tenido a lo largo de su historia detractores y promotores. Hay autores que han preferido el divorcio entre ambos enfoques por la idea de que en un estudio híbrido hay incompatibilidad ontológica y los niveles distintos de medición del objeto de investigación entre los dos tipos de metodología (Howe, 1988, citado en Núñez Moscoso, 2017). Según este autor se confrontan dos paradigmas de naturaleza bien distinta: el positivismo del método cuantitativo y la interpretación o mirada hermenéutica del método cualitativo (Niglas, 2004). En este orden de ideas existen trabajos que aseguran que se ha venido haciendo un uso “ligero” de los métodos mixtos obviando elementos metodológicos esenciales o que uno de los enfoques podía llegar a neutralizar al otro (Hernández Sampieri et al., 2014). Bryman (2006) es uno de los autores que llega a esa conclusión después de analizar más de doscientos artículos científicos.

Por otro lado, Sabariego Puig & Bisquerra Alzina (2004) creen que esta pluralidad de metodologías posibilita la ampliación, optimización y perfeccionamiento de la actividad investigadora. En esta línea, Berástegui Martínez (2016), cita a Todd, et al. (2004) para enumerar las siguientes ventajas de este enfoque mixto en la tabla 3:

Tabla 3: Ventajas de los métodos mixtos. Fuente: Berástegui Martínez (2016, p. 216)

Conseguir una visión del fenómeno más completa.
Aclarar la formulación del problema y el modo más adecuado para el estudio y teorización de los problemas de investigación.
Diversificar las observaciones para producir mayor riqueza y variedad de datos al considerar diferentes tipos de fuentes, contextos y análisis de datos.
Potenciar la creatividad a nivel teórico al facilitar los procedimientos críticos de valoración necesarios.
Representar mediante distintos tipos de instrumentos las relaciones dinámicas y los fenómenos complejos.
Mejorar la comprensión del proyecto de investigación.
Optimizar la explotación de los datos.

También Bryman (2006) facilita algunas razones para utilizar la metodología con enfoque mixto:

1. Compensación: esta técnica se utiliza para mejorar los resultados de un trabajo, detectando las debilidades de un método y corrigiéndolas con las fortalezas del otro.
2. Explicación: se produce cuando los resultados de un método se utilizan para explicar los resultados obtenidos con otros.
3. Resultados no esperados: un método genera resultados no esperados que, para poder comprenderlos mejor ha de utilizarse el otro método.
4. Desarrollo de instrumentos: en este sentido, se utiliza un método para generar instrumentos en el otro (por ejemplo, cuestionarios a partir de una metodología cualitativa).
5. Muestreo: un método se utiliza para facilitar el muestro de otro.

Conviene recordar algunas de las diferencias entre el uso de técnicas cualitativas y cuantitativas. Seguiremos para ello a Corbetta (2003, p.45) que presenta una tabla relacional en la que compara dichas diferencias a lo largo de las distintas fases de investigación (planteamiento, recogida de datos, análisis de datos y resultados). En la citada tabla se destacan los aspectos siguientes:

- Los conceptos y variables deben ser operativos desde una herramienta de tratamiento estadístico en la metodología cuantitativa. Mientras que, en la metodología cualitativa, los conceptos son orientativos y abiertos porque se van construyendo a lo largo del proceso de investigación.
- La relación entre el sujeto investigador y el sujeto investigado, mientras que en la metodología cuantitativa es una relación neutra y manteniendo una distancia para garantizar la objetividad, en la cualitativa existe interacción que, en la medida de lo posible, debe estar basada en la empatía.
- El diseño de la investigación con la metodología cuantitativa es cerrado, con una estructura y secuencia. Mientras que en el caso cualitativo es abierto, construyéndose y retroalimentándose el diseño, trabajo de campo y análisis a lo largo de la investigación.
- En la investigación cualitativa el objeto del análisis no son las variables como en la cuantitativa, sino que se encuentra centrado en el sujeto y su contexto. En una técnica

cuantitativa como es el uso de los test, la información de los sujetos se fracciona y posteriormente se reagrupa en variables.

- Los objetivos en la metodología cuantitativa consisten en explicar unas variables por otras (causales), mientras que en la cualitativa consisten en comprender a los sujetos, intentando comprender los motivos de los comportamientos analizados.

Bajo esta perspectiva, Creswell & Plano Clark (2011, p. 5) afirman que una investigación apoyada en métodos mixtos implica:

1. Recoger y analizar, de un modo convincente y riguroso, datos cualitativos y cuantitativos basados en las cuestiones de investigación.
2. Mezclar, integrar o poner en relación los dos tipos de datos a la vez, combinándolos o fusionándolos de un modo secuencial, bien construyendo los unos a partir de los otros, bien anidándolos.
3. Dar prioridad a uno o a los dos tipos de datos o a los dos, en función de lo que el investigador pretenda enfatizar.
4. Utilizar los procedimientos de diseños en un único estudio o en las múltiples fases de un proyecto de investigación.
5. Enmarcar los procedimientos dentro de perspectivas filosóficas y enfoques teóricos.
6. Combinar los procedimientos dentro de diseños específicos que orienten la planificación del estudio.

Hernández Sampieri (2018) apunta también que, para llevar a cabo un enfoque mixto en la metodología, se aconseja aportar en el análisis de datos un apartado que especifique la metodología, el instrumento de recogida de datos y el análisis cuantitativo y cualitativo. Además, especifica que la combinación de los enfoques mixtos puede darse con distintos tipos de relación, lo que implica diferentes diseños, ya sean estos en paralelo, de enfoque dominante, de dos etapas y mixtos complejos.

Una investigación con este diseño metodológico que sigue un orden secuencial claro es la de Bernal Guerrero & Cárdenas Gutiérrez (2009) que la llevan a cabo para dar respuesta a cómo los docentes que han formado parte de la trayectoria formativa contribuyen a fomentar la motivación educativa y a configurar la formación de la identidad personal. Estos investigadores

emplean una metodología con enfoque mixto. En primer lugar, desarrollan el componente cuantitativo, empleando como instrumento de recogida de información el cuestionario EOMEIS (Adams et al., 1989), con una muestra de estudiantes de la Universidad de Sevilla, que les sirve para seleccionar los sujetos según su estatus de identidad personal (según el modelo progresivo de evolución de Waterman (1982). A continuación, llevan a cabo el componente cualitativo del diseño en el que realizan un estudio de casos múltiples a través de entrevistas en profundidad. Esta metodología les ayuda a mostrar que las competencias emocionales del profesorado inciden en la motivación y el aprendizaje de su alumnado e influyen positivamente en la construcción de sus identidades.

Otro trabajo es el de Moreno-Morilla (2019), que también emplea un método mixto con un diseño exploratorio secuencial y cuenta con una primera fase cuantitativa seguida de una segunda cualitativa. Sin embargo, en esta investigación ambos componentes metodológicos interactúan entre sí también desde una mirada difractada. La autora las integra de forma que pone en evidencia los puntos en común y las diferencias (Hathcoat & Meixner, 2017), llegando al extremo, de que su componente cualitativo ha descalificado las afirmaciones planteadas por el modelo de regresión utilizado para comprender mejor el significado y el valor de la alfabetización en escolares.

4.4 Resumen

En este capítulo se ha realizado una revisión de trabajos actuales que utilizan la entrevista autobiográfica como una estructura narrativa idónea para crear espacios vitales en cuestiones referentes a la reflexión y el comentario. Basándonos en estos estudios, hemos optado por utilizarla en esta investigación con el profesorado, puesto que se trata de una técnica ideal para compartir experiencias vividas incidiendo, de este modo, en que las personas se comprendan mejor a sí mismas, como un aspecto primordial para su desarrollo profesional y personal.

La entrevista puede venir complementada con técnicas y herramientas que enriquezcan la recogida de información y su análisis posterior. En esta memoria se ha introducido el *coaching* y sus diversas aplicaciones en investigaciones pese a que, aunque pertenezcan a ámbitos distintos, utilizan el enfoque narrativo entre sus procedimientos.

El capítulo finaliza con un apartado en el que se realiza un acercamiento al diseño metodológico mixto, en el que integraremos la utilización de la entrevista biográfica en este trabajo de investigación.

Parte II
Preguntas y
diseño de investigación

Capítulo 5

Preguntas y objetivos de investigación



5. Preguntas y objetivos de investigación

Después del acercamiento teórico de los cuatro primeros capítulos, en la segunda parte de esta memoria se expone el problema y los intereses de investigación junto con los objetivos principales que han guiado el proceso investigador de este proyecto. Se inicia el capítulo con una sección que justifica la necesidad de abordar el desarrollo de las competencias emocionales por parte del profesorado de secundaria y que este tome conciencia de esta necesidad de formación para que adquiera compromiso con ella. A continuación, se describen las preguntas de investigación y los objetivos generales y específicos que se han planteado.

5.1 Justificación

El profesorado de secundaria debe identificar cuáles son las competencias profesionales asociadas a su perfil docente (Álvarez Rojo et al., 2011). Entre estas competencias están aquellas que siente necesarias por sí mismo para su bienestar personal. Además, desde el punto de vista pedagógico, el profesorado además de enseñar a través de sus conocimientos, lo hace a partir de su propio modelo de comportamiento (López Cassà et al., 2010). Siempre se ha dicho que se debe “predicar con el ejemplo” como mejor método de enseñanza. Por eso, un docente que carezca de una madurez emocional podrá, en el mejor de los casos, transmitir conocimientos teóricos, pero el mensaje que dará con su actitud en el aula a través de su lenguaje verbal y no verbal no se corresponderá con aquel que transfiere verbalmente (Gayá Catasús, 2003). Como decía Stephen Covey, los actos siempre hablan más alto y más claro que las palabras, ya que con los hechos se concreta lo que se dice y porque decir una cosa y luego hacer otra solo sirve para auto-descalificarse (Covey et al., 2007).

Por todo esto, el profesorado debe poseer una adecuada educación emocional (Bisquerra Alzina & Chao Rebolledo, 2021; Gilar-Corbi et al., 2019; Puertas Molero et al., 2018; Teruel Melero, 2000; Uitto et al., 2015). Existe multitud de investigaciones que evidencian la necesidad de incorporar intervenciones educativas que favorezcan el desarrollo de las competencias emocionales del profesorado (Agulló Morera, 2003; Bar-On, 2006; Collie, 2017; Dzheksembekova et al., 2016; Extremera Pacheco et al., 2003; Fernández-Berrocal & Cabello, 2021; Filella Guiu et al., 2002; López Cassà, 2003; Pena Garrido & Repetto Talavera, 2008; Pérez-Escoda & Bisquerra Alzina, 2009; Petrides et al., 2004; Saarni, 2000).

Sin embargo, no toda formación en educación emocional es eficaz, coincidimos con Bisquerra Alzina y García Navarro (2018) que recomiendan una fase de identificación de necesidades de formación. El profesorado debe sentir que necesita desarrollar sus competencias emocionales para adquirir un mayor compromiso con la intervención. En este sentido, Melo (2008) realiza una investigación que puede decirse que pertenece al ámbito de la (auto)formación docente porque al estudiar las trayectorias profesionales y personales del profesorado a través de su narrativa y su reflexión estos toman conciencia de la necesidad de formación a través de la narrativa de los acontecimientos y de las personas que han sido determinantes para sus elecciones de vida.

Es por intermedio de la historia de vida que se puede comprender cómo cada persona moviliza sus conocimientos, cómo descubre sus valores y de qué manera modela su imagen en el diálogo que captura con los diferentes tiempos y los diversos contextos. En una historia de vida, también es posible identificar los momentos importantes, las continuidades y las rupturas que fueron significativas para la reflexión y para la toma de conciencia, dando sentido a las varias dimensiones de la vida del autor y de su formación. (p.71)

5.2 Preguntas de investigación

Con el planteamiento expuesto en el apartado anterior se formulan las siguientes **preguntas de investigación:**

- ¿Qué percepciones posee el profesorado de secundaria de Andalucía acerca de sus competencias emocionales?
- ¿Qué necesidades de formación emocional se detectan en el profesorado?
- ¿Qué factores influyen en el desarrollo de las competencias emocionales del profesorado?
- ¿Qué necesidades de formación emocional percibe el profesorado?
- ¿Qué metodología es idónea para un diagnóstico que fomente la toma de conciencia?

5.3 Objetivos de investigación

Para responder a las preguntas planteadas, nos planteamos los objetivos de investigación que se recogen en la tabla 4.

Tabla 4: Distribución de objetivos generales y específicos.

Objetivos generales	Objetivos específicos
Comprender los factores de las trayectorias profesionales/personales del profesorado de secundaria que inciden en la percepción y desarrollo de sus competencias emocionales	Conocer la percepción del profesorado de sus competencias emocionales.
	Identificar los hitos o acontecimientos que han incidido en el desarrollo profesional y personal (desarrollo de la carrera) del profesorado.
	Identificar las personas que han incidido en el desarrollo profesional y personal del profesorado.
	Reconocer las actitudes, creencias y valores que prevalecen en la trayectoria vital/profesional del profesorado.
	Analizar si existen diferencias en la percepción de las competencias emocionales.
	Analizar si existen diferencias significativas en la percepción de las competencias emocionales en función del “sexo”.
	Analizar si existen diferencias significativas en la autopercepción de las competencias emocionales en función de la “edad”.
	Analizar si existen diferencias significativas en la autopercepción de las competencias emocionales en función de su “formación académica” del profesorado.
	Analizar si existen diferencias significativas en la autopercepción de las competencias emocionales en función a su “ámbito” o “especialidad”.
	Analizar si existen diferencias significativas en la autopercepción de las competencias emocionales en función a su “formación emocional”.
Analizar si existen diferencias significativas en la autopercepción de las competencias emocionales en función a la “titularidad o ubicación geográfica” de su centro docente.	

		Identificar y estudiar el efecto de los factores que inciden la percepción y desarrollo de las competencias del profesorado de secundaria.
Identificar las necesidades en competencias emocionales autopercebidas del profesorado de secundaria.		Conocer la percepción del profesorado en relación con la formación recibida en competencias emocionales.
		Comprender las competencias emocionales que el profesorado considera necesarias para afrontar su rol como docente.
		Comprender las competencias emocionales que el profesorado necesita para el desarrollo de su carrera.
		Valorar las percepciones respecto a la disponibilidad y compromiso del profesorado para participar en una intervención o investigación sobre competencias emocionales.
Proponer una metodología de investigación que favorezca la toma de conciencia de la formación emocional		Ayudar a que el profesorado construya su autoconcepto a través de las percepciones sobre las fortalezas y debilidades en torno a diferentes ámbitos de su vida.
		Facilitar unas propuestas para una futura intervención o/e investigación en el ámbito emocional.
		Proporcionar herramientas para el diagnóstico y el desarrollo de las competencias emocionales del profesorado participante en el componente cualitativo de la investigación.

5.4 Resumen

En este capítulo se describen las preguntas que han llevado a plantear una investigación con tres objetivos generales: conocer la percepción del profesorado de secundaria sobre sus competencias emocionales, los factores que inciden en su percepción y desarrollo y diagnosticar las necesidades de formación fomentando la toma de conciencia facilitando unas propuestas para una intervención futura.

Capítulo 6

Diseño de investigación



6. Diseño de investigación

Este capítulo se compone de cuatro secciones que presentan la descripción de diseño utilizado y los aspectos metodológicos. La primera sección se inicia detallando las etapas que componen el proceso de la investigación. En la segunda se describe la metodología con enfoque mixto que se lleva a cabo con los distintos aspectos relevantes de la muestra de docentes de secundaria que intervienen en la investigación. En la tercera se continúa con los instrumentos de recogida de información y las fases asociadas a la metodología mixta (*quant* → *QUAL*). Por último, en la cuarta sección, se pasa a describir las técnicas del procedimiento de análisis.

6.1 Procedimiento de la investigación

El desarrollo del proceso de investigación se ha llevado a cabo siguiendo cuatro etapas (Bisquerra Alzina, 2004; Latorre et al., 2005) según la figura 9:

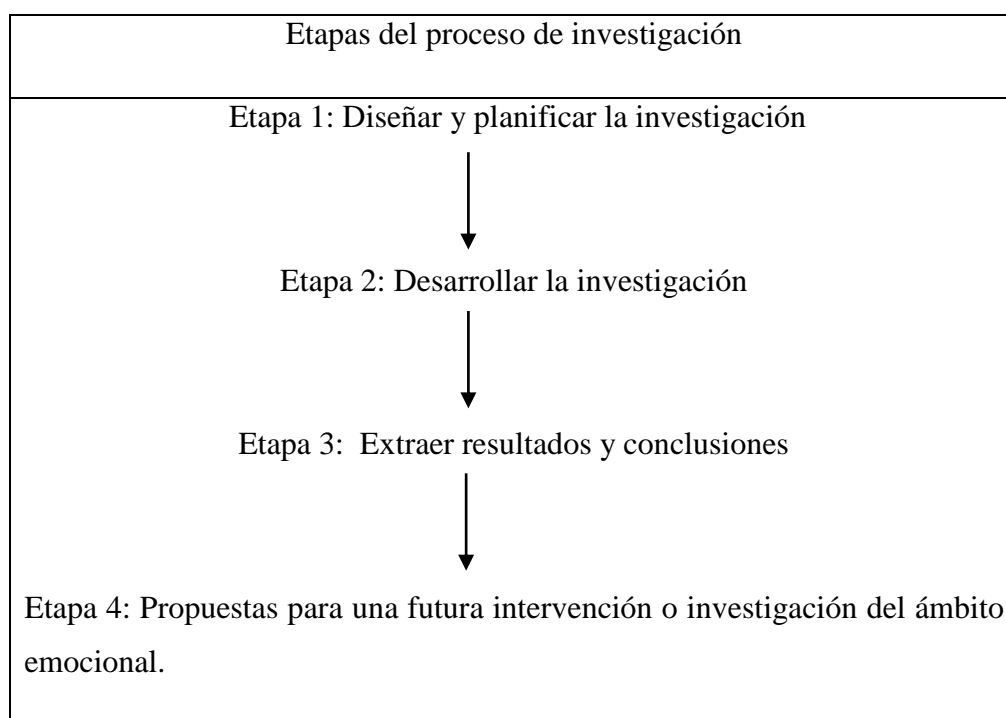


Figura 9: Etapas del proceso general de investigación. Fuente: Elaboración propia.

En el desarrollo de la primera etapa se producen distintas fases y acciones por parte del equipo relacionadas con la revisión de literatura y elección de diseño metodológico con los instrumentos de recogida de información más adecuados para la investigación (ver tabla 5).

Tabla 5: Etapa 1- Diseño y planificación de la investigación

<p>Temporalización: Esta etapa se desarrolla entre febrero de 2017 y diciembre de 2017.</p>
<p>Fases:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisar literatura científica de inteligencia emocional y de desarrollo de la carrera. • Identificar y definir el problema/las preguntas de investigación. • Formular los primeros objetivos generales de la investigación. • Elegir un diseño metodológico de investigación con sus correspondientes variables e instrumentos para la recogida de datos.
<p>Objetivos específicos:</p> <p>En la primera fase el equipo investigador se ha dedicado a planificar la investigación, delimitando los objetivos y estableciendo la metodología más adecuada a seguir para sentar las bases en las siguientes etapas de la investigación. Los objetivos específicos de esta etapa son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formular los objetivos generales de la investigación. • Establecer la metodología de investigación a seguir. • Definir las variables y dimensiones de investigación. • Seleccionar los instrumentos para la recogida de datos más adecuados para un diseño metodológico apropiado para la investigación. • Asistir a formaciones y encuentros de inteligencia emocional y metodologías de investigación en ciencias sociales.

En el desarrollo de la segunda etapa se producen distintas fases y acciones por parte del equipo relacionadas con la recogida y análisis de los datos del cuestionario (ver tabla 6).

Tabla 6: Etapa 2- Recogida de datos y primeros análisis de la investigación. Asistencia a congresos y jornadas.

<p>Temporalización: Esta etapa se desarrolla entre enero de 2018 y diciembre de 2019.</p>
<p>Fases:</p> <ul style="list-style-type: none">• Seleccionar la muestra de sujetos y calendario para aplicar el cuestionario.• Primeros análisis descriptivos e inferenciales de la muestra del cuestionario.• Seleccionar las personas informantes y el calendario para las entrevistas.• Diseñar las entrevistas del componente cualitativo.• Desarrollar las fases de entrevistas con las personas informantes.• Transcripción de entrevistas.• Asistir y participar en congresos y jornadas de investigación educativa y de inteligencia emocional.
<p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none">• Conocer la percepción del profesorado en relación con la formación recibida en competencias emocionales para afrontar su rol como docente.• Identificar la autopercepción de las competencias emocionales del profesorado de enseñanza secundaria.• Analizar posibles diferencias significativas en la percepción de las competencias emocionales del profesorado en relación al “sexo”.• Analizar posibles diferencias significativas en la percepción de las competencias emocionales del profesorado en relación a la “edad”.• Analizar posibles diferencias significativas en la percepción de las competencias emocionales del profesorado en relación a la “formación académica”.• Analizar posibles diferencias significativas en la percepción de las competencias emocionales del profesorado en relación a la “formación emocional”.• Ayudar a que el profesorado construya su autoconcepto en la entrevista autobiográfica y tome conciencia.• Ayudar a que el profesorado identifique necesidades de desarrollo emocional.

En el desarrollo de la tercera etapa se producen distintas fases y acciones por parte del equipo relacionadas con el análisis de las entrevistas y la extracción de los primeros resultados del componente cualitativo de la investigación (ver tabla 7).

Tabla 7: Etapa 3– Extracción de resultados del análisis de las entrevistas autobiográficas. Asistencia a congresos y jornadas.

Temporalización: Esta etapa se desarrolla entre enero de 2020 y diciembre de 2021.
<p>Fases:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analizar las entrevistas autobiográficas • Proponer una intervención en competencias emocionales para el profesorado de secundaria de Andalucía • Asistir y participar en congresos y jornadas de investigación educativa y de inteligencia emocional.
<p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar los hitos y personas que han incidido en el desarrollo de la carrera del profesorado de secundaria. • Reconocer las actitudes, creencias y valores que prevalecen en la trayectoria vital/profesional del profesorado de secundaria. • Conocer la percepción del profesorado en relación con la formación que considera necesaria para afrontar su rol como docente. • Identificar las fortalezas y debilidades en competencias emocionales del profesorado de secundaria. • Detectar los factores que inciden en el desarrollo de las competencias emocionales del profesorado de secundaria. • Analizar la evaluación de la intervención por expertos

En el desarrollo de la cuarta etapa la combinación de los dos componentes metodológicos de la investigación produce distintas fases y acciones por parte del equipo investigador relacionadas con la extracción de los resultados y las conclusiones definitivas (ver tabla 8).

Tabla 8: Etapa 4–Análisis, extracción de conclusiones definitivas y propuesta de futuras intervenciones e investigaciones

Temporalización: Esta etapa se desarrolla entre septiembre 2021 y abril de 2022
<p>Fases:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisar resultados y ofrecer una intervención en competencias emocionales definitiva.

- Extraer conclusiones generales, limitaciones y prospectivas de futuro.
- Redactar la memoria de investigación.

Objetivos específicos:

- Revisar literatura actual sobre métodos de investigación mixtos y análisis de narrativa autobiográfica.
- Revisar los análisis realizados con el profesorado de secundaria desde un enfoque mixto.
- Revisar la evaluación del programa diseñado por las personas expertas
- Revisar los objetivos generales y específicos de la investigación.
- Discutir los resultados obtenidos con investigaciones recientes.

6.2 Metodología

La elección de un diseño metodológico adecuado para el estudio y toma de conciencia de las competencias emocionales es uno de los objetivos principales de esta investigación. Para esto se revisan algunos conceptos básicos.

Se entiende por paradigma la manera de observar nuestra realidad, y por metodología la de describirla para llevar a cabo nuestro trabajo de campo (López et al., 2010). El modo de observar el objeto de estudio ha sido fundamentalmente desde la perspectiva epistemológica constructivista. En concreto, dentro del constructivismo, hemos usado el *enfoque hermenéutico interpretativo* (Sandín Esteban, 2003, p.123). Braga Blanco (1994, citado en Álvarez Álvarez, 2012) afirmaba que:

“El objetivo de este enfoque reside, por lo tanto, en la comprensión más que en la explicación, en preocuparse de las interacciones y negociaciones que se producen en las diferentes situaciones sociales y, a través de las cuales, los individuos construyen, en su interacción, sus expectativas acerca de qué comportamientos son adecuados, correctos o prudentes” (p.82).

En este trabajo acerca de las competencias emocionales del profesorado de secundaria se coincide con Chianese (2021), que eligen este paradigma que capta el significado para evaluar la realidad, centrándose en la exploración, descripción y comprensión de esta para el estudio de la percepción de sus competencias emocionales.

Dentro del marco de la investigación, no tiene sentido mezclar metodologías cuantitativas y cualitativas, porque se basan sobre posturas teóricas con paradigmas diferentes (visiones ontológicas y epistemológicas) (Twining et al, 2017). Sin embargo, sí se ha escogido una metodología con enfoque mixto para orientar todas las decisiones que se han ido tomado a lo largo del proceso y se ha considerado conveniente un diseño exploratorio secuencial (*quant*→*QUAL*), en el que han interactuado el componente cuantitativo y el cualitativo dominante (Creswell & Plano Clark, 2011).

La cualitativa se ha concretado mediante la realización de un diseño de casos múltiples que favorece la comparación y se integra e interactúa con la cuantitativa generando interpretaciones, algunas convergentes y otras divergentes (Moreno-Morilla et al., 2020; Uprichard & Dawney, 2019) sobre la percepción de dominio y necesidades de competencias emocionales. Este diseño también ha servido para identificar los elementos que componen el sistema de factores contextuales (Figuera Gazo & Romero-Rodríguez, 2019) que inciden influyen en el desarrollo de las competencias emocionales.

La combinación de técnicas y procedimientos de recogida y análisis de datos de naturaleza cuantitativa y cualitativa, además de facilitar la representación de conceptos, categorías y variables del ámbito afectivo y sus posibles relaciones, favorece la triangulación y la toma de conciencia (Sánchez Calleja & García Jiménez, 2020) del profesorado participante en la investigación.

En esta investigación se ha seguido el siguiente esquema de metodología con enfoque mixto de Creswell & Plano Clark (2011) de la tabla 9.

Tabla 9: Esquema de la metodología con enfoque mixto. Fuente: Creswell & Plano Clark (2011)

Paso 1: Diseño e implementación de la componente cuantitativa:

- Establecer las cuestiones de investigación cuantitativa y determinar el enfoque cuantitativo.
- Obtener permisos por parte de la Universidad de Sevilla y del Grop de la Universidad de Barcelona.
- Identificar la muestra cuantitativa.
- Recoger los datos con instrumentos semi-cerrados.
- Analizar los datos cuantitativos utilizando estadísticos descriptivos, estadística inferencial y tamaños de efecto para responder a las cuestiones de investigación cuantitativa y facilitar la selección de participantes en la segunda fase.

Paso 2: Utilizar estrategias para seguir a partir de los resultados cuantitativos:

- Determinar qué resultados van a ser explicados (diferencias significativas de grupos).
- Utilizar estos resultados cuantitativos para refinar las preguntas de los métodos cualitativos y mixtos, determinar qué participantes serán seleccionados para la muestra cualitativa y proponer protocolos de recogida de datos cualitativos.

Paso 3: Diseño e implementación de la componente cualitativa:

- Establecer las cuestiones de investigación cualitativas que se deriven de los resultados cuantitativos y determinar el enfoque cualitativo.
- Obtener consentimientos informados
- Seleccionar de forma deliberada una muestra cualitativa que ayude a explicar los resultados cuantitativos.
- Recoger los datos con protocolos semi-cerrados tomando en consideración los datos cuantitativos.
- Analizar los datos cualitativos utilizando procedimientos de desarrollo del tema y los que son propios del enfoque cualitativo para responder a las preguntas de investigación cualitativa y de los métodos mixtos.

Paso 4 Interpretar los resultados conectados:

- Resumir e interpretar los resultados cuantitativos.
- Resumir e interpretar los resultados cualitativos
- Discutir en qué medida y en qué modos los resultados cualitativos ayudan a explicar los resultados cuantitativos.

6.2.1 Muestra y selección de informantes

La población de nuestra investigación se divide en una muestra de la componente cuantitativa de la investigación y una selección de informantes para su componente cualitativa

6.2.1.1 Muestra para el componente cuantitativo de la investigación

La muestra del profesorado de secundaria de Andalucía para el procedimiento cuantitativo de la investigación cuenta con docentes en activo que imparten en enseñanza secundaria en 28 centros educativos de Andalucía durante el curso escolar 2017/18. No obstante, a efectos del muestreo vamos a considerar como población el conjunto de 826 centros educativos de Andalucía Occidental (Cádiz,

Córdoba, Huelva y Sevilla) que imparten Educación Secundaria Obligatoria¹. Estas provincias cuentan con 31.034 docentes de enseñanza secundaria² en el curso escolar 2017/18.

El procedimiento elegido para seleccionar los 28 centros docentes de la muestra (tabla 10) es el muestreo no probabilístico, a la vez de carácter intencional e incidental, para obtener una muestra representativa de Andalucía Occidental ha dependido de:

- Las características del centro educativo: “titularidad” (pública y privada/concertada); “ubicación geográfica” (urbano/periurbano/rural).
- La accesibilidad del equipo investigador al profesorado del centro educativo.
- La predisposición del equipo directivo del centro a participar de la investigación distribuyendo el instrumento de recogida de información a su claustro.

Para garantizar la representatividad de la muestra de centros y que el profesorado respondiera el instrumento de recogida de información se combina de manera paralela el muestreo incidental, seleccionando centros accesibles y con disponibilidad, y a su vez, la representación de las diferentes tipologías de centros de Andalucía.

El tamaño muestral sigue el correspondiente procedimiento de muestreo probabilístico simple. Aunque el resultado de la fórmula para calcular el tamaño de la muestra significativa es 378 docentes. El instrumento de recogida de información (cuestionario) ha sido cumplimentado por 426 docentes de enseñanza secundaria distribuidos por los 28 centros educativos andaluces (tabla 10).

¹ Registro Estatal de Centros no universitarios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, fecha de consulta: noviembre 2019.

² Sistema de información Séneca. Junta de Andalucía, fecha de consulta: noviembre 2019.

Tabla 10: Distribución de la muestra de centros educativos de Andalucía

Provincia	Localidad	Condición	Centro
Cádiz	Jerez de la Frontera	Público	IES Seritium
			IES Fernando Savater
	San Fernando		IES Wenceslao Benítez
	San Fernando		IES Isla de León
	Cádiz		IES Rafael Alberti
			IES Cornelio Balbo
	Puerto Santa María	Privado	SAFA-Puerto de Santa María
Córdoba	Baena	Privado	Colegio SAFA-Baena
	Bujalance		Colegio SAFA-Bujalance
	Pedro abad		Colegio SAFA-Pedro-Abad
Huelva	Huelva	Privado	Colegio SAFA-Huelva
			Colegio Santo Ángel Huelva
	Palma del Condado	Público	IES Pintor Pedro Gómez
			IES José Caballero
			IES La Palma
Sevilla	Sevilla	Público	IES San Isidoro
			IES Margarita Salas
			IES San Pablo
			IES Mayor Zaragoza
			IES Nervión
	Écija	Privado	Colegio SAFA-Sevilla Ntra. Sra. de los Reyes
			Colegio Santo Ángel Sevilla
			Colegio SAFA-Écija
	Villanueva del Ariscal	Público	IES Al Iscar
			IES El Fontanal
			IES AL Lawra
IES Albero			
Villanueva de Río y Minas			IES Munigua

6.2.1.2 Selección de informantes para la fase cualitativa

En la fase cualitativa de la metodología más que un interés por la generalización de un determinado fenómeno, pretende comprenderlo (Hernández Sampieri, 2018). Este autor recomienda que la selección de informantes sea emergente, es decir, que se vaya encontrando a lo largo del proyecto; afirma que al principio solo se plantean unas acciones iniciales y cuando se es consciente del contexto más adecuado, se esperan encontrar los casos que interesan para las entrevistas. Patton (1990, citado en Martínez-Salgado, 2012) ya sostenía que “la lógica que orienta este tipo de muestreo – y lo que determina su potencia – reside en lograr que los casos elegidos proporcionen la mayor riqueza de información posible para estudiar en profundidad la pregunta de investigación” (p. 616), por lo que a través del muestreo teórico o estructural se consideró la saturación teórica al recabar y analizar los datos obtenidos en las entrevistas (Álvarez Bolaños, 2018).

Para llegar a obtener un nivel aceptable de profundidad en las entrevistas y, por tanto, de calidad, a partir de los resultados de los datos cuantitativos se eligen (deliberado) informantes adecuados que cuidaran la diversidad (sexo, antigüedad cuerpo, edad, situación administrativa, localización) y que representaran puntuaciones extremas en los análisis de competencias emocionales autopercebidas y que, a su vez fueran personas responsables, reflexivas y dispuestas a participar en la investigación. Para determinar el número de casos se atienden a los tres factores siguientes:

- Capacidad operativa de recolección y análisis: el número de entrevistas que somos capaces de analizar de manera realista con los recursos que disponemos.
- Saturación de categorías: el número de entrevistas que nos permitan responder a las preguntas de investigación.
- La naturaleza del fenómeno: Accesibilidad a las entrevistas.

Existen diversos procedimientos para seleccionar participantes en la investigación cualitativa (Creswell, 2009). Los criterios de selección de sujetos de la muestra para el cuestionario en el componente *quant* y para la elección de informantes en la *QUAL* deben estar en consonancia para favorecer las interpretaciones de datos (Moreno-Morilla et al, 2020). Aquí se ha optado por una muestra intencional, conveniente, variada y en cadena, en donde el criterio de selección parte de unos primeros informantes clave y accesibles, con el método de la polaridad de casos extremos (Flick, 2009; Patton, 2002) en la percepción de sus competencias emocionales y se procura acceder a personas con distintos perfiles (edad, experiencia docente, localización geográfica, especialidad,

formación emocional, etc.) para ampliar la información y hasta que queden confirmada por saturación (Mena Martínez, 2018).

Teniendo en cuenta la accesibilidad y disponibilidad para las entrevistas se han seleccionado siete docentes de secundaria de distintas provincias de Andalucía Occidental y con los perfiles de la figura 10. Es de mencionar que se utiliza un nombre ficticio para cada informante con el fin de preservar el anonimato.

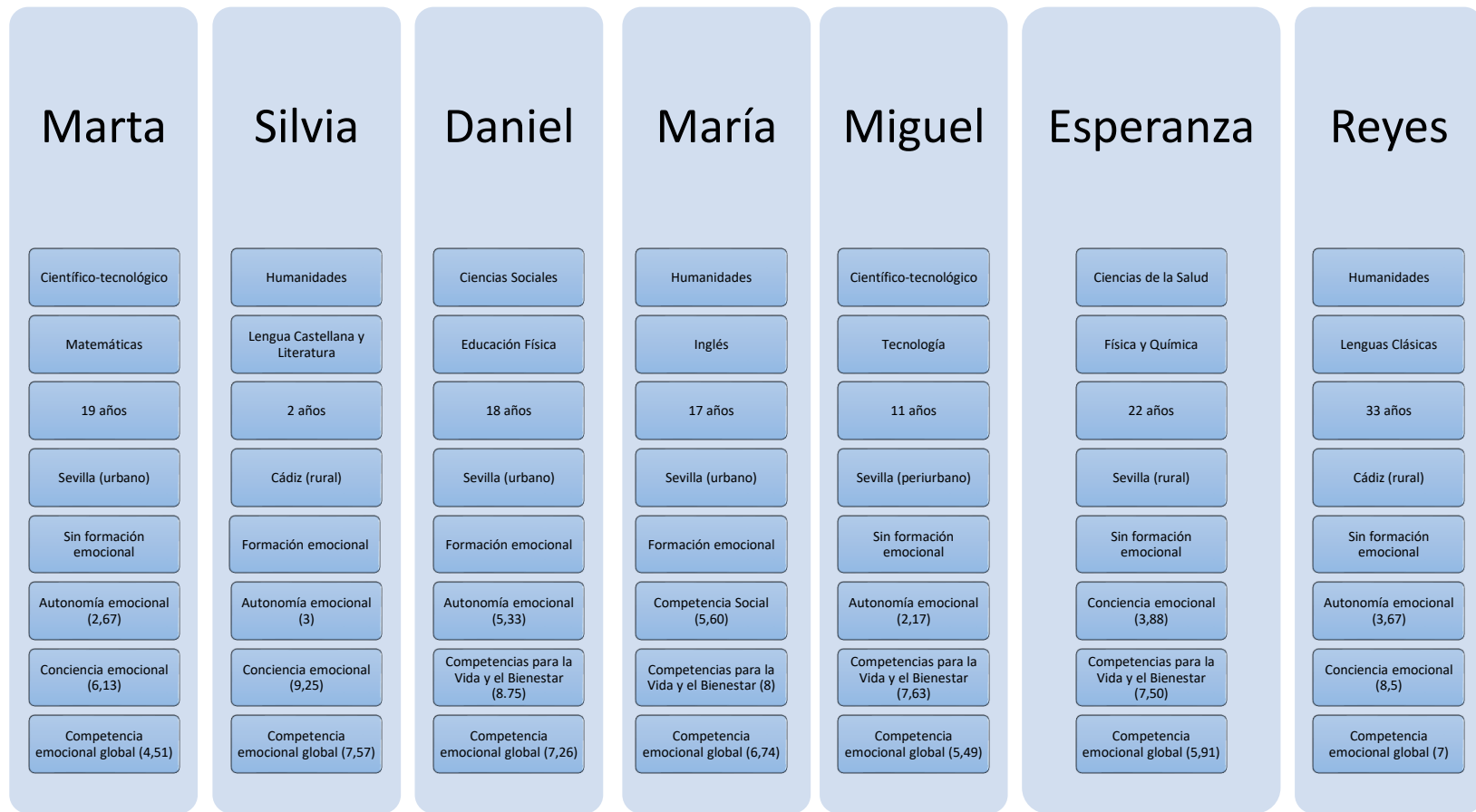


Figura 10: Informantes de las entrevistas.

Marta, nada más terminar sus estudios universitarios de Ciencias Matemáticas empezó su carrera como docente; aprobó las oposiciones al año siguiente; así que no ha conocido la interinidad; después de un par de destino ejerce como profesora de Matemáticas desde hace 19 años en un instituto de la provincia de Sevilla.

Silvia es una profesora de enseñanza secundaria de la *especialidad* de Lengua y Literatura; acaba de aprobar las oposiciones después de varios intentos fallidos. En este momento ocupa una plaza de funcionaria de prácticas en un Instituto de Enseñanza Secundaria de los Palacios de la provincia de Sevilla y tiene una experiencia en el cuerpo de 2 años como interina.

Daniel ha tenido una trayectoria profesional llena de saltos para llegar a tener una cierta estabilidad como docente. Este profesor es de Málaga, pero estudió su carrera universitaria de Educación Física en Granada. Su primer empleo de docente lo encontró en Sevilla en un centro privado-concertado. Allí pasó un par de años hasta que lo llamaron de la bolsa de interinidades. Pasó entonces una temporada haciendo sustituciones por varios centros y estudiando las oposiciones hasta que sacó su plaza de funcionario; desde que aprobó las oposiciones ha tenido que pasar un periodo de prácticas, otro en expectativa de destino definitivo y una gran cantidad de años de funcionario en un pueblo de la provincia de Sevilla a más de 60 kilómetros de su casa en Sevilla.

María es profesora de Inglés desde hace 17 años pero tardó varios años en conseguir su plaza de funcionaria de carrera. Antes enseñaba en academias, en la universidad como asociada y como interina. Ha tenido claro desde sus estudios universitarios que quería dedicarse a la profesión docente de secundaria y ha sido siempre una alumna ejemplar.

Miguel es un ingeniero que después de varios años de paso por la empresa privada ha dado el salto a la docencia en secundaria en la *especialidad* de Tecnología. Este profesor ocupa una plaza de funcionario interino en un Instituto de Enseñanza Secundaria de la provincia de Sevilla y cuenta ya con una experiencia en el cuerpo de 11 años.

Esperanza lleva 22 años de profesora de secundaria de Física y Química, la mayoría como interina cambiando de centro docente, localidad, compañeros y, en general, de vida. Después múltiples destinos por toda Andalucía, cuenta con su plaza definitiva en un Instituto de Enseñanza Secundaria en un pueblo cercano de la provincia de Sevilla.

Reyes es una profesora de secundaria de la especialidad de Lenguas Clásicas con 33 años de servicio. Esta docente, aunque está a punto de jubilarse sigue viviendo su profesión como el primer

día y se apunta a todos los proyectos y actividades extraescolares del centro que le deja su conciliación entre su vida laboral y familiar.

6.3 Procedimientos de recogida de información: diseño y aplicación

Como hemos venido exponiendo, en nuestra investigación se ha utilizado una metodología con un enfoque mixto en el que se integran instrumentos y procedimientos de naturaleza cuantitativa y cualitativa. El proceso de recogida de datos ha sido secuencial (*quant* → *QUAL*). En un primer componente *quant* se ha distribuido el “Cuestionario de Desarrollo Emocional para Adultos CDE-A35 v.3” (versión 35 ítems) (Pérez-Escoda, et al., 2010) a la muestra de profesorado de secundaria de Andalucía Occidental descrita anteriormente. El segundo componente *QUAL* es el dominante en esta investigación y ha estado protagonizada por las entrevistas autobiográficas complementadas con técnicas de fotolenguaje (Romero-Rodríguez et al., 2019) y de *coaching* (Green, et al., 2020) para la recogida de información.

El profesorado de secundaria participante firmó un consentimiento informado que tuvieron que entregar al investigador antes del inicio de las entrevistas. En todos los casos la participación fue voluntaria y siguió las reglas del consentimiento informado, que limita el uso de la información únicamente con la finalidad investigadora y garantiza el anonimato de la confidencialidad. Este trabajo con el profesorado ha seguido la regulación interna en Ciencias Sociales por el Comité Ético de Experimentación de la Universidad de Sevilla.

La tabla 11 recoge la distribución de objetivos, variables e instrumentos de recogida de información.

Tabla 11: Relación de objetivos, variables e instrumentos de recogida de información.

Objetivos generales	Objetivos específicos	Variables/Dimensiones	Instrumentos/ procedimiento de recogida de información
Comprender los factores de las trayectorias profesionales/personales del profesorado de secundaria que inciden en la percepción y desarrollo de sus competencias emocionales	Conocer la percepción del profesorado de sus competencias emocionales.	consciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social, competencias para la vida y el bienestar y competencia emocional global.	Cuestionario CDE-A35 (Pérez - Escoda et al., 2010) y entrevista autobiográfica.
	Analizar si existen diferencias significativas en la percepción de las competencias emocionales.	consciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social, competencias para la vida y el bienestar y competencia emocional global.	Cuestionario CDE-A35 (Pérez - Escoda et al., 2010) y entrevista autobiográfica.
	Analizar si existen diferencias significativas en la percepción de las competencias emocionales en función del sexo.	“Sexo”	Cuestionario CDE-A35 (Pérez - Escoda et al., 2010) y entrevista autobiográfica.
	Analizar si existen diferencias significativas en la percepción de las competencias emocionales en función del ámbito académico.	“Ámbito académico” (CC. Sociales, Humanidades, CC. de la Salud, Científico-Tecnológico)	Cuestionario CDE-A35 (Pérez - Escoda et al., 2010) y entrevista autobiográfica.
	Analizar si existen diferencias significativas en la percepción de las competencias emocionales en función de la especialidad.	“Especialidad” (Matemáticas, Lengua y Literatura...)	Cuestionario CDE-A35 (Pérez - Escoda et al., 2010) y entrevista autobiográfica.
	Analizar si existen diferencias significativas en la autopercepción de las competencias emocionales en función de la edad.	“Franjas de edad” (menor de 30 años, entre 30 y 40 años, entre 40 y 50 años, entre 50 y 60 años y mayor de 60 años).	Cuestionario CDE-A35 (Pérez - Escoda et al., 2010) y entrevista autobiográfica.

	Analizar si existen diferencias significativas en la autopercepción de las competencias emocionales en función del nivel de estudios académicos.	“Formación académica” (diplomatura, licenciatura/grado, postgrado)	Cuestionario CDE-A35 (Pérez - Escoda et al., 2010) y entrevista autobiográfica.
	Analizar si existen diferencias significativas en la autopercepción de las competencias emocionales en función de la titularidad.	“Titularidad” (Público-Privado/concertado)	Cuestionario CDE-A35 (Pérez - Escoda et al., 2010) y entrevista autobiográfica.
	Analizar si existen diferencias significativas en la autopercepción de las competencias emocionales en función de la ubicación del centro.	“Localización” (rural, urbano, periurbano)	Cuestionario CDE-A35 (Pérez - Escoda et al., 2010) y entrevista autobiográfica.
	Analizar si existen diferencias significativas en la autopercepción de las competencias emocionales en función de la formación emocional	“Formación emocional”	Cuestionario CDE-A35 (Pérez - Escoda et al., 2010) y entrevista autobiográfica.
	Identificar y estudiar el efecto de los factores que inciden la percepción y desarrollo de las competencias del profesorado de secundaria.	Todas las variables anteriores	Cuestionario CDE-A35 (Pérez - Escoda et al., 2010) y entrevista autobiográfica.
	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar los hitos, acontecimientos y personas que inciden en el desarrollo de la carrera. - Reconocer las actitudes, creencias y valores que prevalecen en su trayectoria vital/profesional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Inicios, motivaciones y trayectoria como docente. - Actividades más significativas en su relación con la docencia. - Vivencia de su relación con la disciplina que imparte como estudiante y como docente. - Vivencia de la relación que construye con sus estudiantes, las familias y 	Entrevista autobiográfica/fotolenguaje/ <i>coaching</i>

		compañeros y la evolución de ésta en su trayectoria profesional. - Acontecimientos y situaciones que le acercan a la profesión docente y a la disciplina que imparte. - Aspectos contextuales, situaciones y personales que inciden en su identidad como docente. - Actitudes, creencias y valores ³ - Proyección de futuro como docente	
	Comprender la percepción del profesorado acerca de sus competencias emocionales y su autoconcepto.	Sentimientos y emociones que le genera su presente o en su carrera como docente.	Entrevista autobiográfica/fotolenguaje/ <i>coaching</i>
Identificar las necesidades de formación en competencias	Conocer la percepción del profesorado en relación con la formación recibida en competencias emocionales.		Entrevista autobiográfica/fotolenguaje/ <i>coaching</i>

³ Los conceptos de “actitudes”, “creencias” y “valores” vamos a considerarlo desde los ámbitos de la psicología social y la sociología, donde incluimos tres componentes, uno cognitivo (a partir de los conocimientos relevantes que se adquieren por la experiencia personal), otro afectivo (por su capacidad de generar emociones o sentimientos en el individuo) y otro de comportamiento (puesto que puede influir en la conducta) (Sotos, 2004, p.9-13).

emocionales autopercebidas profesorado secundaria.	del de	Comprender las competencias emocionales que el profesorado considera necesarias para afrontar su rol como docente.		Entrevista autobiográfica/fotolenguaje/ <i>coaching</i>
		Comprender las competencias emocionales que el profesorado necesita para el desarrollo de su carrera.		Entrevista autobiográfica/fotolenguaje/ <i>coaching</i>
		Valorar las percepciones respecto a la disponibilidad y compromiso del profesorado para participar en una intervención o investigación sobre competencias emocionales.		Entrevista de contraste_Escala de valoración
Proponer metodología investigación favorezca la toma de conciencia de la formación emocional	una de que de la	Ayudar a que cada docente construya su autoconcepto.	Fortalezas y debilidades en torno a diferentes ámbitos de vida.	Entrevista autobiográfica/fotolenguaje/ <i>coaching</i>
		Valorar la metodología seguida en la investigación.		Entrevista de coanálisis
		Ayudar a que cada docente identifique sus necesidades de formación en competencias emocionales.		<i>Coaching</i>
		Facilitar unas propuestas para una futura intervención o investigación en el ámbito.		
		Proporcionar herramientas para el diagnóstico y el desarrollo de las competencias emocionales del profesorado participante en el componente cualitativa de la investigación.		

6.3.1 Cuestionario de Desarrollo Emocional para Adultos CDE-A35

El instrumento de recogida de información correspondiente a el componente *Quant* de la metodología de esta investigación con el profesorado de secundaria es el Cuestionario de Desarrollo Emocional para Adultos (CDE-A35 v.3)” (versión 35 ítems) (Pérez-Escoda et al., 2010). Este cuestionario autoinforme es una prueba estandarizada para la evaluación de las competencias emocionales autopercibidas que sigue el modelo teórico del Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica del Departament de Mètodes de Investigació y Diagnòstic en Educació de la Facultat de Educació de la Universitat de Barcelona GROU. Este grupo ha diseñado varios instrumentos para la evaluación de la competencia emocional destinados a personas de diferentes edades, elaborados a partir del modelo de competencia emocional desarrollado por el GROU (Bisquerra Alzina y Pérez Escoda, 2007).

El CDE-A35 aporta una puntuación global de la variable: competencia emocional autopercibida y otras cinco puntuaciones para cada una de las competencias emocionales autopercibidas (dimensiones). Se trata de una escala tipo Likert con once opciones de respuesta de cero a diez. El instrumento ha seguido un riguroso proceso de construcción que se detalla a continuación (Pérez-Escoda, 2016):

- a) Revisión de los instrumentos disponibles para la evaluación de la inteligencia emocional y las competencias emocionales.
- b) Elaboración de un banco de ítems a partir del modelo teórico de competencia emocional.
- c) Selección de los ítems que conforman la primera versión del instrumento y delimitación del tipo de escala de respuesta.
- d) Validación de la primera versión del instrumento mediante jueces, para la adscripción de los ítems a las diferentes dimensiones de la escala. La aceptación de los ítems estaba supeditada a que el 80 % de los expertos determinasen la adscripción a esa dimensión.
- e) Elaboración de la segunda versión atendiendo a las orientaciones de los expertos y ajuste de respuesta a una escala de Likert de once puntos donde 0=totalmente en desacuerdo y 10=totalmente de acuerdo.
- f) Aplicaciones piloto: Se procedió a efectuar diversas aplicaciones piloto con muestras variadas con el propósito de obtener la máxima información, analizar las propiedades técnicas del

instrumento y su adaptación a los destinatarios. Los resultados de estas aplicaciones permitieron modificar la redacción de algunos elementos y delimitar la composición definitiva de la escala.

- g) En estudios posteriores se han analizado las propiedades psicométricas del instrumento, validez concurrente (correlacionando con otras pruebas que miden constructos similares o aspectos relacionados con las dimensiones evaluadas) y realizando un análisis factorial.

El CDE-A35 tiene como destinatarios a personas adultas (mayores de 18 años) de un nivel socioeducativo medio-alto. En Pérez-Escoda, et al. (2010) se presentó el proceso de construcción de este instrumento en su escala original de 48 ítems y, basándose en una muestra de 1537 adultos, se obtuvo un coeficiente de fiabilidad, medido mediante el alfa de Cronbach, de 0.92 para la escala completa y superior a 0.69 para cada una de las cinco dimensiones. La correlación entre cada una de las dimensiones y la puntuación total fue significativa en todos los casos con un nivel de $p < 0.01$, considerándose una escala adecuada para la investigación evaluativa en estudios similares al que aquí tratamos (Filella Guiu, et al., 2014; Pérez-Escoda, et al., 2012, 2013).

Actualmente, el CDE-A35 está formado por 35 ítems con una estructura jerárquica de cinco factores de orden inferior y un factor de orden superior. El factor de orden superior es la Inteligencia Emocional de la persona, mientras que los factores de orden inferior se corresponden con las cinco dimensiones del Modelo Pentagonal. En Pérez-Escoda et al. (2021) se presenta el estudio de validación del instrumento después de varios trabajos previos. De acuerdo con los estudios realizados y basándose en una muestra de 3073 personas, se obtuvo que todas las dimensiones de la competencia emocional mostraron fiabilidades internas adecuadas (medidas con el α de Cronbach), validez convergente, validez discriminante, validez del constructo y validez de criterio que les permite afirmar que es un instrumento fiable, válido, útil y novedoso para medir la inteligencia emocional (rasgo en adultos).

El cuestionario CDE-A35 es una prueba estandarizada formada por 35 ítem que están distribuidos entre las cinco competencias emocionales consideradas por el modelo Pentagonal: conciencia emocional (ocho ítems) (p.ej., “sé poner nombre a las emociones que siento”); regulación emocional (ocho ítems) (p.ej., “a menudo me dejo llevar por la rabia y actúo bruscamente”); autonomía emocional (con seis ítems); referentes a la autoconfianza, autonomía, e independencia. (p.ej., “me siento herido fácilmente cuando los otros critican mi conducta o trabajo”); competencias sociales tiene cinco ítems relativos a la capacidad de lidiar con relaciones interpersonales (p.ej., hablar “con otras personas poco conocidas me resulta difícil, hablo poco y siento nerviosismo”);

competencias para la vida y el bienestar tiene ocho ítems relativos al del bienestar de la persona y la autosatisfacción (p.ej., “estoy satisfecho con mi manera de afrontar la vida y ser feliz”). Las respuestas valoran el grado de acuerdo o desacuerdo con cada cuestión, indicando una puntuación entre 0 (completamente en desacuerdo) y 10 (completamente de acuerdo).

La prueba devuelve 6 puntuaciones que se encuentran entre el 0 (ausencia de competencia autopercebida) y el 10 (dominio absoluto de competencia autopercebida). Las cinco primeras corresponden a las cinco competencias emocionales anteriormente descritas. La sexta corresponde con la puntuación total o global, que debe interpretarse como potencial de desarrollo. Esta puntuación se refiere al nivel de competencia emocional general del individuo y se obtiene a partir de restar, a la puntuación máxima (10), la puntuación obtenida. Así, la persona que puntúe en el total del CDE-A35 con un 6 dispone de un potencial emocional de desarrollo y mejora de 4 puntos.

La recogida de datos para la metodología cuantitativa se ha llevado a cabo mediante un proceso telemático con el CDE-A35 (Pérez-Escoda, et al., 2010). A través del correo electrónico se ha distribuido de manera autoadministrada al profesorado de los centros seleccionados para la muestra de Andalucía. Para organizar la distribución de los correos, se contactó con docentes que han servido de enlace en cada uno de los centros educativos seleccionados de las provincias de Andalucía. Esta persona coordinó el proceso de cumplimentación del cuestionario que iba acompañado de una ficha en papel con los datos personales y académicos (ver anexo I) y en el que se fijaba un plazo para su aplicación. En el mensaje se presentó el enlace al cuestionario acompañado de un texto explicativo con los objetivos de la aplicación de la prueba y unas instrucciones de aplicación de la misma de manera precisa y clara. El propio investigador era el encargado de instruir y coordinar a los encargados de la distribución de cada centro.

6.3.2 Técnicas para la recogida de información cualitativa

El componente *QUAL* de esta investigación ha contado con un procedimiento estructurado en varias fases para recoger datos de naturaleza cualitativa. Una vez seleccionado el grupo de informantes con los criterios descritos anteriormente se han diseñado distintas tandas de entrevistas que han contado con técnicas como la entrevista autobiográfica (Bolívar Botía et al., 2001) a la que se han incorporado recursos y herramientas complementarias como el fotolenguaje (Romero-Rodríguez et al., 2021c) y otras procedentes del *life coaching* (Green et al., 2020) como la “rueda de la vida” (Muñoz Díaz, 2014) o el “objetivo M.E.T.A.” (Yuste Pausa, 2010).

A continuación, se describen las fases y los procedimientos de recogida de información con las correspondientes técnicas y herramientas utilizadas. Véase el esquema de la figura 11.

Fases de las entrevistas

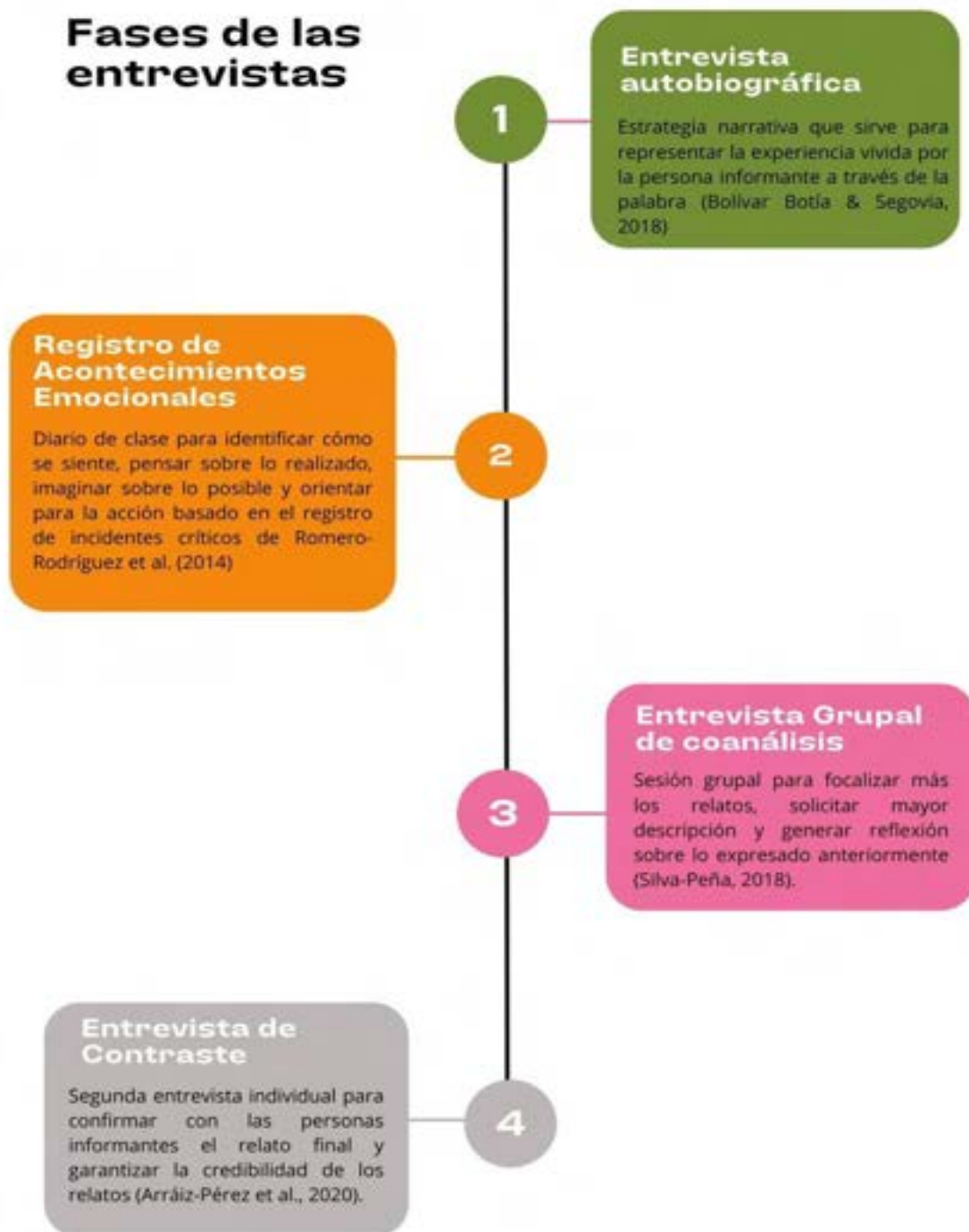


Figura 11: Fases de las entrevistas. Fuente: Elaboración propia

Fase 1: Entrevista autobiográfica

Entre los distintos formatos que puede presentar la entrevista, en esta investigación hemos hecho uso de la entrevista biográfica, en profundidad o biográfico-narrativa. La narración de la propia historia vital, entre otras capacidades, permite dar sentido y coherencia a todo lo que se vive y experimenta (Bernal Guerrero & Cárdenas Gutiérrez, 2009; Romero-Rodríguez et al, 2019) de una manera más dinámica y flexible (González-Monteaudo, 2010a); dar cuenta de la propia trayectoria en el presente y de cómo se proyecta profesionalmente (Romero-Rodríguez et al, 2017); favorecer la reflexión crítica y el aprendizaje compartido (Suárez-Ortega, 2013).

En nuestra investigación se aprovecha la potencialidad de la narrativa autobiográfica para el estudio de las competencias emocionales del profesorado a lo largo de su carrera profesional. Recientemente, han aparecido multitud de trabajos que también utilizan esta técnica metodológica con este colectivo para investigar la identidad profesional docente (Trejo Guzmán & Mora Vázquez, 2014); el aprendizaje significativo (Calderón-Jaramillo, 2019); las emociones de docentes (Porta et al., 2012; Salazar Amaya, 2020) o incluso de competencias emocionales como la resiliencia docente (Vaccarelli, 2018).

La puesta en escena de la narrativa autobiográfica en esta investigación ha exigido una combinación de trabajo de despacho y de trabajo de campo, a base de tres etapas que distinguen Bolívar Botía et al. (2001): “planificación”, “realización” e “interpretación”. No obstante, aquí no se han comportado de una manera tan lineal como describen los autores, teniendo idas y venidas desde la planificación a la interpretación y viceversa, convirtiéndose en una tarea más compleja.

El guion de las entrevistas, en el que en todo momento se ha pedido a la persona participante (o informante) que en su relato considerara la vinculación entre su carrera y trayectoria personal con el fluir y la gestión de las emociones, reflexionando sobre las personas que ha tenido alrededor, las decisiones que ha adoptado, los sucesos clave o momentos críticos, los roles, etc. para la construcción de la trama (Gibbs, 2012).

El guion de la entrevista está basado en el de *Life Story Interview* utilizado en Freixa-Niella & Llanes-Ordóñez (2019) y se ha complementado con otras técnicas de recogida de información. La entrevista autobiográfica diseñada aborda dos objetivos principales: Primero, identificar el nivel de desarrollo en competencias emocionales y los factores que han incidido a lo largo de su carrera profesional como docente; el segundo, que la persona informante construya y tome conciencia de su

autoconcepto. Se detallan las técnicas utilizadas en la entrevista autobiográfica de la fase 1 en la tabla 12 y la figura 12 y se describen a continuación.

Tabla 12: Guion de la entrevista autobiográfica. Fuente: Elaboración propia.

Aspectos sobre los que se recoge información	Preguntas	Basado en la técnica
Valores profesionales como docente. - Competencias emocionales. - Aspectos contextuales y personales que inciden en el desarrollo emocional.	- Describe el objeto que traes a la entrevista. - ¿Qué representa en relación con tu profesión docente? - ¿Qué emociones te evoca?	A. "Sentido y significado del objeto" (Freixa-Niella & Llanes-Ordóñez, 2019)
Construcción de la carrera docente en secundaria. - Percepción de cambios a nivel económico, académico, familiar y personal en la trayectoria profesional. - Expectativas de futuro respecto a la profesión docente. - Emociones y sentimientos que genera el proceso. - Conciencia y autonomía emocional. - Aspectos contextuales y personales que inciden en el desarrollo emocional.	- ¿Cómo te sientes actualmente con tu profesión docente y con el lugar que ésta ocupa en tu vida? - ¿Cómo has llegado al punto donde te encuentra hoy profesionalmente? - ¿Hacia dónde te gustaría que te llevara tu profesión? - Sentimientos y emociones vinculadas a cada momento.	B. Fotolenguaje (Romero-Rodríguez et al., 2012, 2021a)
Construcción de la carrera docente en secundaria. - Hitos que han supuesto inflexión en su trayectoria académica y profesional. - Etapas por las que ha ido pasando en su vida académica y profesional. - Transiciones académicas y profesionales. - Construcción de la identidad como docente.	- Los títulos y subtítulos de tu vida profesional a modo de los capítulos de un libro. - Elección de estudios y profesiones previas. - Inicios, época de oposiciones y de interinidad. - Relación desde estudiante con el ámbito que impartes.	C. "Capítulos de la vida" y "Capítulos del futuro" (Freixa-Niella & Llanes-Ordóñez, 2019)

<ul style="list-style-type: none"> - Emociones y sentimientos que se generan en el proceso. - Aspectos contextuales y personales que inciden en el desarrollo emocional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sentimientos y emociones vinculadas a tus momentos de transición y al ejercicio de tu profesión como docente. 	
<p>Construcción del desarrollo profesional</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proyección del futuro profesional. - Percepción de emociones y sentimientos asociadas a la evolución de la trayectoria profesional. - Conciencia emocional - Aspectos contextuales y personales que inciden en el desarrollo emocional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Capítulo para tu futuro profesional. - Emociones y sentimientos vinculados. 	
<p>Autoconcepto del profesorado de secundaria</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fortalezas y debilidades. - Equilibrios y desequilibrios entre los diferentes ámbitos de vida. - Competencias para la Vida y el Bienestar - Aspectos contextuales y personales que inciden en la construcción del autoconcepto y el desarrollo emocional. 	<p>¿Cuál es tu nivel de satisfacción con los principales ámbitos de la vida?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ámbito familiar - Ámbito laboral - Ámbito mental - Ámbito ético-espiritual - Ámbito económico-financiero - Ámbito del ocio - Ámbito de los compañeros - Ámbito físico 	<p>D. “Rueda de la vida” (Dryden, 2018)</p>
<p>Valores profesionales y personales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competencias emocionales. - Aspectos contextuales y personales que inciden en el desarrollo emocional. 	<p>Características de las personas que son referentes para ti.</p>	<p>E. “Valores que guían” (Yuste Pausa, 2010)</p>
<p>Competencias para la vida y el bienestar</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aspectos contextuales y personales que inciden en el desarrollo emocional 	<ul style="list-style-type: none"> - Propuesta de uno o varios objetivos M.E.T.A. que te produzca/n un mayor bienestar emocional. - Diseño de un plan de acción provisto de miniobjetivos y un cronograma. 	<p>F. “Objetivo M.E.T.A.” (Yuste Pausa, 2010)</p>

Fase 1: Entrevista autobiográfica



Figura 12: Esquema de la entrevista autobiográfica

A. “Sentido y significado del objeto”

Las primeras preguntas en la entrevista estuvieron relacionadas con el sentido y el significado del objeto u artefacto (Esteban-Guitart, 2012) traído por la persona informante para representar su profesión docente. La finalidad para este autor era conocer la utilidad del artefacto en el día a día y en nuestro trabajo ponía más atención en las emociones que evocaba lo que representaba. La evocación es un concepto amplio y complejo que la hace polifacética y se caracteriza por su capacidad para la sutileza cualitativa (Del Valle, 2012).

Este objeto es un acto de libertad por parte del equipo investigador, que deja fluir lo que evoca en la persona y la ha conducido a situaciones afectivas relacionadas con su profesión docente. Por esto ha tenido la capacidad para trasladar al presente pensamientos, acontecimientos, personas, sensaciones, vivencias, emociones y sentimientos. Existen investigaciones más recientes, como Freixa-Niella & Llanes-Ordóñez (2019); McAdams & Guo (2014) que utilizan esta técnica complementaria en el proceso autobiográfico de la entrevista.

B. “Fotolenguaje”

El fotolenguaje (Romero-Rodríguez et al., 2021c) es una técnica que facilita la evocación, permitiendo la entrada en contacto con verdaderos sentimientos (Armstead et al., 2010), pudiéndose utilizar como una metodología de corte cualitativo para la producción de discurso en grupo (Romero-Rodríguez et al., 2012). Hoy en día, se considera un método de exploración que se inscribe en la teoría de la opción/foto, la acción-lenguaje y en la creatividad imaginaria, en el proceso del pensamiento dinámico y de la vivencia de la inteligencia emocional (Hilario-Reyes, 2016) o como un acto comunicativo e interpretativo (González Granados, 2011).

El profesorado ha podido expresar emociones, sentimientos, creencias, actitudes y valores propios apoyándose en un conjunto de fotografías (ver anexo VII) que el equipo investigador facilitaba para ayudarle a contestar las tres preguntas, de la tabla 12 sobre el pasado, el presente y el futuro de su profesión como docente; de modo que ha estimulado la percepción de competencias emocionales y factores de influencia, sobre todo de la conciencia emocional.

C. “Capítulos de vida”

La carrera del profesorado de secundaria se construye a partir del contexto sociocultural que le ha acompañado a lo largo de su vida y que viene definido por una serie de experiencias (Chavarría &

Lazzaro-Salazar, 2018). La construcción de una narración de su vida puede convertirse en una representación de aquellos aspectos del pasado que son relevantes para la situación presente; destacables en términos de intenciones (orientadas al futuro) y que guían sus acciones presentes (Kohli, 2005; Tapia Gutiérrez & Muñoz Pirce, 2019).

Existen trabajos recientes con estudiantes universitarios (Freixa-Niella & Llanes-Ordóñez, 2019; Romero-Rodríguez et al., 2019) que en sus entrevistas para la construcción de la carrera se apoyan en los “Capítulos de la vida” para que los relatos de sus trayectoria académicas (elección de estudios, transición a la Universidad, profesorado, construcción de su identidad docente, transición a la profesión docente) pudieran ser articuladas como si fuera una novela, desde el pasado, con el presente y con el futuro imaginario en una profesión.

En nuestra investigación las entrevistas autobiográficas se complementan con una versión de esta técnica de “Capítulos de la vida” que ha servido para que el profesorado de secundaria relate su carrera profesional por partes y destacando los momentos críticos o de inflexión en sus vidas con títulos y subtítulos a modo de los capítulos de un libro; ha servido para que las personas informantes tomaran conciencia de las etapas de su carrera y se fomentara el relato de acontecimientos emotivos, experiencias agradables y desagradables, vivencias inolvidables, etc. que han ayudado a identificar el nivel de desarrollo de competencias emocionales y sus factores de influencia, sobre todo de la conciencia emocional.

D. “Rueda de la Vida”

El autoconcepto lo construye cada persona a partir de la percepción que tiene de sí mismo (Fernández-Zabala & Goñi-Palacios, 2008; Quintero Gutiérrez, 2020). Este constructo es multidimensional y está jerarquizado en distintas dimensiones (Shavelson et al., 1976), que se corresponden con los ámbitos de vida en los que interacciona y se desempeña (Portillo Peñuelas, 2020). Además, se ha comprobado que guarda relación con el estado emocional y con la satisfacción consigo mismo (Salvador Ferrer, 2012).

La “rueda de la vida” (Muñoz Díaz, 2014) se utiliza en *life coaching* (Dryden, 2018) como recurso para que las personas tomen conciencia y reflexionen sobre el grado de satisfacción con los distintos ámbitos de su vida (Bou Pérez, 2009). En nuestra investigación (ver figura 13) se ha hecho uso de esta herramienta para complementar las entrevistas autobiográficas del profesorado de secundaria y que les ayudara a construir su autoconcepto físico, académico, social y emocional; a

identificar los desequilibrios existentes entre estas dimensiones relacionadas con su carrera profesional; a detectar factores de influencia en la construcción del autoconcepto y en la percepción de las competencias emocionales.

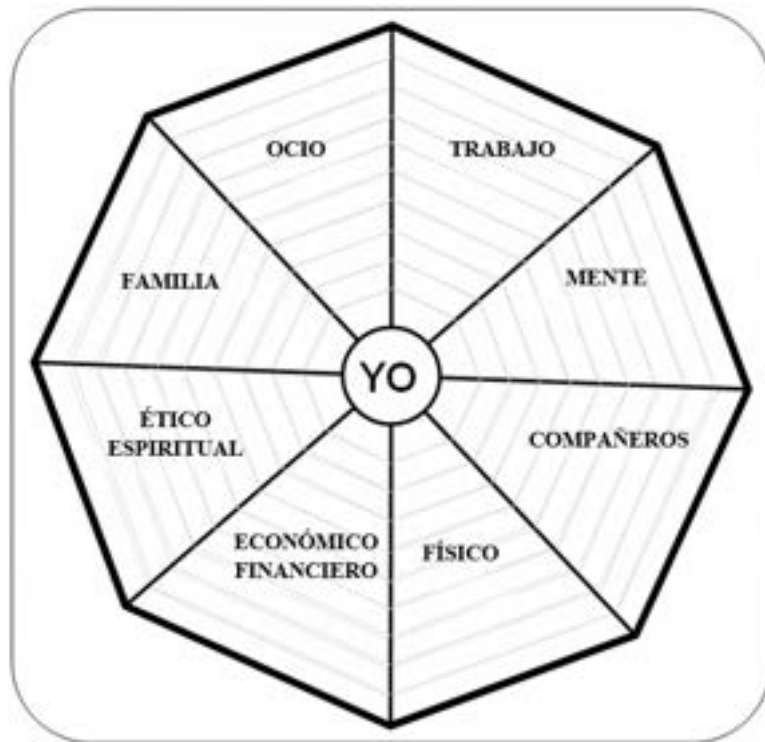


Figura 13: “La rueda de la vida”. Fuente: Adaptada de Muñoz Díaz (2014, p.111)

En esta herramienta de *coaching* se le pide a la persona informante que marque de 1 a 10 y colorea cada sector de la rueda según su grado de satisfacción con los diferentes ámbitos de su vida. De esta manera se ha obtenido una fotografía de su bienestar subjetivo en el momento de la entrevista.

El coanálisis posterior entre el entrevistador y la persona informante ha servido para una primera toma de conciencia a nivel general de los posibles equilibrios/desequilibrios existentes en su vida; a continuación, las respuestas a preguntas específicas como ¿qué sector imposibilita que gire la rueda con fluidez? han ayudado a localizar fortalezas y debilidades en sus competencias emocionales y factores de influencia a la vez que el sujeto construía las distintas dimensiones de su autoconcepto.

E. “Valores que guían”

El profesorado de secundaria está muy vinculado a la escuela por su ejercicio profesional. Los objetivos de nuestra investigación pretenden indagar otras competencias emocionales que ha

desarrollado en su carrera como docente. Hay trabajos que se remontan a las distintas etapas educativas de los sujetos para comprender distintos aspectos motivacionales. Por ejemplo, González-Monteagudo (2010b) en las entrevistas biográficas profundiza en las etapas escolares de sus estudiantes universitarios para tratar la identidad personal y educativa y su evolución. De manera análoga, Hartung & Vess (2016) para el estudio de la construcción de la carrera explora los maestros/docentes importantes en la vida de sus informantes, desde la etapa primaria del colegio a la universidad.

En las entrevistas autobiográficas de nuestra investigación se le ha planteado las siguientes preguntas al profesorado de secundaria:

- ¿Qué maestros/docentes o personas importantes a lo largo de tu vida que admiras y han influido en tu vida profesional?
- ¿Cómo describirías cada una?

También se le ha pedido que destacara tres características de cada una de esas personas. En los relatos han surgido acontecimientos emotivos, experiencias agradables y desagradables, vivencias inolvidables, etc. que han permitido extraer las más significativas y representativas de su vida profesional y personal que indican los valores que le guían en su vida (Yuste Pausa, 2010).

Esta técnica de *life coaching* ha revelado también el grado de desarrollo de sus competencias emocionales y los factores que inciden en ellas, sobre todo de conciencia emocional.

F. “Objetivo M.E.T.A.”

A esta altura de la entrevista la persona informante poseía una visión más clara de cuáles eran las prioridades y los posibles desequilibrios de su carrera profesional y personal. Además, se había conseguido con la ayuda del *rappport* (Taylor et al. 2015) y la empatía en la entrevista que reflexionara más profundamente y compartiera sus preferencias profesionales y personales (Myers, 2000).

El entrevistador resumía toda la información recopilada hasta ese momento en la entrevista y les sugería a las personas informantes de nuevo las siguientes preguntas acerca de su futuro profesional:

- ¿Cuál te gustaría que fuera el siguiente capítulo de tu carrera profesional?
- ¿Qué objetivo u objetivos deberías alcanzar?
- ¿Qué recursos, herramientas o competencias crees que son necesarias para conseguirlo?

Hay trabajos recientes que se encuentran a medio camino entre procesos de investigación y de intervención psico-educativa, y cuyo objetivo es ofrecer a las personas informantes espacios de reflexión sobre los elementos autobiográficos que aparecen. Así, Rubio-Jiménez & Fernanda (2018) proyectan el futuro vocacional de estudiantes universitarios; Hartung & Vess (2016) muestran una intervención para la construcción de la carrera (*life desing*) que utiliza métodos narrativos para ayudar a diseñar su vida laboral a través de la acción reflexiva.

En nuestras entrevistas autobiográficas se ha incorporado la herramienta de *coaching*: “objetivo M.E.T.A.” (Yuste Pausa, 2010) que pretende medir las competencias para la vida y el bienestar de las personas participantes en el componente cualitativo de la investigación. Esta técnica consiste en sugerir que: se marque un objetivo Medible (que se pueda dividir en miniobjetivos), Específico (determinado), Tangible (con un cronograma) y Alcanzable (realista) para promocionar su Bienestar emocional; tomar decisiones en alguno de los ámbitos de su vida (“Rueda de la vida”); buscar ayuda y recursos e intentar fluir.

Para seguir los planteamientos de un proceso de *coaching* se han ayudado con la plantilla de la ilustración 3 con un esquema donde se declaren de manera paralela los recursos necesarios para ejecutar su plan de acción.



Ilustración 3: “Objetivo M.E.T.A”

Fase 2: Registro de Acontecimientos Emocionales

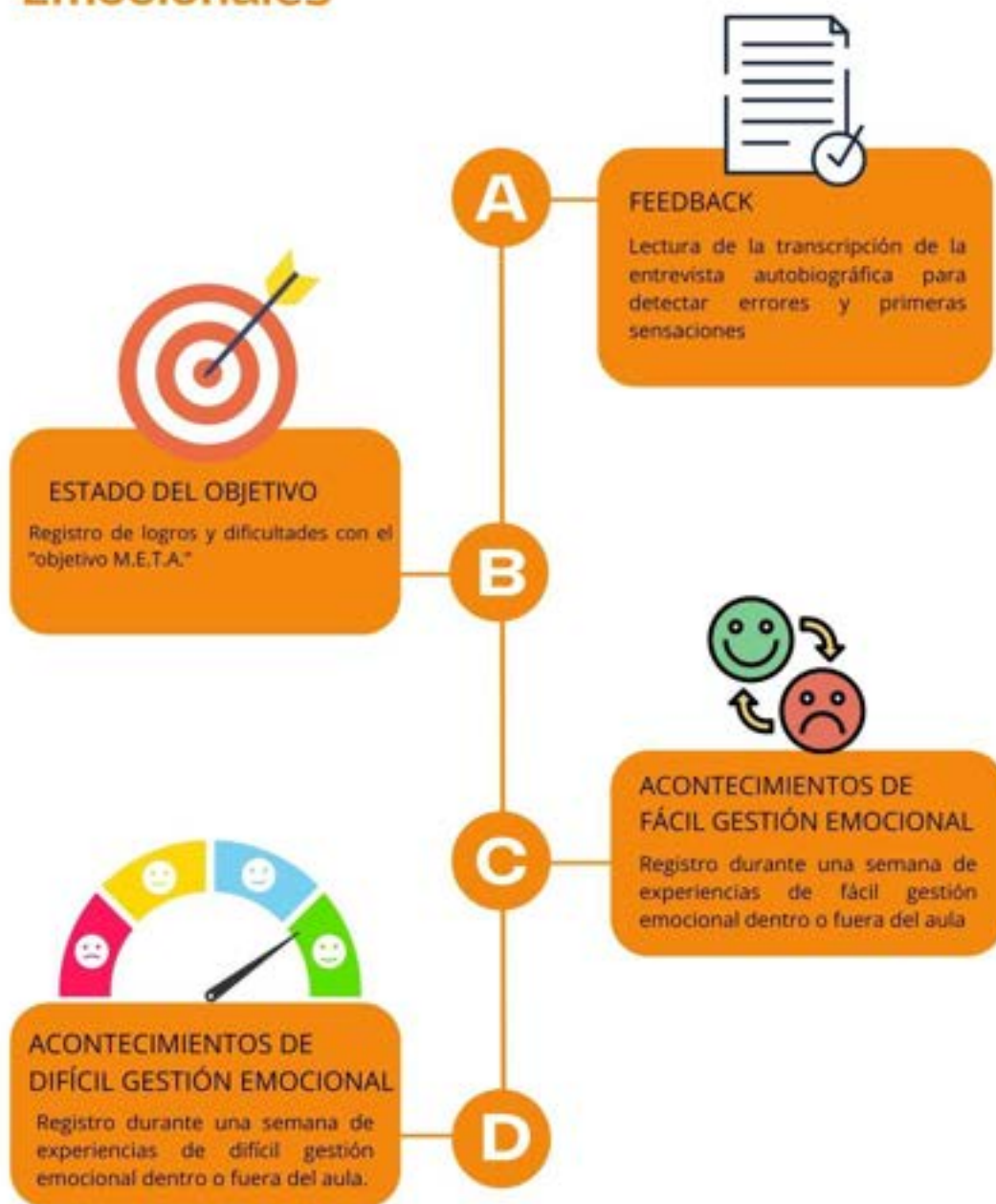


Figura 14: Esquema del "Registro de Acontecimientos Emocionales". Fuente: Elaboración propia

Fase 2: Registro de Acontecimientos Emocionales

El objetivo de esta fase era conocer la percepción que tienen las personas informantes de la investigación acerca de sus competencias emocionales y los factores que inciden en su desarrollo, en especial con su conciencia y regulación emocional.

En esta fase de la recogida de información se les solicitó que realizaran un registro de experiencias durante una semana acompañadas de la gestión emocional asociada. Este registro tenía la intención de comportarse como un diario, que es un recurso pedagógico esencial para identificar cómo se siente, pensar sobre lo realizado, imaginar sobre lo posible y orientar para la acción (Zabalza Beraza, 2004). También se les solicitó las siguientes actividades:

A. “Feedback”

Lectura de la transcripción de su entrevista autobiográfica para el registro de errores de transcripción y de primeras sensaciones.

B. “Estado del objetivo”

Registro de logros y dificultades con el “objetivo M.E.T.A.” propuesta en la entrevistas autobiográfica de la fase 1.

C. “Acontecimientos de fácil gestión emocional”

Registro diario de las emociones y sentimientos asociados a experiencias profesionales y personales dentro y fuera del aula de fácil gestión emocional.

D. “Acontecimientos de difícil gestión emocional”

Registro diario de las emociones y sentimientos asociados a experiencias profesionales y personales dentro y fuera del aula de difícil gestión emocional.

Este registro se realizó con una plantilla como la mostrada en la ilustración 4, que está basada en el registro de incidentes críticos de Romero-Rodríguez et al. (2014); se coordinó a través de mensajes de correo electrónico y de *Whattapps* para facilitar su desarrollo de manera telemática y asincrónica.

Revisión de la entrevista	<ul style="list-style-type: none"> •Cambios: •Sensaciones:
Logros y dificultades con el objetivo propuesto	
Acontecimientos de fácil gestión emocional	<ul style="list-style-type: none"> • Fecha: • Fecha: • Fecha: • Fecha: • Fecha: • Fecha:
Acontecimientos de difícil gestión emocional	<ul style="list-style-type: none"> • Fecha: • Fecha: • Fecha: • Fecha: • Fecha: • Fecha:

Ilustración 4: “Registro de Acontecimientos Emocionales”. Fuente: Elaboración propia

La lectura de la transcripción sirvió para realizar un coanálisis y para que la persona informante la reviviera, reflexionara sobre ella y recogiera tanto los errores de transcripción como las sensaciones que le evocaba. El registro de acontecimientos de fácil y difícil gestión emocional sirvió para recoger la percepción emocional de incidentes en la interacción con el alumnado, con los compañeros o con el equipo directivo; el registro de logros y dificultades recordó el objetivo propuesto por cada informante y para recabar información de las competencias emocionales y sus factores de influencia.

En esta fase de la investigación estos registros han sido muy útiles y pertinentes para conocer la percepción que tenían las personas informantes de sus competencias emocionales y sus factores de influencia, en especial los relacionados con la regulación emocional y la competencia social con alumnado y compañeros del centro docente; con las competencias para la vida y el bienestar y el desarrollo del objetivo; con la conciencia emocional en la identificación de emociones y sentimientos propios y de los demás.

Fase 3: Entrevista grupal y coanálisis



Figura 15: Esquema de la entrevista grupal de coanálisis. Fuente: Elaboración propia

Fase 3: Entrevista/Sesión grupal de coanálisis

Esta sesión ha tenido un doble objetivo. Por un lado, el coanálisis entre los participantes del componente cualitativo de la investigación, que debe entenderse como un “*proceso en el que se produce un diálogo entre dos o más investigadores, en relación con un mismo conjunto de datos, para llegar a una interpretación compartida sobre los mismos*” (Cornish et al., 2014, p. 79); se buscaba que las personas informantes formaran parte del equipo de investigación (Romero-Rodríguez et al., 2021a) al compartir percepciones de sus propias producciones y tras la presentación de una síntesis evocadora de los resultados de la investigación obtenidos hasta ese momento.

Por otro lado, el de una intervención para el desarrollo de competencias emocionales, sobre todo el pensamiento crítico, la competencia social y las competencias para la vida y el bienestar; el diseño de la entrevista grupal se complementaba con una meditación de atención plena o *mindfulness* y con las herramientas de *life coaching* (Yuste Pausa, 2010) de la tabla 13, que se desarrollan a continuación.

Tabla 13: Guion de la entrevista de la sesión grupal y coanálisis. Fuente: Elaboración propia.

Aspectos sobre los que se recoge información	Preguntas	Técnica
Conciencia emocional - Atención plena Bienestar emocional	- ¿Cómo te has sentido?	A. Meditación (Zenner et al., 2014)
- Competencias emocionales - Aspectos contextuales y personales que inciden en el desarrollo emocional.	- ¿Cómo interpretas los gráficos? ¿qué te sugieren? - ¿Te sientes identificado/a con los resultados? ¿Por qué? - ¿En qué nubes de palabras te sientes identificado/a? - ¿Hay alguna palabra que te llame la atención? - ¿Qué tienen en común y qué de diferente?	B. Coanálisis de resultados (Romero-Rodríguez et al., 2021a)
Competencias para la vida y el bienestar	- ¿Cómo os habéis sentido?	C. Acción (Yuste Pausa, 2010)

<p>Autonomía emocional</p> <p>- Aspectos contextuales y personales que inciden en el desarrollo emocional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿De qué manera vuestros pensamientos han afectado a vuestros comportamientos? - ¿Habéis probado más de una estrategia? - ¿Cuánto tiempo habéis dedicado en escogerla? - ¿De qué manera vuestros pensamientos han afectado a vuestro comportamiento? - Elevator pitch - ¿Qué haces? (Pérez-Escoda et al., 2019) - Implicación/compromiso con el objetivo 	
<p>Valoración de las entrevistas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo te ha parecido el desarrollo de la sesión? - ¿Qué me llevo de la sesión? - ¿Qué utilidad le veis para el profesorado de secundaria? - ¿Qué necesitarías para continuar estas sesiones y alcanzar tu meta? 	<p>D. Valoración</p>

A. “Meditación”

En esta última década se han construido y validado múltiples programas formativos basados en técnicas contemplativas que promueven el cultivo de la atención para el bienestar emocional (Benito & Rivera Rivera, 2019). La sesión comenzó con una pequeña meditación que pretendía que los participantes tomaran autoconciencia emocional para lograr una mayor concentración (Goleman, 2015); se trataba de que aceptaran los pensamientos, los sentimientos y las sensaciones que surgían orgánicamente (Parker-Meyers, 2016); unos minutos para que el ritmo natural de la respiración se usara para devolver la atención y el enfoque al aquí y ahora (Wallace & Shapiro, 2006; Zenner et al., 2014).

B. “Coanálisis de resultados”

El coanálisis ha sido uno de método de recogida de información. En esta fase de la investigación se compartieron los primeros resultados cuantitativos, con la idea de llegar a una interpretación

compartida con las personas informantes (Cornish et al., 2014) y hacerlos partícipes de la investigación (Romero-Rodríguez et al, 2021c).

Además, era una manera de que el componente *quant* de la investigación interactuara con la *QUAL* para recoger información adicional de las competencias emocionales y de los factores que inciden en su desarrollo. La entrevista grupal comenzó con una breve presentación del marco teórico y los primeros resultados de nuestra investigación procedentes de los análisis de los datos del cuestionario (ver ilustración 5); se mostraron los gráficos descriptivos de la muestra y las puntuaciones medias de las competencias emocionales segregadas por sexo, edad y formación emocional del profesorado de secundaria de Andalucía; se destacó entre otros el diagrama de barras con las medias de la autonomía emocional segregado por la variable formación emocional.



Ilustración 5: Presentación de resultados.

A continuación, también se les presentó las “Nube de palabras” (Escalante-Escalante & López-Valek, 2022; Kaurav et al., 2020) correspondientes a las transcripciones de las entrevistas autobiográficas de las personas informantes (de manera anónima). Los análisis de contenido a través del software *Nvivo* permite organizar la información por categorías (nodos) en diagramas como el de la ilustración 6.



Ilustración 6: Nube de palabras de una persona informante.

Al objeto de fomentar y facilitar el coanálisis de los participantes se consideró una reflexión individual y luego otra grupal. En la primera (ilustración 7) se pidió que cada informante interpretara los resultados presentados y que pensara si se sentía identificado en los gráficos; también si era capaz de localizar la “Nube de palabras” de su entrevista autobiográfica y que lo justificara.



Ilustración 7: Entrevista grupal de coanálisis.

En la reflexión grupal (ilustración 8) se pusieron en común las opiniones y propuestas de cada informante. En este análisis conjunto se identificaron los temas comunes y los particulares de las personas informantes.



Ilustración 8: Coanálisis grupal de los primeros resultados.

La doble reflexión individual y grupal de las personas informantes se grabó para tener un registro del coanálisis que tuvo lugar, que ayudó en la identificación de competencias emocionales y sus factores de influencia.

C. “Acción”

Uno de los objetivos de la investigación es que la metodología seguida fomente la toma de conciencia de las necesidades de formación emocional. En particular, las siguientes técnicas de la entrevista grupal pretendieron mostrar a las personas informantes las competencias que podrían promocionar su bienestar y su autoestima.

Las personas informantes seguían participando del proceso de *coaching* iniciado en las entrevistas autobiográficas. La primera dinámica que se trabajó en esta sección de la sesión se denomina “La baldosa amarilla” (Peñalver & Sánchez, 2014), haciendo una analogía con “El Mago de Oz”, que parte de dos grupos que tienen que descubrir la manera de llegar en un tiempo definido desde un extremo de la sala al otro con solo una baldosa amarilla (ver ilustración 9).



Ilustración 9: Técnica de “La baldosa amarilla”. Basado en Peñalver & Sánchez (2014).

Después de la dinámica se lanzó la siguiente batería de preguntas para que se respondieran en grupo.

- ¿Cómo os habéis sentido?
- ¿De qué manera vuestros pensamientos han afectado a vuestros comportamientos?
- ¿Habéis probado más de una estrategia?
- ¿Cuánto tiempo habéis dedicado en escogerla?

Las estrategias, la competición, los acuerdos, los recursos, los conflictos, la falta de tiempo, etc. que aparecen entre las personas informantes se conectaron con la competencia social y las competencias para la vida y el bienestar necesarias para desarrollar sus respectivos objetivos del proceso de *coaching*.

También se conectaron con los resultados obtenidos respecto la autonomía emocional del profesorado y en concreto con su autoestima. La sesión avanzó con la presentación de cada informante de un *elevator pitch* (Schneider et al., 2015), que al tratarse de un discurso breve para poner en valor las fortalezas de cada persona, hay trabajos que han mostrado su potencial (Mou-Danha et al, 2019).

La técnica finalizó reflexionando individualmente y en grupo sobre el grado de compromiso con el objetivo de la entrevista autobiográfica, las próximas acciones que se proponían y las habilidades que necesitaban “para desarrollar comportamientos asertivos o respuestas tendentes a resolver o paliar la situación conflictiva” (Pérez-Escoda et al., 2019, p.101).

Esta sección se registró mediante una ficha (ver anexo IV) para cada informante. El coanálisis, que se había iniciado en la técnica anterior, se siguió manteniendo a lo largo de esta técnica al grabarse para el posterior estudio tanto de los consensos como de las diferencias observadas en la percepción de las competencias emocionales y los factores de influencia de las personas informantes.

D. “Valoración”

La última parte de la sesión tenía como objetivo principal que las personas informantes realizaran una valoración general de la investigación. Esta evaluación tuvo dos fases: una primera, en la que opinaron sobre el objetivo de la investigación y el proceso de las entrevistas de su componente *QUAL*; una segunda, en la que compartieron sus dificultades personales para seguir el proceso.

En esta sección realizaron de nuevo una doble reflexión individual y grupal para contestar de manera anónima las siguientes preguntas a través de los post-it:

1. ¿Cómo te ha parecido el desarrollo de la sesión?
2. ¿Qué me llevo de la sesión?
3. ¿Qué utilidad le veis para el profesorado de secundaria?
4. ¿Qué necesitarías para continuar estas sesiones y alcanzar tu meta?

El coanálisis y el registro que se ha realizado con esta técnica y en general, este procedimiento de coanálisis y registro con ficha o con la grabación que se ha realizado de manera recurrente a lo largo de toda la sesión ha servido para identificar necesidades de formación en competencias emocionales y los factores que influyen en su desarrollo. El volver a incidir en el objetivo propuesto en la entrevista autobiográfica puso de manifiesto la toma de conciencia de las debilidades por parte de este colectivo tanto a nivel emocional como de disponibilidad. La recogida de esta información ha permitido concluir unas propuestas para una futura intervención o investigación en competencias emocionales para el profesorado de secundaria.

Fase 4: Entrevista de contraste

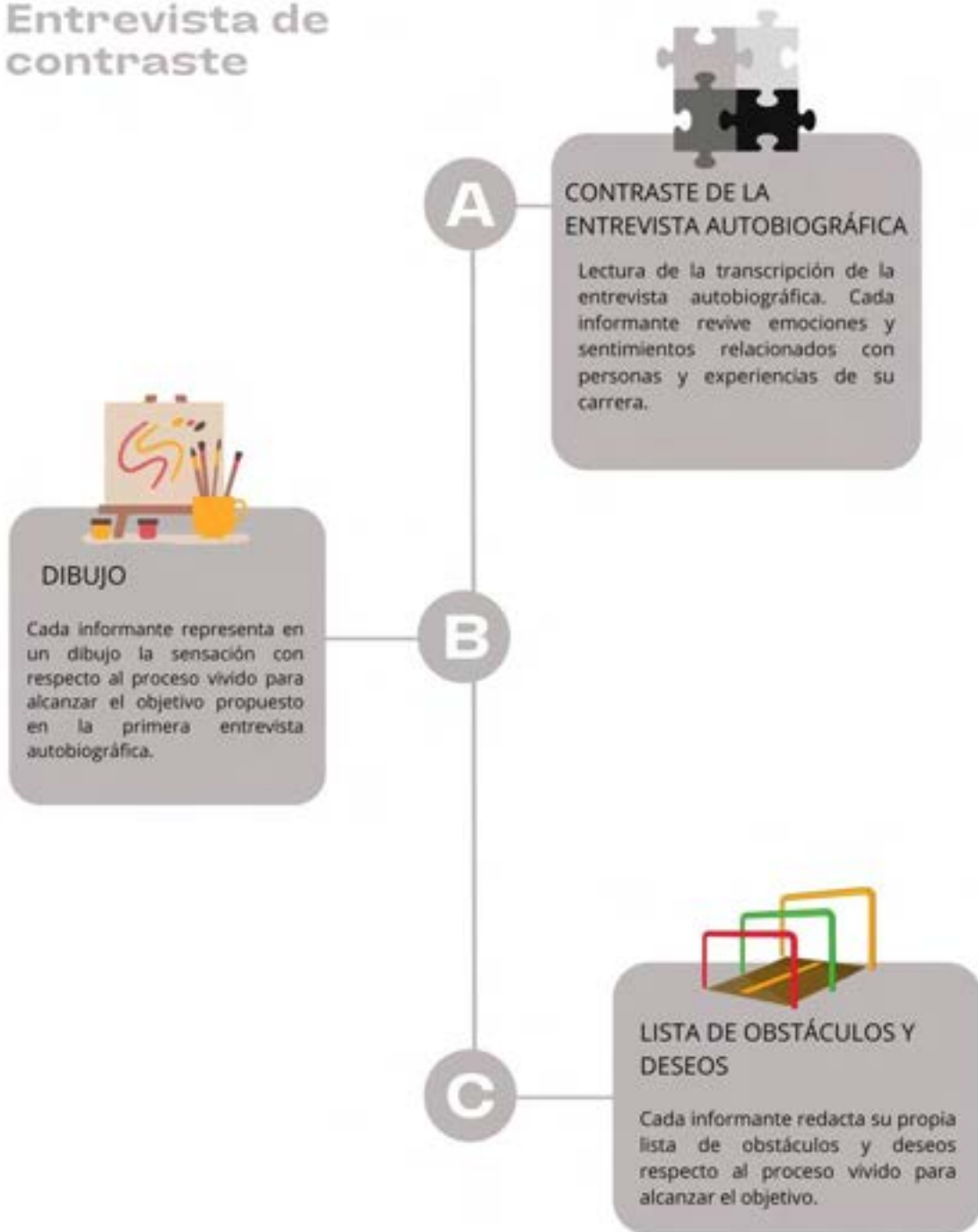


Figura 16: Esquema de la entrevista de contraste. Fuente: Elaboración propia

Fase 4: Sesión individual de contraste y construcción del relato

La última sesión del proceso se dedicó a aportar credibilidad de la información recogida (Silva-Peña, 2018). En base a la transcripción de la entrevista, el “Registro de Acontecimientos Emocionales” y de la sesión de coanálisis grupal, se mantuvo una segunda entrevista abierta con cada una de las personas informantes para construir el relato.

Esta entrevista también estuvo complementada por algunas técnicas (ver tabla 14) cuya finalidad principal eran consensuar el relato de cada informante y que se incluyeran los matices que no compartieron en la sesión grupal.

Tabla 14: Guion de la entrevista de contraste. Fuente: Elaboración propia

Aspectos sobre los que se recoge información	Preguntas	Técnica
Conciencia emocional	- ¿qué sientes? - ¿qué piensas? Pérez-Escoda, et al. (2013)	A. Contraste de la entrevista autobiográfica
- Necesidades de formación en competencias emocionales - Aspectos contextuales y personales que inciden en el desarrollo emocional.	- Dibuja cómo te sientes con respecto al objetivo	B. Dibujo (van Leeuwen, 2005)
Bienestar emocional - Aspectos contextuales y personales que inciden en el desarrollo emocional.	- ¿Qué obstáculos te han limitado llevar a término tu objetivo? - ¿Qué tres deseos pedirías?	C. Lista de obstáculos y deseos (Yuste Pausa, 2010)

A. “Contraste de la entrevista autobiográfica”

Esta fase comenzó con la lectura de la transcripción de la entrevista autobiográfica. Esta revisión permitía revivir emociones y sentimientos relacionados con las personas informantes y experiencias de su carrera y reafirmar el relato final para garantizar la credibilidad (Arráiz-Pérez et al., 2020).

B. “Dibujo del estado del objetivo”

El componente *QUAL* de esta metodología ha recurrido también a una técnica más visual, en conjunción a la tradicional entrevista. Se le ha pedido a cada informante que representara en un dibujo su sensación con respecto al proceso vivido para alcanzar el objetivo propuesto en la primera entrevista autobiográfica que le sirviera de apoyo para expresar sentimientos y para confirmar su relato. Según Rovetta (2017), es frecuente en esta última década hacer uso de técnicas de elucidación (Meo & Dabenigno, 2011) que combinan las entrevistas con este tipo de método como detonante para la elaboración individual o grupal de las formas en que las personas participantes representan sus pensamientos (Luna-Reyes et al., 2019). También Palmucci (2019), desde el marco de la semiótica social (van Leeuwen, 2005) considera mayor poder de comunicación el combinar los textos con imágenes.

C. “Lista de obstáculos y deseos”

El dibujo de la técnica anterior se ha complementado con la lista de obstáculos y deseos (Yuste Pausa, 2010) de la persona informante. Esta herramienta de *coaching* se utiliza en combinación con la “rueda de la vida” (Muñoz Díaz, 2014) y en este trabajo ha servido para confirmar las necesidades de formación emocional del profesorado de secundaria. Además, ha ayudado a desvelar el valor que tiene la educación emocional y la disponibilidad real que tiene para atender este ámbito en su ejercicio docente.

6.4 Procedimientos de análisis de datos

La metodología con enfoque mixto de esta investigación ha seguido un diseño exploratorio secuencial (*quant* → *QUAL*) con componente *QUAL* dominante. El análisis de las competencias emocionales presenta un hándicap: Las emociones son subjetivas y por tanto son difíciles de medir (Álvarez González et al., 2000); de ahí que el procedimiento de análisis que se ha seguido consta de dos etapas una cuantitativa y una cualitativa que han interactuado entre sí para una mayor profundización de los resultados.

Este apartado comienza describiendo el análisis de los datos del instrumento de recogida de información del componente *quant*. Este análisis ha contado con una primera fase de estadística descriptiva y una segunda de estadística inferencial que ayude a extraer los primeros resultados acerca de la percepción de las competencias emocionales del profesorado de secundaria. A continuación, se

detallan los procedimientos realizados para analizar la gran cantidad de información suministrada por las entrevistas y los registros.

6.4.1 Análisis del Cuestionario de Desarrollo Emocional

El diseño de esta etapa de la investigación responde a un análisis descriptivo e inferencial de los datos del cuestionario; los resultados que se extraen sirven como base para generar hipótesis y para extraer resultados previos a las entrevistas y para las entrevistas. Este análisis se ha desarrollado en tres fases.

En la primera fase se ha desarrollado un análisis estadístico descriptivo de datos. El procesamiento se ha llevado a cabo a través del almacenamiento en una matriz de datos y una codificación de las variables en una hoja de cálculo mediante el software M.S Excel del paquete M.S. OFFICE versión 2016, que a su vez ha servido para llevar un control de la aplicación de los cuestionarios.

A continuación, se mostró el análisis estadístico descriptivo mediante las técnicas apropiadas en la herramienta informática de tratamiento estadístico de datos IBM SPSS Statistics v.22. En un primer momento, se realizó un análisis de cada variable individualmente. La visión general de la distribución de datos obtenidos se operativiza a través de las distribuciones de frecuencias absolutas y relativas (en porcentajes) y el cálculo de parámetros estadísticos de tendencia central (media aritmética) y de variabilidad (varianza y desviación típica). También se representa gráficamente cada variable mediante los histogramas y los diagramas de barras, dependiendo de si está agrupada en intervalos o no, respectivamente.

En un segundo momento, y a la luz de los resultados obtenidos, se procedió a relacionar las variables que sirven para caracterizar al profesorado: “sexo”, franjas de “edad”, “formación académica” y “formación emocional” a través de un análisis estadístico inferencial. Para esto, se comprobó la existencia de diferencias significativas entre las medias aritméticas de los grupos en la competencia emocional global y en cada una de sus dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar mediante pruebas de contrastes de hipótesis paramétricos y no paramétricos adecuados a la naturaleza de la distribución de los datos.

Una vez que se habían cumplimentado los cuestionarios y se habían realizados los primeros análisis descriptivos se le hizo entrega de un informe a cada centro con las puntuaciones de cada participante -codificadas para el anonimato- (ver anexo II) provisto con un diagrama de barras que representaba las medias aritméticas obtenidas de cada competencia emocional.

En la segunda fase, se ha desarrollado un análisis inferencias de los datos. La prueba paramétrica *t de Student* se utilizó para confirmar que existían diferencias significativas en la percepción de las competencias emocionales respecto las variables dicotómicas (binaria): sexo, formación emocional y titularidad del centro. Solo en alguna competencia emocional concreta se necesitó aplicar el contraste no paramétrico *U de Mann Whitney* para comparar las medias.

En el caso de variables estadísticas que no eran dicotómicas (edad -agrupada en intervalos- formación académica -nivel-, ámbito, especialidad y localización geográfica) la aproximación que se aplicó fue el análisis ANOVA de la varianza. Solo alguna diferencia hubo que estudiarla con la prueba de *Kruskal Wallis* por no cumplir los supuestos paramétricos. A continuación, se profundizó en la naturaleza de las diferencias de percepción de las competencias emocionales mediante la prueba Sheffe de comparaciones múltiples *post-hoc*.

En la tercera fase, se ha desarrollado un modelo de regresión lineal múltiple para estudiar el efecto de los factores que influyen en la percepción y desarrollo de las competencias emocionales. En este estudio de la percepción emocional, las bondades de los ajustes no son altas. No obstante, en los contrastes ANOVA se ha tenido en cuenta la significatividad de los coeficientes estandarizados para confirmar y ordenar (por tamaño del efecto) la influencia de los factores (variables explicativas) asociados a cada competencia emocional.

6.4.2 Análisis de las entrevistas

Uno de los objetivos principales de esta investigación es identificar los factores de influencia en la percepción de las competencias emocionales del profesorado de secundaria. Las técnicas de recogida de información del componente *QUAL* de esta investigación han permitido que el profesorado construyera un discurso autobiográfico multimodal acerca de los procesos de desarrollo emocional de su carrera docente; las fotografías del Fotolenguaje (Romero-Rodríguez et al., 2012), la *Rueda de la Vida* (Dryden, 2018) y los dibujos (Luna-Reyes et al., 2019) de los *Objetivos M.E.T.A.* de *Coaching* han complementado la narrativa y han enriquecido su análisis para detectar además de las competencias emocionales aspectos que inciden en su desarrollo.

El profesorado y el equipo investigador, a través de las distintas sesiones de las entrevistas, llevaron a cabo un coanálisis de los discursos (Campbell et al., 2018). El coanálisis (Romero-Rodríguez et al., 2021a) se apoyó en un diálogo que permitió identificar las influencias que *la enseñanza, el ámbito, las condiciones laborales, la planificación o las relaciones sociales* tenían en la gestión de las emociones y sentimientos que han aparecido en su rol como docente.

El profesorado informante también fue capaz de establecer un razonamiento autobiográfico en torno a su carrera (por ejemplo, con su vocación por la enseñanza, en los comienzos, los conflictos con familiares, alumnado y compañeros, dificultades para conciliar trabajo y ocio o para aceptar el físico...) que les permitió construir las distintas dimensiones de su autoconcepto docente.

El diálogo de la entrevista autobiográfica y del proceso de *coaching* también facilitó la reflexión y la construcción de una interpretación común, entre docentes e investigador. Las fases de las entrevistas del componente *QUAL* de la investigación han servido para consensuar el relato. En la primera, se ha facilitado a cada docente la transcripción de su entrevista autobiográfica; en la sesión de coanálisis grupal se han mostrado y comentado los resultados de los análisis de datos cuantitativos; en la sesión de contraste se ha confirmado el relato definitivo que incorporaba fortalezas y necesidades de formación en competencias emocionales.

Se ha contado con varias técnicas y herramientas que permitían descomponer, descubrir y resumir la gran cantidad de información que posteriormente se interpretaba su significado en el contexto en el que se producía.

El análisis temático-interpretativo de las entrevistas y los registros se ha llevado a través de “comparaciones constantes” (Glaser & Strauss, 2009), es decir, a partir del significado que las personas otorgaban a los temas o categorías de análisis (competencias emocionales y factores de influencia). El modelo inicial temático-descriptivo de cada relato de la carrera ha servido para presentar cada uno de los ‘perfiles socioemocionales’ del profesorado. A continuación, se ha integrado un análisis inter-relatos (Arráiz-Pérez & Sabirón-Sierra, 2017), de carácter más interpretativo y centrado en el contenido conceptual. Este último ha permitido profundizar y contrastar la información (Arráiz-Pérez et al., 2020) de las personas informantes acerca de sus competencias emocionales y de los factores que inciden en su desarrollo.

Desde el análisis inicial de los relatos se describía si cada docente mostraba dominio o necesidades de desarrollo en las distintas competencias emocionales. En este proceso se ha contado con un procedimiento deductivo (Sánchez Calleja y García Jiménez, 2020) para detectar las

competencias emocionales del modelo Pentagonal de Bisquerra Alzina y Pérez-Escoda (2007). Al mismo tiempo se ha realizado un procedimiento inductivo en el que se ha establecido un sistema de categorías que representaba los factores que incidía en el desarrollo emocional del profesorado.

La primera tarea para hacer manejable esa gran cantidad de datos era la reducción o simplificación mediante la segmentación de unidades, la codificación y la categorización (Rodríguez Sabiote et al. 2005). Estos procedimientos han demostrado su utilidad en el tratamiento analítico de aspectos afectivos en narrativas autobiográficas (Rebollo Catalán et al, 2003).

Hemos considerado en el proceso de análisis de esta investigación las siguientes cuatro fases utilizadas en los trabajos Plasencia Cruz, et al. (1999), citados en Sotos Serrano (2015).

- **Codificación abierta:** Se transcribían las entrevistas y se simplificaba la información delimitando los fragmentos, segmentos o unidades de datos que eran especialmente significativos; el aplicativo informático permite la acción de identificar y clasificar estas unidades a través de la denominada codificación y la categorización. En esta fase también se asignaban comentarios a los fragmentos con las competencias emocionales que evocaban y que los investigadores consideraban que estaban relacionadas con los motivos que empujaban al sujeto a actuar o a pensar en el discurso. En el proceso de codificación de los documentos de transcripción y los registros se fueron asignando fragmentos de texto a las categorías propuestas mediante el software informático QSR NUDIST Vivo 12: en su versión 12. Al comienzo del estudio fue necesario el análisis detallado línea por línea para generar las categorías iniciales e ir viendo las relaciones entre los conceptos. Así pues, se realizó una combinación entre la codificación abierta y la axial (Brea Ruiz, 2015, p.120).
- **Agrupación:** El agrupamiento de las unidades que pertenecían a la misma categoría servía para seguir simplificando los datos; se reunieron todos los fragmentos pertenecientes al mismo código acompañados con la referencia a los textos de procedencia y algunos detalles que la explicaran; también se realizó una agrupación de los comentarios que versaban alrededor de la misma competencia emocional.
- **Integración local:** Se interpretó cada agrupación de la fase anterior por separado, designando las categorías que mejor caracterizan cada código. El aplicativo NVivo 12 permitía la identificación rápida y adecuada de las categorías de estudio y ayudaba a comprender mejor los datos.

- **Codificación selectiva:** Se establecieron unas variables centrales a partir de los códigos en un determinado orden que sirvió para identificar los factores de influencia de las competencias emocionales y así responder a ese objetivo de investigación. referencias de la transcripción de las entrevistas de la persona informante. A continuación, se trasladaron las citas a tablas en las que se organizaron por fase de entrevista, informante y factor (ver anexo VIII). Esta tarea facilitó la presentación de los resultados de estos análisis.
- **Criterios éticos:** Se consideraron varios procesos de validación con el profesorado (Measor & Sikes, 2004). En primer lugar, se protegieron los datos de las personas entrevistadas, utilizando nombres ficticios. También manifestaron consentimiento informado antes de las entrevistas, que limita el uso de la información únicamente con la finalidad investigadora y garantiza el anonimato de la confidencialidad. Este trabajo con el profesorado ha seguido la regulación interna en Ciencias Sociales por el Comité Ético de Experimentación de la Universidad de Sevilla.
- **Criterios de calidad:** Los criterios de calidad que se han considerado en esta investigación son: la reflexibilidad, fiabilidad, la transferibilidad y la dependibilidad.
 - La reflexibilidad (Romero-Rodríguez et al., 2019) de la investigación se ha garantiza a través de la triangulación del equipo investigador, en el análisis de datos, procurando ser coherente entre los resultados y las narrativas del profesorado (Sandín Esteban, 2000, 2010).
 - La combinación de los componentes *quant* y *QUAL* de la investigación ofrecen las garantías de validez y fiabilidad propias de los análisis presentados por los métodos mixtos (Flick, 2004; García-Ruiz & Lena-Acebo, 2019; Moscoloni, 2005; Morse et al., 2002;). La interacción entre ambos componentes con las entrevistas de las personas estudiadas y la consistencia de los análisis cuantitativos incorpora credibilidad a los resultados de ambos enfoques, que no solo aportan convergencia, sino que es posible identificar difracciones o divergencias (Moreno-Morilla et al., 2020).
 - La transferibilidad se ha puesto de manifiesto al analizar coincidencias de las entrevistas en los análisis inter-relatos que han permitido generalizar conclusiones.
 - La dependibilidad se ha obtenido a la hora de someter los resultados, así como los datos analizados al criterio de expertos, como las propuestas para futuras intervenciones o los resultados presentados en jornadas y congresos del ámbito.

6.5 Resumen

En este capítulo se describe el diseño exploratorio secuencial mixto (*quan* → *QUAL*) que se ha llevado a cabo en esta investigación. En primer lugar, se han detallan las características de la muestra y las personas informantes docentes de secundaria de Andalucía; los instrumentos y procedimientos de recogida de información de ambos componentes metodológicos de la investigación y sus correspondientes procedimientos de análisis de métodos mixtos.

Parte III
Resultados

Capítulo 7

Competencias emocionales percibidas por el profesorado



7. Competencias emocionales autopercebidas por el profesorado

Este apartado se ha elaborado volviendo la mirada sobre los objetivos específicos que se propusieron en el capítulo 4 del proyecto de investigación para realizar un proceso dialéctico con el apartado sobre el análisis que se acaba de presentar. El objetivo principal en esta investigación es la identificación de los factores de influencia y, a su vez, las necesidades de formación en competencias emocionales para una futura intervención en este ámbito que ayude con su promoción en el profesorado de secundaria.

Esta meta se ha abordado estudiando la percepción que posee el profesorado sobre sus competencias emocionales. Para esto, se ha desarrollado un análisis estadístico correspondiente al componente *quant* de esta investigación. En análisis ha comenzado con una fase descriptiva que ha servido para definir las características de la muestra (“sexo”, “edad”, “formación académica”, “ámbito”, “especialidad”, “localización” y “titularidad del centro” y “formación emocional”). A continuación, se ha llevado a cabo una fase inferencial con pruebas paramétricas y no paramétricas que han ayudado a detectar las variables que representan factores que han mostrado influencia significativa (desde la estadística) en el desarrollo de las competencias emocionales. De manera paralela, estos análisis han localizado las necesidades de formación en competencias emocionales del profesorado de secundaria y han orientado el diseño de las entrevistas que indagarán, estos primeros resultados obtenidos, en el componente *QUAL* de esta investigación.

7.1. Descripción del profesorado de la muestra

El desarrollo de los objetivos específicos correspondientes a la 2ª etapa de la investigación se realizó a lo largo del último trimestre del curso 2018/19. El instrumento CDE-A35 v.3 (Cuestionario de Desarrollo Emocional para Adultos, versión 35 ítems) se distribuyó al profesorado de secundaria a través del correo electrónico. La muestra definitiva comprende 426 docentes repartidos por un total de 28 centros educativos pertenecientes a las cuatro provincias de Andalucía Occidental (Cádiz, Córdoba, Huelva y Sevilla).

A continuación, se describen las características de la muestra que se consideran más relevantes para el desarrollo de los objetivos de esta investigación.

7.1.1 Sexo

Existe una mayoría de mujeres que se dedican a la docencia en secundaria. Esta realidad es importante tenerla en cuenta a la hora de tomar el “sexo” como uno de los posibles factores de influencia en las competencias emocionales del profesorado de esta etapa educativa.

Se ha intentado que la proporción entre hombre y mujeres de la muestra fuera similar a la del profesorado de secundaria de Andalucía Occidental en el curso 2017/18 para que fuera lo más representativa posible respecto al “sexo”. En la tabla 15 y el gráfico 1 se resumen los siguientes datos descriptivos de la muestra definitiva de docentes.

Tabla 15: Proporción de la muestra por sexo.

	Porcentaje	Edad media	Desviación típica	C. Variación Pearson
Mujer	59,09%	44,47	9,35	0,21
Hombre	40,91%	46,59	8,96	0,19

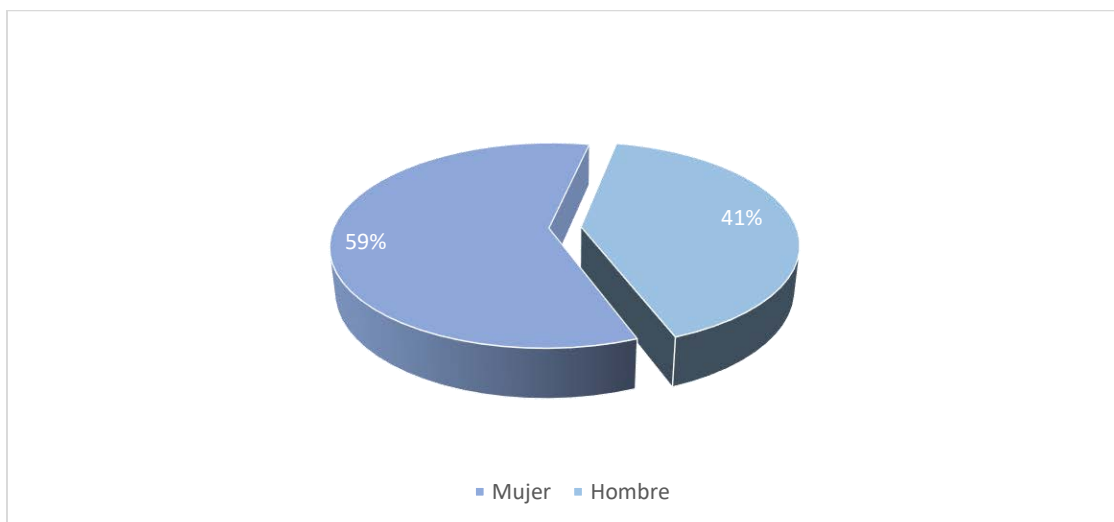


Gráfico 1: Proporción de la muestra por género

7.1.2 Edad

La edad media de la muestra de docentes es bastante representativa en ambos sexos como puede comprobarse en los datos de dispersión de la tabla 15. No obstante, se han distinguido cinco grupos de “edad” para sacar mayor información de la muestra como puede observarse en la tabla 16: grupo 1: menor de 30; grupo 2: entre 30 y 40; grupo 3: entre 40 y 50; grupo 4: entre 50 y 60; grupo 5: menor de 60. La proporción de cada grupo se puede contemplar en la tabla 16 y el gráfico 2, donde se pueden extraer algunas conclusiones interesantes.

Tabla 16: Proporción de la muestra por grupos de edad.

Tramo de edad	Porcentaje
<30	4,83%
$30 < x < 40$	24,72%
$40 < x < 50$	30,97%
$50 < x < 60$	34,66%
>60	4,83%

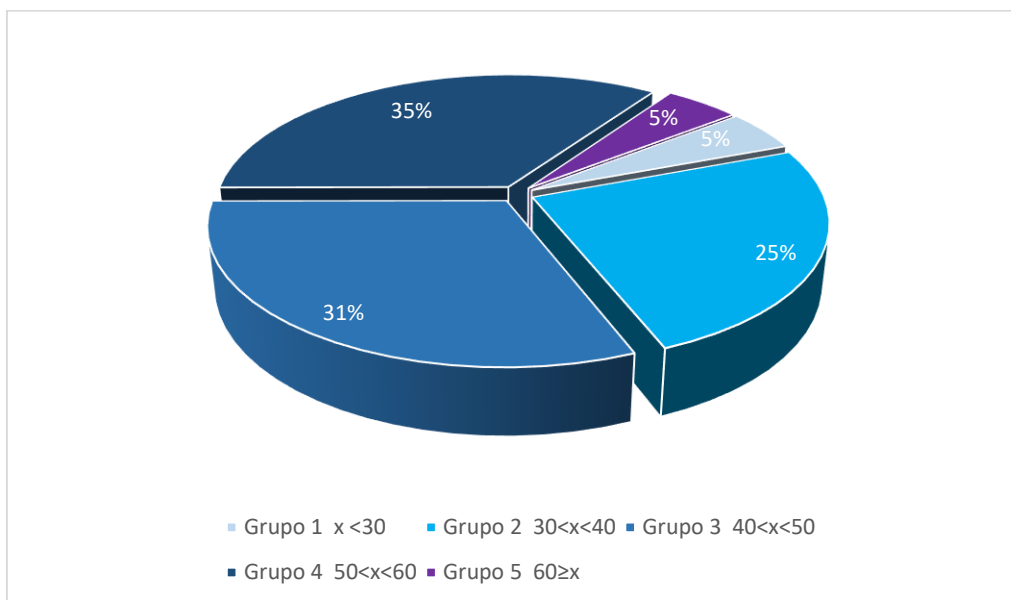


Gráfico 2: Proporción de la muestra por grupos de edad.

Como puede apreciarse, últimamente el acceso a este colectivo se produce a una edad tardía, ya que tan solo el 4,83% tiene menos de 30 años. La docencia se configura actualmente como una

profesión compleja y exigente al mismo tiempo (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014; Muñoz-Fernández, et al., 2019; OCDE, 2005). Quizás estas circunstancias alejan a los más jóvenes de esta carrera, que eligen inicialmente otras profesiones que tienen un acceso más rápido.

Además, puede comprobarse en el gráfico 2 que casi un 40% del profesorado tiene más de 50 años. Hay un evidente envejecimiento de la profesión docente que se debe tener en cuenta al concebir la “edad” como factor de influencia de las competencias emocionales.

7.1.3 Nivel de formación académica

Con la entrada en vigor de la LOGSE en la comunidad autónoma de Andalucía se incorporaron maestros de primaria para impartir docencia en el primer ciclo de educación secundaria obligatoria (ESO). Aunque es un cuerpo a extinguir todavía existen docentes en secundaria que provienen de esta etapa educativa. Asimismo, se encuentra el cuerpo técnico de formación profesional que también representa una parte del profesorado que imparte enseñanza secundaria. En cualquier caso, el profesorado de estos dos cuerpos docentes procede de lo que antes se denominaba diplomatura.

El cuerpo docente que supone la mayoría del profesorado de enseñanza secundaria procede de unos estudios académicos correspondientes a una licenciatura o un grado. No obstante, también se ha distinguido el profesorado que ha continuado su formación académica con un máster oficial o un doctorado.

Sin embargo, existe profesorado de distintos cuerpos docentes y con distinta formación académica que imparte docencia en esta etapa educativa. De modo que se han distinguido para esta investigación tres niveles de “formación académica” (ver tabla 17): la diplomatura, la licenciatura o grado y el postgrado con la proporción del gráfico 3, puesto que al tener distinta formación inicial podría estar influyendo en sus competencias emocionales.

Tabla 17: Proporción de la muestra según estudios académicos.

Cuerpo	Porcentaje
Diplomatura	4,83%
Licenciatura o Grado	80,68%
Posgraduado	14,49%

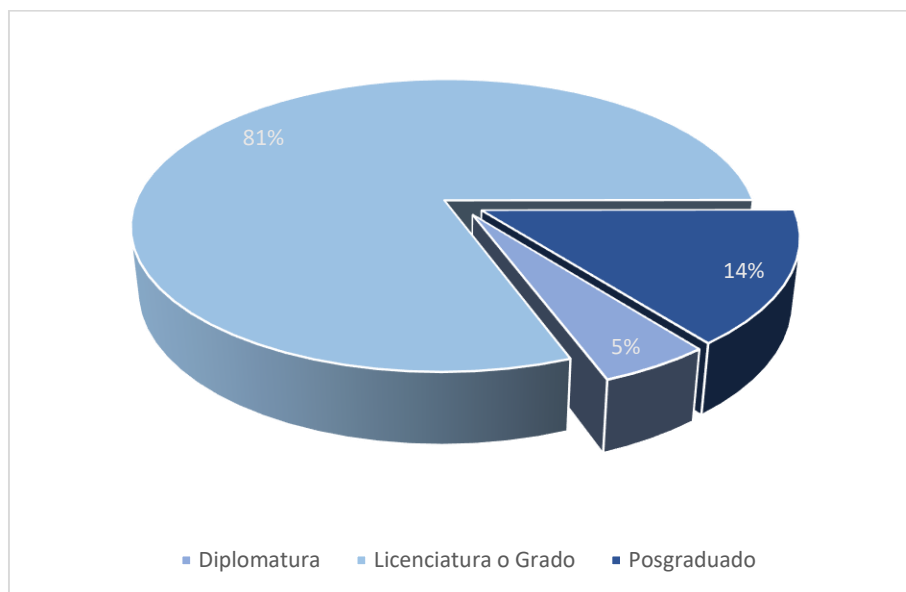


Gráfico 3: Proporción de niveles académicos de la muestra.

Como puede observarse el grupo de docentes de Primaria tiende a extinguirse de ahí que supongan solo el 4,83% del total. El segundo grupo con licenciatura o grado representa la mayoría del cuerpo de profesores de enseñanza secundaria (P.E.S.) con un 80,68%. Por último, se contempla el profesorado que ha continuado su formación con un máster o incluso con un doctorado, que constituye un 14,49%.

7.1.4 Ámbito académico

En la enseñanza secundaria existen cuatro ámbitos académicos que aglutina las siguientes disciplinas:

1. El ámbito Científico-tecnológico de las Matemáticas, Física y Química, Plástica y Tecnología.
2. El ámbito de las Ciencias Sociales con Geografía e Historia, Economía, Filosofía, Orientación, Religión y Música.
3. El ámbito de las Humanidades de Lengua y Literatura e Idiomas.
4. El ámbito de las Ciencias de la Salud de las Ciencias, Biología y Geología y Educación Física.

En la muestra de esta investigación se ha clasificado al profesorado en los cuatro ámbitos como se presentan la tabla 18 y el gráfico 4.

Tabla 18: Proporción de ámbitos de la muestra.

Ámbito	Porcentaje
Científico tecnológico	27,56%
Ciencias Sociales	27,27%
Humanidades	31,82%
Ciencias de la Salud	13,35%

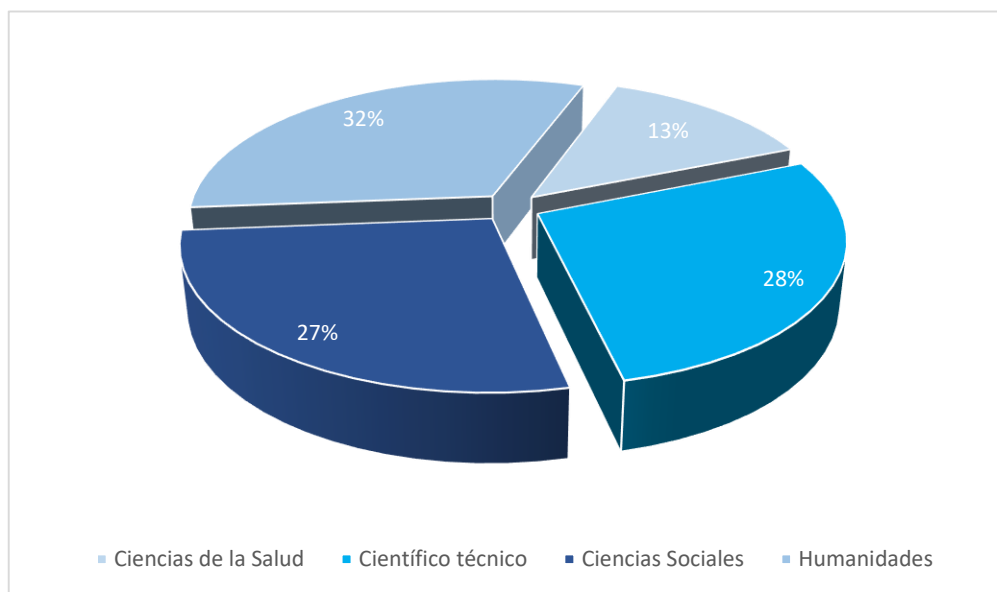


Gráfico 4: Proporción de niveles académicos de la muestra.

7.1.5 Especialidad

Dentro del ámbito se encuentran las distintas disciplinas. Cada una presenta unas características determinadas, así como el profesorado que las imparte. En esta investigación se ha clasificado su profesorado en las 14 “especialidades” de la tabla 19: Economía, Matemáticas, Lengua y Literatura, Geografía, Historia, Idiomas, Plástica, Tecnología, Orientación, Religión, Física y Química, Ciencias, Educación Física, Filosofía y Música. Hay “especialidades” que recoge más de una asignatura, como Tecnología que incorpora al profesorado de Informática o el de Orientación que contempla al de Pedagogía Terapeuta.

Tabla 19: Proporción de especialidades de la muestra.

Especialidad	Porcentaje
Economía	2,84%
Matemáticas	14,77%
Lengua y Literatura	16,19%
Geografía e Historia	11,08%
Idiomas	15,63%
Plástica	2,56%
Tecnología	6,25%
Orientación	6,25%
Religión	1,99%
Física y Química	2,84%
Ciencias	7,95%
Educación Física	6,53%
Filosofía	3,13%
Música	1,99%

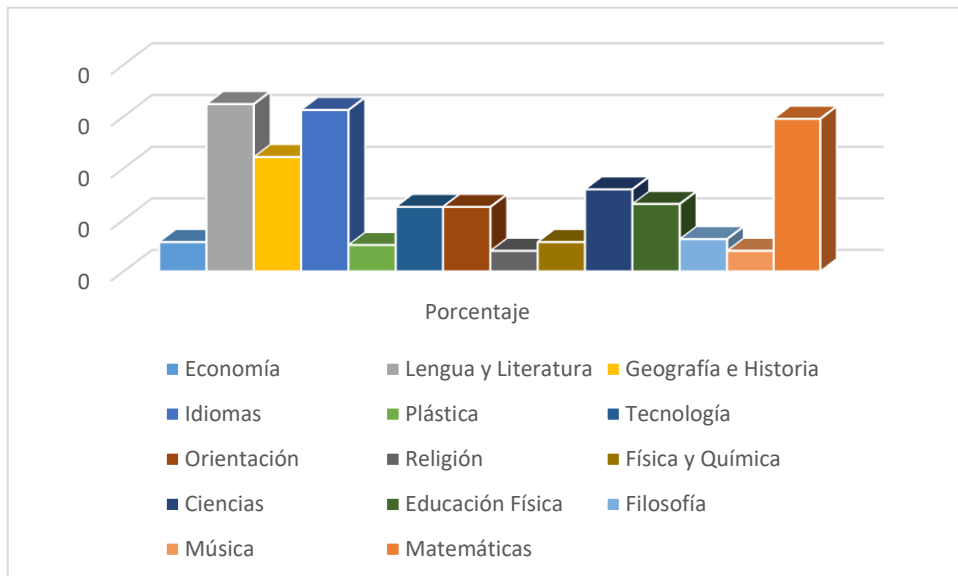


Gráfico 5: Proporción de especialidades de la muestra.

Puede apreciarse en el gráfico 5 que la distribución de la muestra de profesorado de secundaria según su departamento se concentra fundamentalmente en Matemáticas (14,77%), Lengua y Literatura (16,19%), Geografía e Historia (11,08%) e Idiomas (15,63%). Para estudios posteriores se consideran solo las especialidades que se encuentran representadas de una manera significativa.

7.1.6 Formación emocional

Uno de los objetivos principales de esta investigación es que el profesorado de secundaria tome conciencia de sus necesidades de “formación emocional”. Así que se ha incorporado en la recogida de datos información acerca de su formación en este ámbito (ver tabla 20 y gráfico 6).

Tabla 20: Proporción de formación emocional de la muestra.

Formación emocional	Porcentaje
Sí	28%
No	72%

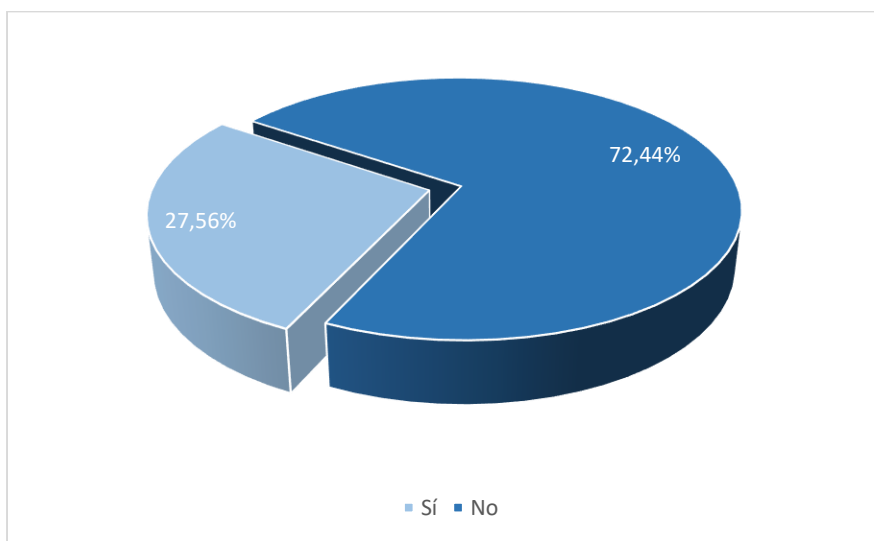


Gráfico 6: Proporción de formación emocional de la muestra.

En el gráfico 6 se muestra la proporción de docentes con algún tipo de “formación emocional”. Es un indicador que habla por sí solo. La gran mayoría del profesorado de secundaria de la muestra 72% no ha recibido ninguna formación de este tipo a lo largo de sus estudios académicos ni en su trayectoria profesional como docente en esta etapa educativa.

7.1.7 Titularidad del centro

Las condiciones laborales del profesorado también podrían estar influyendo en la percepción que tiene de sus competencias emocionales. De manera general, existen unas condiciones diferentes si el profesorado trabaja en centro públicos o si lo hace en colegios privados (ver tabla 21). En esas condiciones del profesorado entrarían las horas lectivas de clases semanales, la formación continua, el salario...

Tabla 21: Proporción titularidad público y privada de los centros la muestra.

Titularidad	Porcentaje
Privada	18%
Pública	82%

De modo que se ha distinguido entre el profesorado de secundaria que trabaja en centros docentes de titularidad pública 67,86% (19) y el que lo hace en la privada 32,14% (9). De modo que resulta que el profesorado de secundaria de la muestra guarda una proporción de un 82% (287) de la escuela pública y un 18% (65) de la privada (ver gráfico 7).

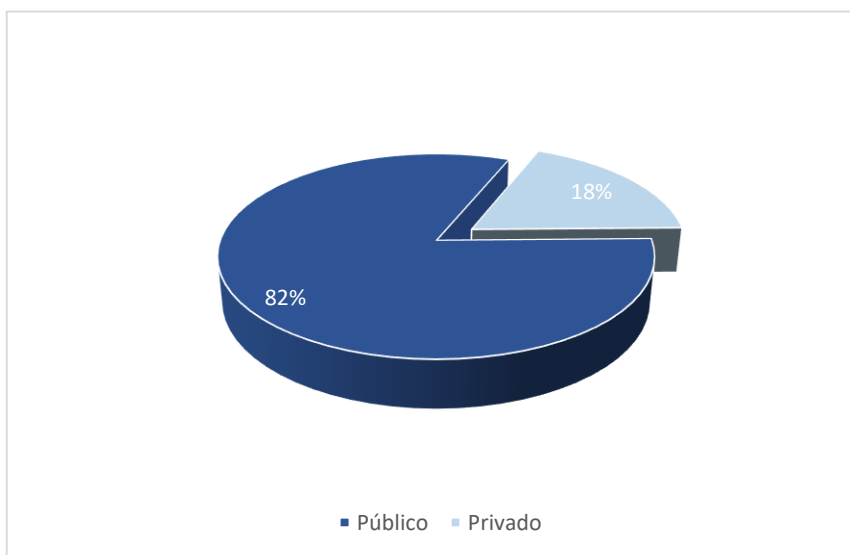


Gráfico 7: Proporción "titularidad" público y privada de los centros la muestra.

Puede comprobarse que para el curso 2017/18 se conserva aproximadamente la proporción de la muestra con la de los centros docentes de secundaria de Andalucía Occidental.

7.1.8 Localización geográfica del centro

Existen diferencias socio-económicas y culturales del alumnado según el barrio en el que se encuentre situado el centro educativo. En este trabajo se van a considerar los tres tipos de centros de la tabla 22 según su “localización geográfica”: centros educativos de la ciudad, del extrarradio (periurbano) y de un pueblo (rural).

Tabla 22: Proporción ubicación de los centros la muestra.

Localización	Porcentaje
Urbano	22%
Periurbano	10%
Rural	69%

Como puede observarse en el gráfico 8 en la muestra resulta que la proporción de profesorado de secundaria que procede de un centro educativo urbano es del 21,59%, periurbano 9,66% y rural 68,75%.

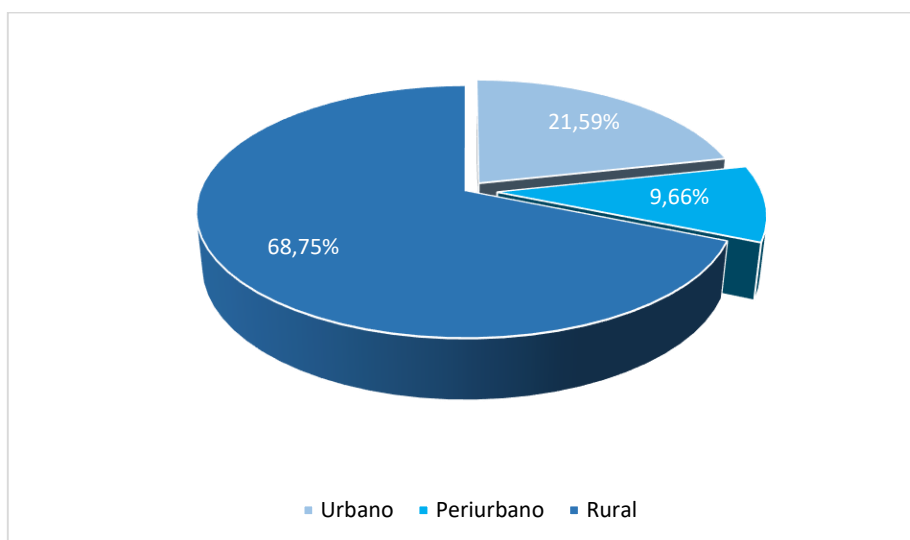


Gráfico 8: Proporción ubicación de los centros la muestra.

Una vez descrita las características más relevantes de la muestra de profesorado de secundaria para esta investigación en el siguiente apartado se hará uso de herramientas matemáticas para

determinar si las distintas clasificaciones que se han realizado definen factores que de alguna manera influyen en la percepción que tiene este colectivo de sus competencias emocionales.

7.2 Análisis estadístico del cuestionario de desarrollo emocional (CDE-A35)

El modelo teórico seguido en esta investigación mide el nivel de competencia emocional percibido con el instrumento en forma de Cuestionario de Desarrollo Emocional Adulto en su versión de 35 ítems (CDE-A35 v.3) (Pérez-Escoda et al., 2010), que suministra para cada sujeto una puntuación de cada competencia emocional (conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar) y de la denominada competencia emocional global, todas medidas entre 0 y 10.

Tras tabular los cuestionarios y con la ayuda del software IBM SPSS Statistics v.22 y Microsoft Office Excel 2016 se muestra los primeros resultados mediante una medida de posición y una medida de dispersión relativa que sirven para aproximar de manera general por dónde se encuentran distribuidos los datos de las competencias emocionales del profesorado de secundaria.

El primer estadístico que se presenta para caracterizar la distribución de frecuencias de la variable competencia emocional percibida es el momento respecto al origen de orden 1 o media aritmética de cada competencia emocional; La conciencia emocional media, la regulación emocional media, la autonomía emocional media, la competencia social media, las competencias para la vida y el bienestar media y la competencia emocional global media pueden oscilar entre 0 y 10. El segundo y tercer estadístico son la desviación estándar o típica y el coeficiente de variación de Pearson que dan una idea aproximada del esparcimiento de la variable en torno a la medida de posición. Los estadísticos se presentan en la tabla 23.

Tabla 23: Estadísticos de las competencias emocionales del profesorado.

Competencias emocionales	Mínimo	Máximo	Media aritmética	Desviación típica	C. V. de Pearson
Conciencia emocional	2,88	10,00	7,50	1,24	0,16
Regulación emocional	2,63	10,00	6,85	1,20	0,17
Autonomía emocional	1,17	10,00	4,99	1,76	0,35
Competencia social	2,00	9,60	5,75	1,12	0,19
Competencias para la vida y el bienestar	2,25	10,00	7,46	1,34	0,17
Competencia Emocional Global	3,69	9,60	6,66	0,95	0,14

Como puede observarse los coeficientes de variación de Pearson muestran que las competencias emocionales medias son suficientemente representativas de la competencia emocional percibida ($<0,30$), salvo las puntuaciones de la autonomía emocional que presenta una cierta dispersión alrededor de esta medida. Aunque ya apunta que por lo general el profesorado de secundaria suspende en esta competencia emocional.

A continuación, se acompaña el gráfico 9 que siempre ayuda a presentar los datos con una más representación visual.

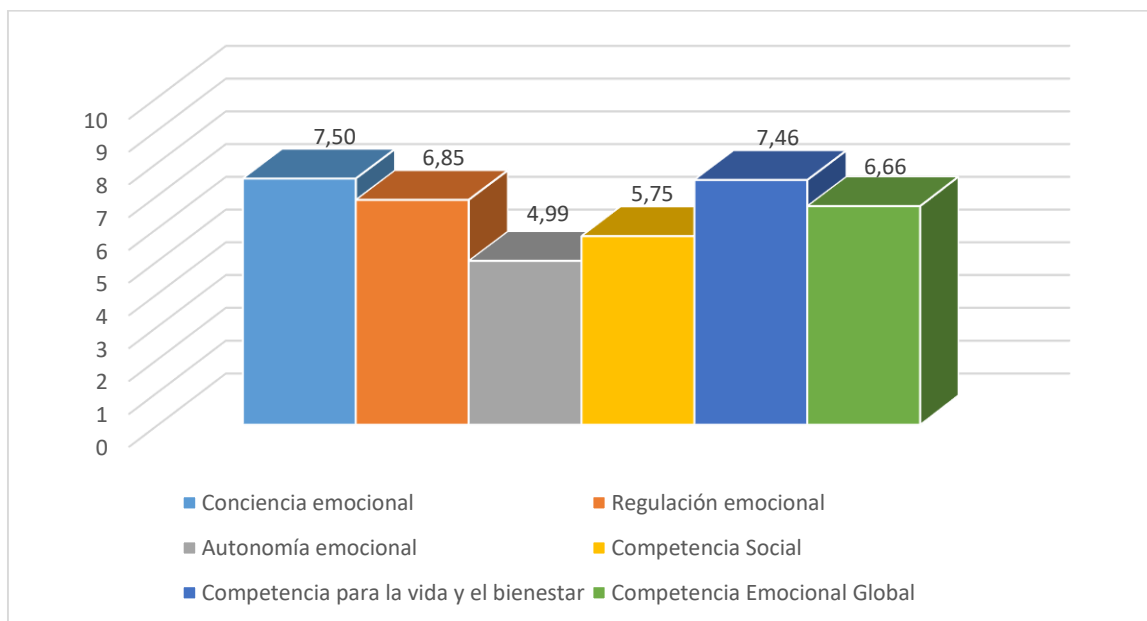


Gráfico 9: Promedio de las competencias emocionales del profesorado.

Además de la baja imagen que tiene el profesorado de secundaria por lo general de sí mismo se puede destacar en esta primera aproximación su habilidad para captar el clima emocional tanto propio como en los demás y para hacer frente a los desafíos de la vida de una manera satisfactoria al presentar una consciencia emocional y unas competencias para la vida y el bienestar que rozan el 7,50 sobre 10.

Hasta ahora se han descrito características relevantes de la muestra del profesorado de secundaria como el “sexo”, la “edad”, la “formación académica”, la “formación emocional”, etc. Para esto se ha hecho uso de medidas y gráficos de la Estadística Descriptiva, pues ayudan a resumir y representar la información recogida en el instrumento. A continuación, se aplica la Estadística Inferencial que incorpora técnicas matemáticas para realizar una aproximación más precisa de los factores que pueden estar incidiendo en las competencias emocionales de la muestra.

En los siguientes apartados se presentan los distintos objetivos específicos que se habían propuesto en el capítulo 4 de esta memoria de investigación. Cada uno de ellos viene acompañado de los contrastes de hipótesis que ofrecen las evidencias científicas necesarias para apoyar las primeras conclusiones parciales acerca de la percepción de las competencias emocionales del profesorado de secundaria de Andalucía.

7.2.1 Sexo

Objetivo específico: Analizar si existen diferencias significativas en la percepción de las competencias emocionales en función del “sexo”.

La sociedad ha creído durante mucho tiempo el estereotipo de que el sexo femenino es más “emocional” que el masculino (Grewal & Salovey, 2006); incluso resulta familiar la idea de la importancia que las mujeres le dan a las cosas que le suceden o la necesidad de reflexionar acerca de las emociones propias y de los demás (Sánchez Núñez et al., 2008). Esta creencia también se extiende a los centros educativos de secundaria. No es de extrañar que todavía se venga la imagen de que una tutora va a ser más cercana y que va a comprender con más facilidad las emociones y los sentimientos de su alumnado.

En la recogida de información de nuestra muestra con el cuestionario CDE-A35 se ha preguntado por el “sexo” de cada docente. A continuación, se comprueba si efectivamente existen diferencias significativas en alguna de las competencias emocionales del profesorado respecto a este factor dicotómico mediante el siguiente contraste de hipótesis.

Pruebas de contraste y conclusiones parciales

En esta primera prueba se plantea como hipótesis nula H_0 una afirmación acerca de las competencias emocionales en función al “sexo”.

Hipótesis 1

H_0 : No existen diferencias significativas en la percepción de las competencias emocionales en función del sexo.

Las competencias emocionales medias acompañadas de sus correspondientes medidas de dispersión relativa se muestran en la tabla 24. No obstante, para una aproximación precisa lo más fiable es aplicar la Estadística Inferencial y comprobar mediante contrastes si efectivamente se puede rechazar esa hipótesis nula y afirmar que existen diferencias significativas en las competencias emocionales del profesorado entre las mujeres y los hombres.

Tabla 24: Estadísticos de las Competencias emocionales del profesorado segregados por “sexo”.

Competencia emocional	Sexo	Media	Desviación típica	C.V. de Pearson
Conciencia emocional	Mujer	7,76	1,18	0,15
	Hombre	7,27	1,28	0,18
Regulación emocional	Mujer	6,77	1,27	0,19
	Hombre	6,95	1,10	0,16
Autonomía emocional	Mujer	4,76	1,69	0,36
	Hombre	5,29	1,81	0,34
Competencia social	Mujer	5,62	1,20	0,21
	Hombre	5,95	0,95	0,16
Competencias para la vida y el bienestar	Mujer	7,35	1,35	0,18
	Hombre	7,67	1,29	0,17
Competencia Emocional Global	Mujer	6,62	0,94	0,14
	Hombre	6,76	0,96	0,14

En primer lugar, se comprueban los supuestos paramétricos (normalidad y homocedasticidad) para determinar el tipo de pruebas a realizar. El test de normalidad significativo es una consecuencia del tamaño muestral (Lumley, 2002). Se observa en la tabla 25 que tras la prueba de Levene y el estadístico F que la homocedasticidad (igualdad de varianzas) se puede asumir en todas las competencias emocionales salvo en la competencia social.

Tabla 25: Pruebas de contraste por “sexo”.

Competencias emocionales	Prueba de Levene de varianzas		Prueba t-Student	
	F	p	t	p
	Conciencia emocional	0,47	0,491	3,72
Regulación emocional	2,80	0,095	-1,37	0,1701
Autonomía emocional	1,51	0,219	-2,796	0,0054*

Competencia social	7,49	0,006	-2,42 ¹	0,0155*
Competencias para la vida y el bienestar	0,24	0,621	-2,26	0,0241*
Competencia Emocional Global	0,20	0,650	-1,37	0,1708

¹ Prueba U de Mann Whitney (estadístico: Z).

En los contrastes de grupos con la T de Student para muestras independientes se observa que existen diferencias significativas (con una confianza del 95%) debido al “sexo” en la conciencia emocional ($t=3,72$; $p=0,0002$), la autonomía emocional ($t=-2,796$; $p=0,0054$), y las competencias para la vida y el bienestar ($t=-2,26$; $p=0,0241$). El procedimiento más conveniente para comparar las medias de la competencia social en función del “sexo” es mediante un contraste no paramétrico U de Mann Whitney para dos muestras independientes que también revela diferencias significativas ($Z=-2,42$; $p=0,0155$). En el gráfico 10 se pueden comprobar los saltos en esas competencias emocionales medias al segregarlas por el “sexo”.

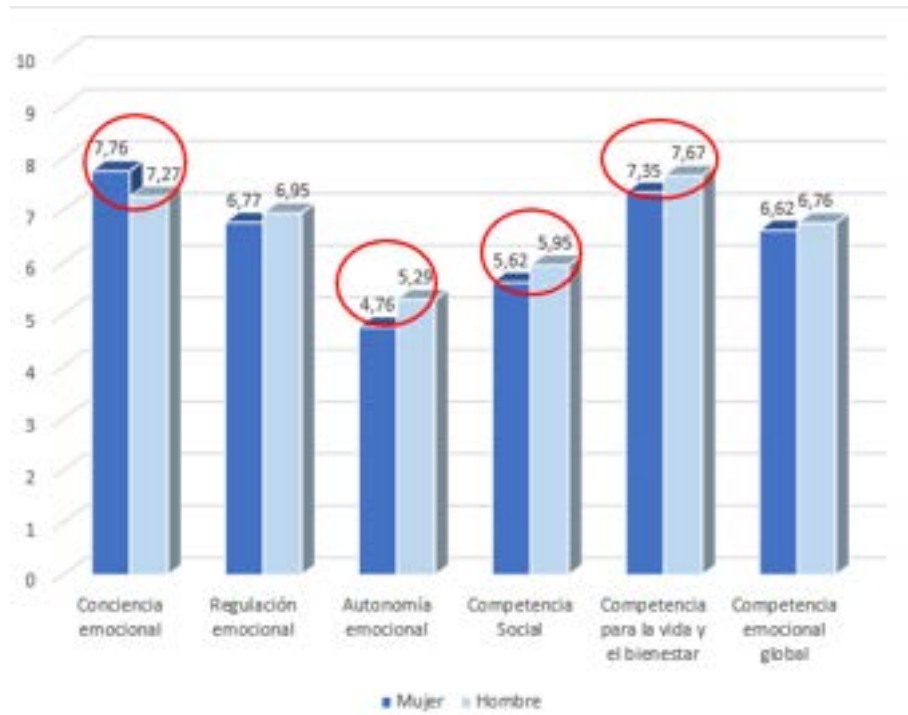


Gráfico 10: Competencias emocionales segregadas por “sexo”.

Puede destacarse también que mientras las profesoras (*mean*: 7.76) perciben su conciencia emocional mejor que el sexo masculino (*mean*: 7.27), estos se sienten más dotados en la autonomía emocional (*mean*: 5.29 frente a 4.76), la competencia social (*mean*: 5.95/5.62) y las competencias para la vida y el bienestar (*mean*: 7.67/7.35).

7.2.2 Edad

Objetivo específico: Analizar si existen diferencias significativas en la autopercepción de las competencias emocionales en función de la edad.

Es bastante común escuchar que la madurez emocional suele ir de la mano de edad. De hecho, investigaciones como Nashiro et al. (2012) muestran que los adultos mayores presentan mayor actividad en la corteza cerebral prefrontal que los adultos jóvenes, es decir, mayor control cognitivo sobre la experiencia emocional. Sin embargo, en otras investigaciones no se han hallado evidencias de un modo claro (Arias & Iacub, 2013).

En los centros educativos también pueden tenerse creencias acerca de la edad como que el profesorado más joven tiene más facilidad para comprender emocionalmente a su alumnado por la menor diferencia de edad. De ahí que se plantee como uno de los objetivos específicos de esta

investigación comprobar si la edad es un factor significativo en la percepción de las competencias emocionales.

En la recogida de información de nuestra muestra con el cuestionario CDE-A35 se ha preguntado por su edad. A continuación, se comprueba si efectivamente existen diferencias significativas en alguna de las competencias emocionales del profesorado respecto a este factor mediante los siguientes contrastes de hipótesis.

Pruebas de contraste y conclusiones parciales

Hipótesis 2

Ho: No existen diferencias significativas en la percepción de las competencias emocionales en función del grupo de edad.

Para una aproximación precisa lo más fiable es aplicar una técnica matemática conocida como análisis ANOVA de la varianza del factor edad. Esta prueba es una generalización del contraste de igualdad de medias para dos muestras independientes con lo que se pide comprobar los mismos supuestos paramétricos. Se comprueba mediante el contraste si efectivamente se puede rechazar la hipótesis nula y asumir una alternativa que afirma que existen diferencias significativas en las competencias emocionales del profesorado en función a la edad.

De nuevo se comprueban los supuestos paramétricos (normalidad y homocedasticidad) para determinar el tipo de pruebas a realizar. El test de normalidad significativo es una consecuencia del tamaño muestral. Se observa en la tabla 26 que tras la prueba de Levene y el estadístico F que la homocedasticidad (igualdad de varianzas) se puede asumir en todas las competencias emocionales salvo en las competencias para la vida y el bienestar y por poco en la Competencia Global.

Tabla 26: Pruebas de contraste por edad.

Competencias emocionales	Edad	Prueba de Levene de varianzas		ANOVA	
		F	P	F	P
Conciencia emocional	Entre grupos	2,091	0,082	1,08	0,36
Regulación emocional	Entre grupos	0,315	0,868	1,37	0,24
Autonomía emocional	Entre grupos	1,913	0,108	0,66	0,62
Competencia social	Entre grupos	0,522	0,720	0,81	0,52
Competencias para la vida y el bienestar	Entre grupos	4,240	0,002	14,61 ¹	0,00**
Competencia emocional global	Entre grupos	2,443	0,046	10,10 ¹	0,04*

¹ Prueba Kruskal Wallis (estadístico: Chi-cuadrado).

- *p<0,05.
- **p<0,01.

Como puede comprobarse se puede rechazar la hipótesis nula H_0 de igualdad de medias con un 95% de confianza respecto al factor “edad” en el contraste de medias después de observar el resultado del estadístico Chi-cuadrado correspondiente a la prueba no paramétrica de Kruskal Wallis. Así que puede afirmarse que existen diferencias significativas en las Competencias para la vida y el bienestar (Chi cuadrado: 14,6137; $p=0,00557$) y la competencia emocional global (Chi cuadrado: 10,10514; $p=0,03869$). De modo que, por lo general, según estos resultados, no viven por igual las experiencias de bienestar el profesorado recién incorporado al cuerpo que el que cuenta con más veteranía.

Se puede profundizar más aún en la naturaleza de estas diferencias de estas competencias emocionales mediante otra herramienta de la Estadística Inferencial. Aunque no se cumplan del todo los supuestos paramétricos los resultados de los contrastes de comparaciones múltiples *post-hoc* o a posteriori permiten hacer comparaciones múltiples por parejas o pruebas de rango y controlar la tasa de error al efectuar varios contrastes utilizando las mismas medias. El cuadro de la prueba Scheffe

muestra diferencias significativas ($p=0,008$) de las competencias para la vida y el bienestar entre los grupos de edad [30,40) y [50,60).

Como se ha mostrado en los contrastes y revela el gráfico 11, las competencias para la vida y el bienestar va decreciendo con los años de manera significativa (*mean*: 7.80-7.01). La percepción de la autonomía emocional va aumentando con la edad (*mean*: 3.88-5.19) y llama la atención lo baja que se puntúa en los docentes menores de 30 (*mean*: 3.88) que por ser escasa la muestra no llega a ser muy significativa.

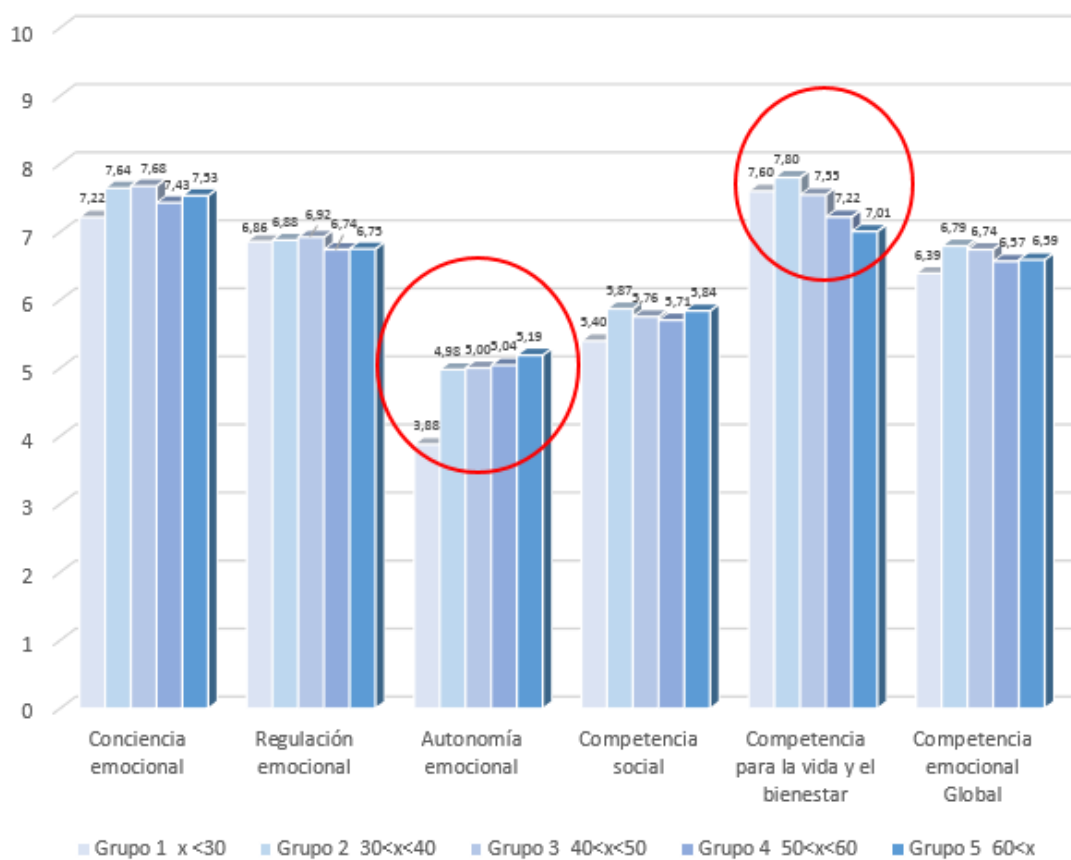


Gráfico 11: Competencias emocionales por grupos de edad.

7.2.3 Nivel de formación académica

Objetivo específico: Analizar si existen diferencias significativas en la autopercepción de las competencias emocionales en función de la “formación académica” del profesorado.

El nivel de “formación académica” del profesorado que imparte en enseñanza secundaria es diverso, así como su formación inicial y formación continua. Esa característica podría estar influyendo en la percepción que posee de sus competencias emocionales.

En la recogida de información de la muestra con el cuestionario CDE-A35 se ha preguntado al profesorado de enseñanza secundaria por su cuerpo docente y por su formación académica. Se han podido distinguir tres niveles distintos: diplomatura, grado o licenciatura y posgrado. Así se puede comprobar si existen diferencias significativas en alguna de las competencias emocionales respecto a este factor mediante el siguiente contraste de hipótesis.

Pruebas de contraste y conclusiones parciales

Hipótesis 3

Ho: No existen diferencias significativas en la percepción de las competencias emocionales en función de la formación académica.

Para una aproximación precisa lo más fiable es aplicar el análisis ANOVA de la varianza de la “formación académica”. Se comprueba mediante el contraste de la hipótesis 3 si efectivamente se puede rechazar la hipótesis nula y afirmar que existen diferencias significativas en las competencias emocionales del profesorado en función de este factor.

De nuevo se comprueban los supuestos paramétricos (normalidad y homocedasticidad) para determinar el tipo de pruebas a realizar. El test de normalidad significativo es una consecuencia del tamaño muestral. Se observa en la tabla 27 que tras la prueba de Levene y el estadístico F que la homocedasticidad (igualdad de varianzas) se puede asumir en todas las competencias emocionales salvo en la conciencia emocional.

Tabla 27: Pruebas de contraste por “formación académica”.

Competencias emocionales	Formación académica	Prueba de Levene de varianzas		ANOVA	
		F	p	F	p
Conciencia emocional	Entre grupos	3,365	0,036	1,452 ¹	0,484
Regulación emocional	Entre grupos	0,809	0,446	0,271	0,762
Autonomía emocional	Entre grupos	0,077	0,926	0,267	0,765
Competencia social	Entre grupos	0,559	0,572	2,014	0,135
Competencias para la vida y el bienestar	Entre grupos	0,106	0,899	0,555	0,575
Competencia emocional global	Entre grupos	2,689	0,069	0,093	0,911

¹ Prueba Kruskal Wallis (estadístico: Chi-cuadrado)

Procediendo de manera análoga a los factores anteriores, puede observarse que no existen evidencias para rechazar la hipótesis nula H_0 de igualdad de medias con un 95% de confianza respecto al factor “formación académica” en la prueba ANOVA (Prueba Kruskal Wallis para la conciencia emocional). Lo que viene a decir que no se obtienen diferencias significativas en las competencias emocionales del profesorado de enseñanza secundaria por su nivel de estudios académicos. También pueden representarse en el gráfico 12, donde se observa que las competencias emocionales son similares en los tres niveles considerados.

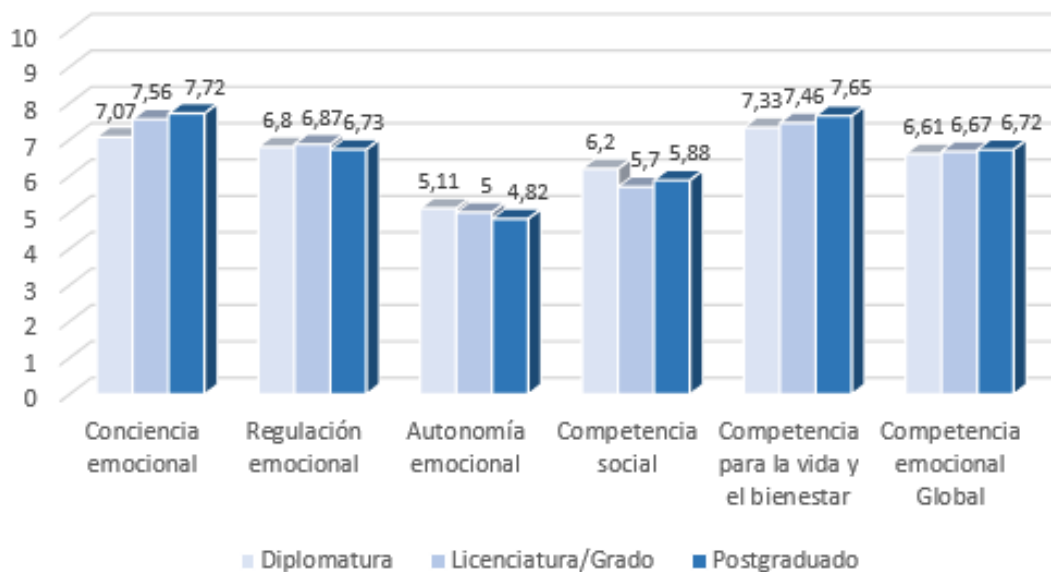


Gráfico 12: Competencias emocionales según estudios académicos.

7.2.4 Ámbito académico

Objetivo específico: Analizar si existen diferencias significativas en la autopercepción de las competencias emocionales en función del ámbito académico del profesorado.

Hay investigaciones que relacionan el dominio afectivo y cognitivo en áreas STEM (Science, technology, Engineering and Mathematics) (Mateos-Núñez, et al., 2019). Otras lo relacionan en las humanidades (Martínez Lirola & Llorens Simón, 2014). De ahí que se decida incorporar en este trabajo el ámbito de cada docente como otra característica que puede estar influyendo en sus competencias emocionales.

En la recogida de información de la muestra con el cuestionario CDE-A35 se ha preguntado por la especialidad docente y se han agrupado en los cuatro ámbitos descritos en el apartado anterior (Científico-Tecnológico, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Humanidades). Así se puede comprobar si existen diferencias significativas en alguna de las competencias emocionales respecto a este factor mediante el siguiente contraste de hipótesis.

Pruebas de contraste y conclusiones parciales

Hipótesis 4

Ho: No existen diferencias significativas en la percepción de las competencias emocionales en función del ámbito académico.

Para una aproximación precisa lo más fiable es aplicar el análisis ANOVA de la varianza del factor “formación académica”. Se comprueba mediante el contraste de la hipótesis 4 si efectivamente se puede rechazar la hipótesis nula y afirmar que existen diferencias significativas en las competencias emocionales del profesorado en función del ámbito académico.

Se comprueban de nuevo los supuestos paramétricos (normalidad y homocedasticidad) (ver tabla 28) para determinar el tipo de pruebas a realizar. La muestra cuenta con un tamaño muestral superior a 30 sujetos, así que comprobamos con la prueba de Levene y el estadístico F que la homocedasticidad (igualdad de varianzas) se puede asumir en todas las competencias emocionales.

Tabla 28: Pruebas de contraste por ámbito.

Competencias emocionales	Ámbito académico	Prueba de Levene de varianzas		ANOVA	
		F	P	F	P
Conciencia emocional	Entre grupos	0,569	0,636	6,098	0,000**
Regulación emocional	Entre grupos	1,946	0,122	0,780	0,505
Autonomía emocional	Entre grupos	1,805	0,146	1,203	0,308
Competencia social	Entre grupos	0,348	0,790	3,014	0,030*
Competencias para la vida y el bienestar	Entre grupos	0,663	0,575	1,915	0,127
Competencia emocional global	Entre grupos	0,521	0,668	0,372	0,773

Como puede comprobarse se puede rechazar la hipótesis nula H_0 de igualdad de medias con un 95% de confianza respecto a los grupos del factor Ámbito académico en el contraste de medias de la conciencia emocional ($F:6,098$; $p=0,000471$) y de la competencia social ($F:3,014$; $p=0,030124$).

Se puede profundizar más aún en la naturaleza de estas diferencias de estas competencias emocionales utilizando contrastes de comparaciones múltiples *post-hoc* o a posteriori para saber cuáles son las medias de los grupos que difieren. El cuadro de la prueba Scheffé muestra diferencias significativas de la conciencia emocional del grupo Científico-Tecnológico con el de Humanidades ($p=0,001$) y con el de Ciencias Sociales ($p=0,015$). Los resultados muestran una mayor percepción de la conciencia emocional en el profesorado de Ciencias Sociales (*mean*: 7.7) y Humanidades (*mean*: 7.81) respecto a sus compañeros del ámbito Científico-Técnico (*mean*: 7.13). También puede apreciarse en la representación del gráfico 13 de las medias de las competencias emocionales.

Sin embargo, no existen datos significativos en las comparaciones de los grupos en la Competencia social (puede observarse en el gráfico 13).

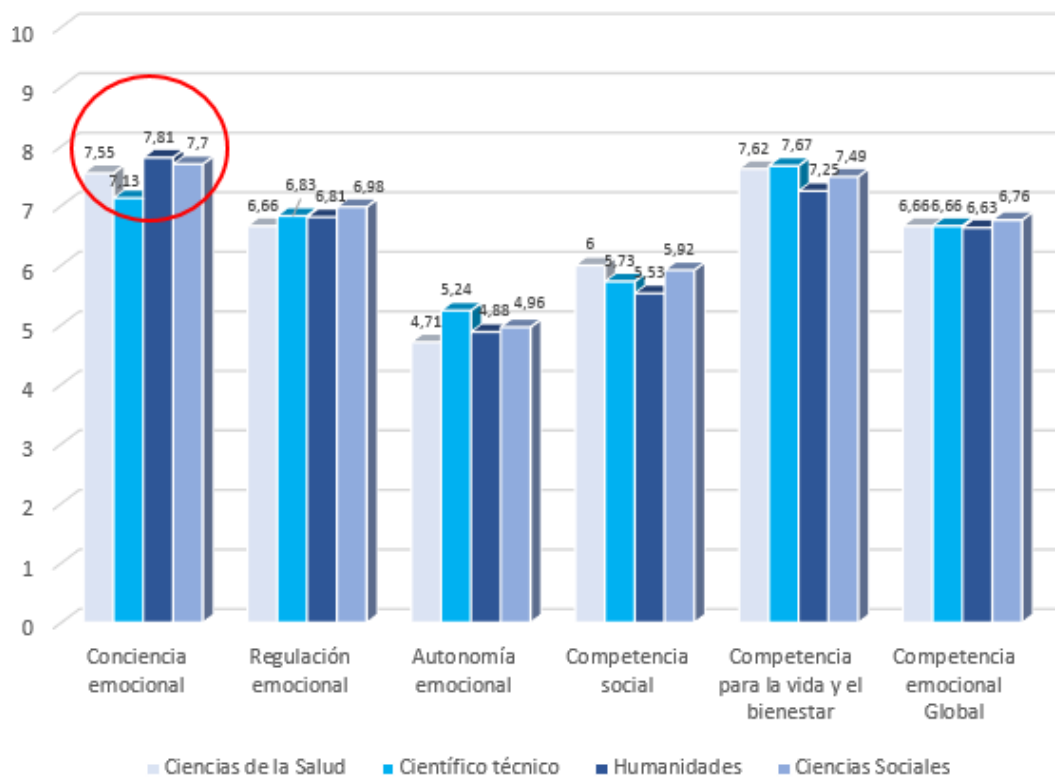


Gráfico 13: Competencias emocionales por ámbito.

7.2.5 Especialidad

Objetivo específico: Analizar si existen diferencias significativas en la autopercepción de las competencias emocionales en función de la “especialidad” del profesorado.

Hoy día existen investigaciones que estudian la relación entre una disciplina y la inteligencia emocional. Por ejemplo, está creciendo el número de artículos de investigación científica que relacionan las habilidades matemáticas con determinadas competencias emocionales (Prafitriyani et al., 2019; Putra & Subhan, 2018; Salcedo Rodríguez & Prez Vázquez, 2020; Syaiful & Huda, 2021).

De ahí que en la recogida de información de la muestra de esta investigación se haya preguntado por la “especialidad” del profesorado con el cuestionario CDE-A35. Así se puede comprobar si existen diferencias significativas en alguna de las competencias emocionales respecto a este factor. Para esto se hace uso del siguiente contraste de hipótesis.

Pruebas de contraste y conclusiones parciales

Hipótesis 5

Ho: No existen diferencias significativas en la percepción de las competencias emocionales en función de la especialidad.

Para una aproximación precisa lo más fiable es aplicar el análisis ANOVA de la varianza del factor “especialidad”. Se comprueba mediante el contraste de la hipótesis 5 si efectivamente se puede rechazar la hipótesis nula y afirmar que existen diferencias significativas en las competencias emocionales del profesorado en función de la “especialidad”.

Como se viene haciendo se comprueban de nuevo los supuestos paramétricos (normalidad y homocedasticidad) para determinar el tipo de pruebas a realizar. La muestra cuenta con un tamaño muestral superior a 30 sujetos, así que comprobamos con la prueba de Levene y el estadístico F que la homocedasticidad (igualdad de varianzas) se puede asumir en todas las competencias emocionales salvo en la conciencia emocional que se aplica la prueba no paramétrica de Kruskal Wallis (ver tabla 29).

Tabla 29: Pruebas de contraste por “especialidad”.

Competencias emocionales	Disciplina	Prueba de Levene de varianzas		ANOVA	
		F	p	F	p
Conciencia emocional	Entre grupos	1,79	0,04	40,94 ¹	0,00**
Regulación emocional	Entre grupos	1,48	0,12	1,48	0,12
Autonomía emocional	Entre grupos	0,78	0,68	0,96	0,48
Competencia social	Entre grupos	1,13	0,33	1,48	0,12
Competencias para la vida y el bienestar	Entre grupos	0,88	0,57	1,52	0,11
Competencia emocional global	Entre grupos	0,89	0,56	1,78	0,04*

¹ Prueba Kruskal Wallis (estadístico: Chi-cuadrado).

- *p<0,05.
- **p<0,001.

Como puede observarse en la tabla 29, se puede rechazar la hipótesis nula H_0 de igualdad de medias con un 95% de confianza respecto a los grupos del factor “especialidad” en el contraste y puede afirmarse que existen diferencias significativas en las medias de la conciencia emocional (Chi cuadrado: 40,943; $p=0,000097$) y de la competencia global ($F:1,776$; $p=0,045$).

También se pueden utilizar contrastes de comparaciones múltiples *post-hoc* o a posteriori de Scheffe pero no muestran diferencias significativas en las competencias emocionales entre los grupos.

7.2.6 Formación emocional

Objetivo específico: Analizar si existen diferencias significativas en la autopercepción de las competencias emocionales en función a su “formación emocional”.

La formación inicial del docente es considerada primordial en el sistema educativo español (Palomera et al., 2008; Muñoz-Fernández et al., 2019). Hoy día para acceder al cuerpo docente de

Profesorado de Enseñanza Secundaria es obligatorio realizar un máster universitario de 60 créditos que dura aproximadamente un año y que abarca contenidos de inteligencia emocional entre otros. Así, por ejemplo, entre los bloques de contenidos del Máster ofrecido por la Universidad de Sevilla se encuentra el de “Competencias profesionales y socioemocionales para el desarrollo sostenible de la acción tutorial. El trabajo personal del profesorado-tutor. La “formación académica” y el cuerpo de pertenencia.

Sin embargo, hasta hace relativamente poco a la mayoría del profesorado de esta etapa educativa solo se le pedía el Curso de Adaptación Pedagógica (CAP) que, aunque también lo ofertaban las universidades andaluzas, no solía hacer referencia a contenidos de tipo afectivo. Así que la formación en este ámbito quedaba reducida, hasta hace poco, a una iniciativa voluntaria del profesorado a través de los cursos, grupos de trabajo y proyectos de formación continua ofertados por los Centros del profesorado (CEP).

En la recogida de información de nuestra muestra con el cuestionario CDE-A35 se ha preguntado si ha participado en alguna “formación emocional”. A continuación, se comprueba si efectivamente existen diferencias significativas en alguna de las competencias emocionales del profesorado respecto a este factor.

Pruebas de contraste y conclusiones parciales

Hipótesis 6

H₀: No existen diferencias significativas en la percepción de las competencias emocionales en función de la formación en inteligencia emocional.

Antes de nada, se comprueban de nuevo la normalidad y homocedasticidad para determinar el tipo de pruebas a realizar. La muestra cuenta con un tamaño muestral superior a 30 sujetos, así que comprobamos con la prueba de Levene y el estadístico F que la homocedasticidad (igualdad de varianzas) se puede asumir en todas las competencias emocionales (ver tabla 30).

Tabla 30: Pruebas de contraste por “formación emocional”.

Competencias emocionales	Prueba de Levene de varianzas		Prueba t-Student	
	F	p	t	p
Conciencia emocional	0,194	,660	-3,592	0,00**
Regulación emocional	0,334	0,563	-0,853	0,39
Autonomía emocional	0,066	0,797	-2,404	0,01*
Competencia social	0,289	0,591	-1,957	0,05
Competencias para la vida y el bienestar	2,210	0,138	-3,038	0,00*
Competencia emocional global	0,334	0,564	-3,415	0,00*

- *p<0,05.
- **p<0,001.

Tras comprobar los supuestos paramétricos en los contrastes de grupos con la t de Student para muestras independientes se observa que existen diferencias significativas (con una confianza del 95%) entre el profesorado que ha recibido “formación emocional” y el que no en prácticamente todas las competencias emocionales: la conciencia emocional ($t=-3,592$, $p=0,000375$); autonomía Emocional ($t=-2,404$, $p=0,017$), competencias para la vida y el bienestar ($t=-3,038$, $p=0,003$), en la competencia global ($t=-3,415$, $p=0,001$) y casi en la competencias social ($t=-1,957$, $p=0,05$).

Se acompañan estos resultados con las competencias medias y su correspondiente medida de dispersión relativa en la tabla 31 que provee de la información de representatividad de las medias.

Tabla 31: Estadísticos de las Competencias emocionales segregadas por “formación emocional”.

Competencia emocional	Formación emocional	Media	Desviación típica	C.V. de Pearson
Conciencia emocional	No	7,42	1,25	0,17
	Sí	7,94	1,15	0,15
Regulación emocional	No	6,81	1,18	0,17
	Sí	6,93	1,13	0,18
Autonomía emocional	No	4,84	1,26	0,36
	Sí	5,34	1,74	0,33
Competencia social	No	5,68	1,09	0,19
	Sí	5,94	1,16	0,20
Competencias para la vida y el bienestar	No	7,35	1,36	0,19
	Sí	7,83	1,21	0,15
Competencia emocional global	No	6,57	0,92	0,14
	Sí	6,95	0,96	0,14

En el gráfico 14 puede comprobarse que el profesorado con “formación emocional” presenta unas puntuaciones superiores en todas las competencias emocionales.

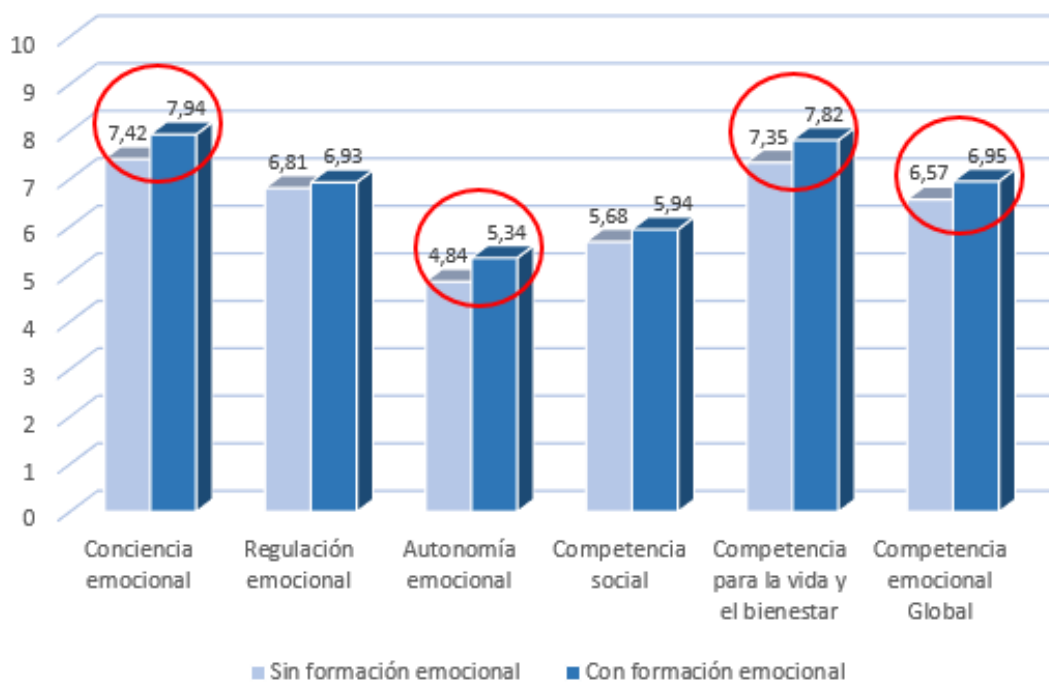


Gráfico 14: Competencias emocionales según educación emocional.

7.2.7 Titularidad pública o privada

Objetivo específico: Analizar si existen diferencias significativas en la autopercepción de las competencias emocionales en función a la “titularidad del centro” educativo en el que trabaja.

Las condiciones laborales son diferentes para el profesorado que trabaja en un centro educativo público y para el que lo hace en uno privado-concertado. Así por ejemplo el salario, las horas lectivas de clase y la gestión de la formación continua difieren para un sector y el otro. De ahí que en la recogida de información de la muestra con el cuestionario CDE-A35 se haya preguntado por el nombre del centro educativo para conocer si es de titularidad pública o privada.

A continuación, se comprueba si efectivamente existen diferencias significativas en alguna de las competencias emocionales del profesorado respecto a este factor.

Pruebas de contraste y conclusiones parciales

Hipótesis 7

Ho: No existen diferencias significativas en la percepción de las competencias emocionales en función de la titularidad de centro.

De nuevo se comprueban la normalidad y homocedasticidad para determinar el tipo de pruebas a realizar. La muestra cuenta con un tamaño muestral superior a 30 sujetos, así que comprobamos con la prueba de Levene y el estadístico F que la homocedasticidad (igualdad de varianzas) se puede asumir en todas las competencias emocionales salvo en la Competencias para la Vida y el Bienestar que se aplica la prueba no paramétrica de U de Mann Whitney (ver tabla 32).

Tabla 32: Pruebas de contraste por “titularidad del centro”.

Competencias emocionales	Prueba de Levene de varianzas		Prueba t-Student	
	F	p	t	p
Conciencia emocional	0,17	,68	-1,15	0,25
Regulación emocional	0,99	0,32	-2,15	0,03*
Autonomía emocional	1,42	0,24	0,41	0,69
Competencia social	1,45	0,23	-1,34	0,180
Competencias para la vida y el bienestar	7,27	0,01	1,63 ¹	0,20
Competencia Emocional Global	2,15	0,14	-1,71	0,09

¹ Prueba U de Mann Whitney (estadístico: Z).

- *p<0,05.

Tras comprobar los supuestos paramétricos en los contrastes de grupos con la t de Student para muestras independientes se observa que existen diferencias significativas (con una confianza del

95%) en la regulación emocional ($t=-2,15$, $p=0,03$) entre el profesorado que trabaja en centros públicos (6.78) y privados (7.13).

Si acompañamos la información anterior con la tabla 33 y el gráfico 15 puede comprobarse que, por lo general, el profesorado de la escuela pública presenta unas puntuaciones inferiores a los de la privada en las competencias emocionales (salvo en la autonomía emocional).

Tabla 33: Estadísticos de las Competencias emocionales por “titularidad del centro”.

Competencia emocional	Titularidad	Media	Desviación típica	C.V. de Pearson
Conciencia emocional	Pública	7,52	1,25	0,17
	Privada	7,72	1,21	0,16
Regulación emocional	Pública	6,78	1,23	0,18
	Privada	7,13	1,01	0,14
Autonomía emocional	Pública	4,99	1,74	0,35
	Privada	4,90	1,86	0,38
Competencia social	Pública	5,71	1,08	0,19
	Privada	5,92	1,24	0,21
Competencias para la vida y el bienestar	Pública	7,41	1,39	0,19
	Privada	7,78	1,07	0,14
Competencia Emocional Global	Pública	6,64	0,97	0,15
	Privada	6,86	0,84	0,12

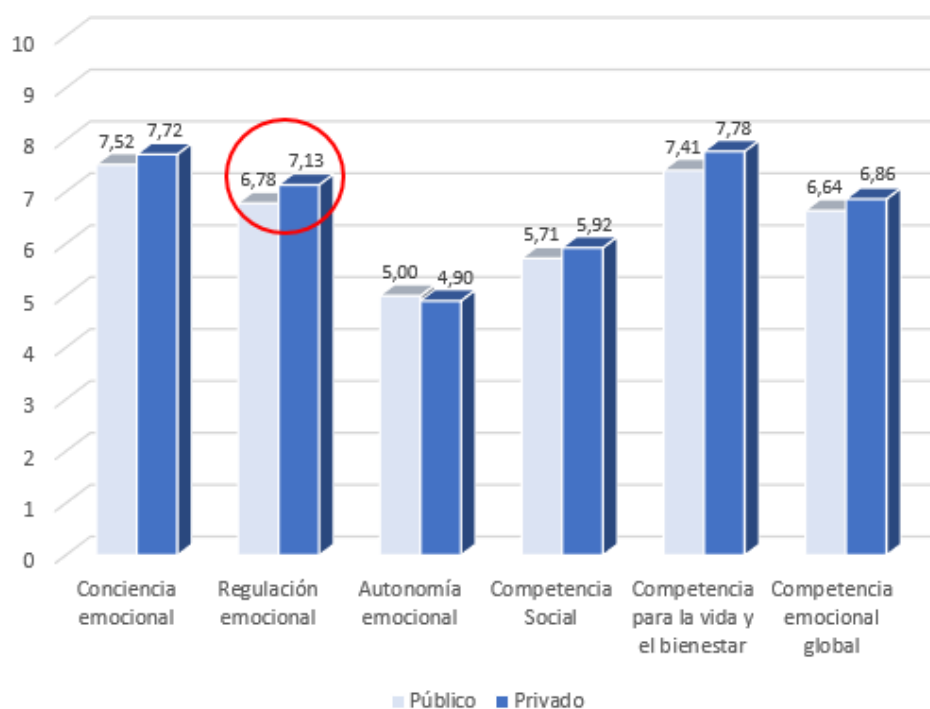


Gráfico 15: Competencias emocionales segregadas por “titularidad del centro”.

7.2.8 Localización geográfica

Objetivo específico: Analizar si existen diferencias significativas en la autopercepción de las competencias emocionales en función a la “localización geográfica” del centro educativo en el que trabaja.

En Andalucía hace unos años se incorporó el índice socio-económico y cultural (ISC) de los centros que clasifica en diez intervalos a su alumnado según las condiciones socioeconómicas y culturales de sus familias. Se determina por medio de un cuestionario que mide aspectos referentes al nivel cultural, económico y los recursos disponibles para el estudio. Este índice puede estar influyendo no solo al alumnado. De hecho, existen investigaciones que lo han contemplado en su estudio emocional del profesorado de secundaria (Molina-Pérez & Luengo, 2020).

En la recogida de información de nuestra muestra con el cuestionario CDE-A35 se ha preguntado por el nombre de su centro docente que, aunque no ha sido posible conocer el ISC del centro, sí ha permitido conocer su ubicación geográfica. Para abreviar el análisis se han distinguido solo tres opciones para la ubicación del centro educativo: rural, urbano y periurbano.

A continuación, se comprueba si efectivamente existen diferencias significativas en alguna de las competencias emocionales del profesorado respecto a este factor.

Pruebas de contraste y conclusiones parciales

Hipótesis 8

Ho: No existen diferencias significativas en la percepción de las competencias emocionales en función de la ubicación de centro educativo.

Para una aproximación precisa lo más fiable es aplicar el análisis ANOVA de la varianza del factor “localización geográfica”. Se comprueba mediante el contraste de la hipótesis 6 si efectivamente se puede rechazar la hipótesis nula y afirmar que existen diferencias significativas en las competencias emocionales del profesorado en función de la ubicación geográfica.

Como dicta este análisis se comprueban los requisitos de normalidad y homocedasticidad para determinar el tipo de pruebas a realizar. El test de normalidad significativo es una consecuencia del tamaño muestral. Se observa en la tabla 34 que tras la prueba de Levene y el estadístico F que la homocedasticidad (igualdad de varianzas) se puede asumir en todas las competencias emocionales.

Tabla 34: Pruebas de contraste por “localización geográfica” del centro.

Competencias emocionales	Localización geográfica	Prueba de Levene de varianzas		ANOVA	
		F	p	F	p
Conciencia emocional	Entre grupos	1,81	0,17	0,55	0,58
Regulación emocional	Entre grupos	1,42	0,24	0,72	0,49
Autonomía emocional	Entre grupos	0,04	0,97	0,16	0,85
Competencia social	Entre grupos	0,60	0,55	2,35	0,10
Competencias para la vida y el bienestar	Entre grupos	0,30	0,28	0,05	0,96
Competencia emocional global	Entre grupos	0,90	0,41	0,37	0,69

Procediendo de manera análoga a los factores anteriores, puede observarse que no existen evidencias para rechazar la hipótesis nula H_0 de igualdad de medias con un 95% de confianza respecto al factor “localización geográfica” en la prueba ANOVA. Lo que viene a decir que no se obtienen diferencias significativas en las competencias emocionales del profesorado de enseñanza secundaria por su localización en un pueblo, en el centro o en las afueras de la ciudad. También pueden representarse en el gráfico 16, donde se observa que las competencias emocionales son similares en las tres ubicaciones consideradas.

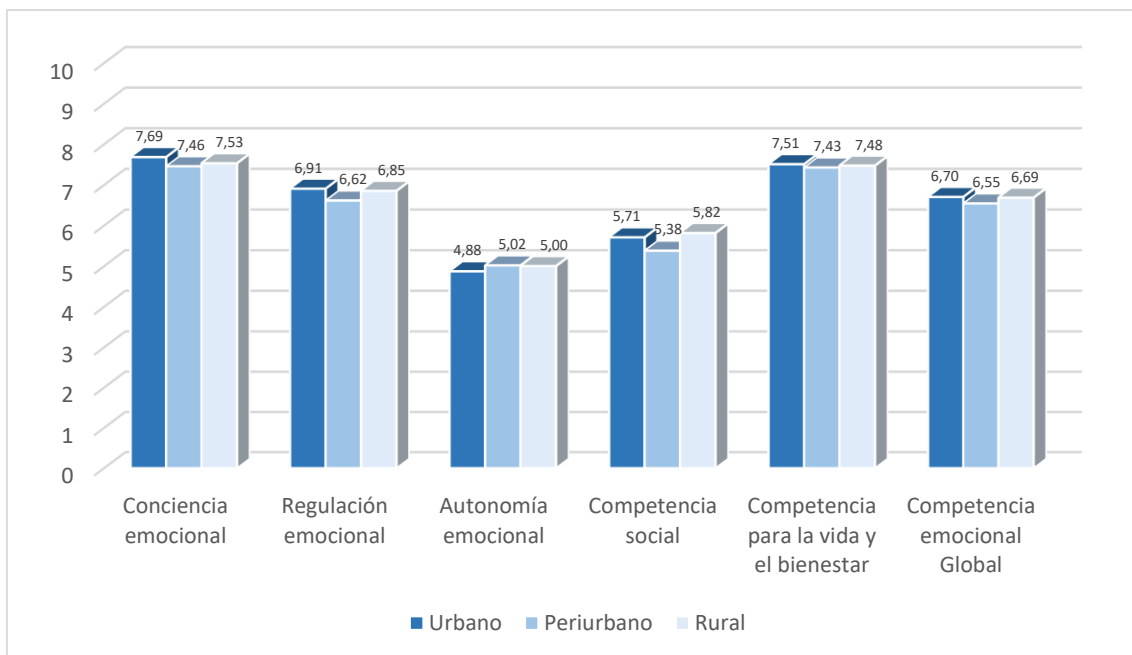


Gráfico 16: Competencias emocionales segregadas por “localización geográfica” del centro.

7.3 Resumen

Después de haber realizado las primeras pruebas de Estadística Inferencial en la tabla 35 se han resumido las competencias emocionales y los correspondientes factores de influencia para cada una de ellas.

Tabla 35: Factores de influencia por competencia emocional.

Competencia emocional	Sexo	Formación emocional	Edad	Ámbito	Especialidad	Titularidad
Conciencia emocional	X	X		X	X	
Regulación emocional						X
Autonomía emocional	X	X				
Competencia social	X			X		
Competencia para la vida y el bienestar	X	X	X			
Competencia emocional global		X	X		X	

En los resultados obtenidos el “sexo” es el factor que influye en mayor número de competencias emocionales con un total de cuatro. A continuación, si consideramos la competencia emocional global como una competencia resumen, le sigue la “formación emocional”. El ámbito es un factor que influye en la conciencia emocional y la competencia social mientras que la edad los hace en las competencias para la vida y el bienestar. Por último, se encuentran la “especialidad” que afecta a la conciencia emocional y la “titularidad del centro” a la regulación emocional.

7.4 Análisis conjunto de los factores que influyen en las competencias emocionales

El análisis de comparación de medias realizado hasta ahora muestra evidencias de que existen factores como el “sexo” o la “formación emocional” que influyen en la percepción que tiene el profesorado de secundaria sobre sus competencias emocionales. Para conocer el tamaño del efecto que causan cada uno de estos factores se puede hacer uso de la Regresión. Esta herramienta matemática estudia la construcción de modelos para el análisis de la relación o dependencia entre variables.

En este trabajo pueden resultar de interés los métodos de esta técnica estadística para confirmar el grado de asociación que tiene cada factor en cada una de las competencias emocionales frente a los

otros. Debido a la simplicidad analítica del modelo de regresión lineal múltiple aquí es el que mejor se adapta para representar una realidad compleja de las ciencias sociales como es la emocional, pues considera además de las relaciones determinísticas componentes de tipo aleatorio.

En esta parte del análisis las competencias emocionales siguen siendo las variables dependientes de los modelos de regresión de tipo cuantitativo (escalares) y los distintos factores las variables independientes. Entre estas variables está la edad (sin agrupar) que se considera de naturaleza cuantitativa, mientras que el resto se trata de tipo cualitativo o categórico. Entre estas últimas están el “sexo”, la “formación emocional” y la “titularidad del centro” que son dicotómicas (0-1); el “ámbito”, la “formación académica” y la “especialidad” pueden tomar más de dos atributos o categorías.

La validación o coherencia teórica de cada modelo de regresión lineal múltiple se obtiene a través de los supuestos básicos de normalidad, linealidad, autocorrección, homocedasticidad y ausencia de multicolinealidad perfecta. Aunque en este tipo de modelos la bondad de ajuste no es alta, en los contrastes ANOVA los estadísticos (β : coeficiente de determinación) siguen una distribución de Fisher que resultan significativos como muestran sus p-valor asociados.

A continuación, se muestra el modelo de regresión lineal múltiple asociado a cada competencia emocional respecto a sus respectivos factores de influencia.

7.4.1 Conciencia emocional

El modelo de regresión lineal múltiple asociado a la conciencia emocional no cuenta con un coeficiente de determinación alto ($R=0,31$) pero el contraste de la significatividad global del modelo indica que la variables explicativas (factores): “sexo”, “formación emocional” y “ámbito” son capaces de explicar de manera conjunta el comportamiento promedio de la conciencia emocional al tener un estadístico F adecuado ($p\text{-valor}<0,05$). Los coeficientes estandarizados aproximan de manera tipificada la estimación de los parámetros del modelo lineal múltiple (ver tabla 36).

Tabla 36: Variables explicativas de la conciencia emocional.

Factores	Coeficientes estandarizados	
	β	p-valor
Sexo	0,19	0,00***
Formación Emocional	0,17	0,0*
Ámbito	0,11	0,03

- * $p<0,01$.
- ** $p<0,001$.

Todos los contrastes de significatividad individual de las tres variables explicativas (factores) proporcionan información relevante y directamente proporcional para explicar el comportamiento promedio de la conciencia emocional (varianza explicada). El factor más potente en el modelo es el “sexo” (19%), que aumenta de manera directamente proporcional, es decir, a favor de la mujer. Le sigue el factor “formación emocional” (17%), que aumenta de manera directamente proporcional. Por último, aparece también el factor “ámbito” (11%) que, al aumentar también de manera directamente proporcional, favorece a los ámbitos de CC. Sociales y Humanidades frente al de Ciencias de la Salud y el Científico-Tecnológico.

Tras realizar las tablas cruzadas con el software IBM SPSS Statistics y representarlas en el gráfico 17 se observa, tal y como habían mostrado los contrastes anteriores, que el ámbito Científico-

Tecnológico es el que presenta unas puntuaciones más bajas en esta competencia emocional, especialmente en los hombres con o sin ningún tipo de “formación emocional”. También llama la atención la diferencia de la conciencia emocional media dependiendo de su “formación emocional” de los profesores de Humanidades (*mean*: 8.73 con formación/ *mean*: 7.47 sin formación) y de las profesoras de Ciencias de la Salud (*mean*: 8.9 con formación/ *mean*: 6.99 sin formación).

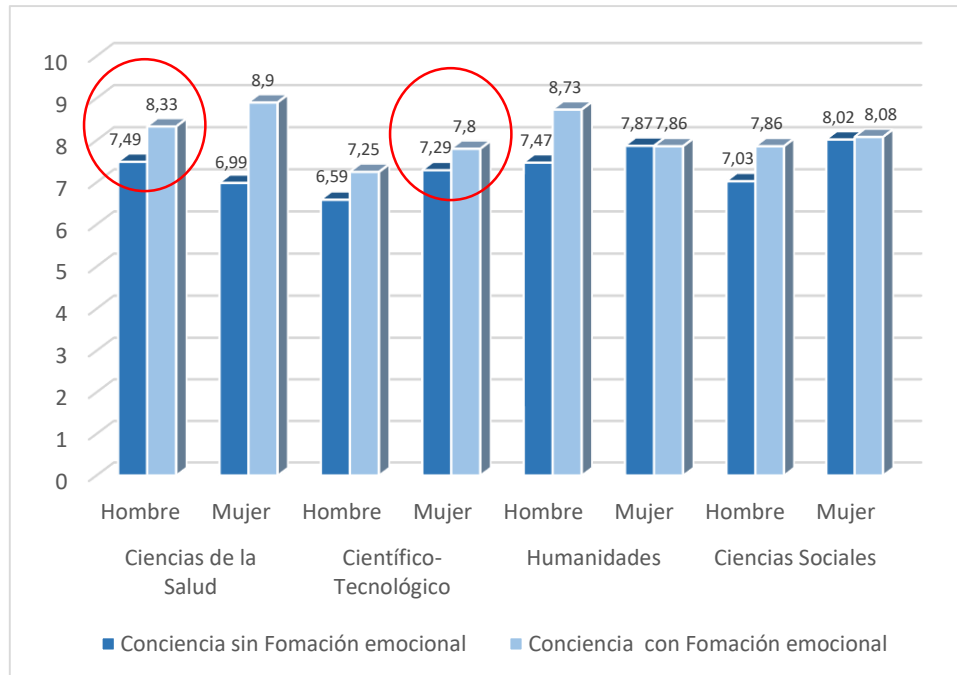


Gráfico 17: Conciencia emocional segregada por “sexo” y “ámbito”.

7.4.2 Regulación emocional

El modelo de regresión lineal múltiple asociado a la regulación Emocional cuenta con un coeficiente de determinación bastante bajo ($R=0,18$) y el contraste de la significatividad global del modelo no indica que la variable explicativa (factor “titularidad del centro” educativo) sea capaces de explicar el comportamiento promedio de la regulación emocional al no tener un estadístico F adecuado ($p\text{-valor}>0,05$). Además, al tratarse de una única variable (factor) no aporta un significado extra la regresión lineal después de haber realizado la prueba de contraste de diferencia de medias.

7.4.3 Autonomía Emocional

El modelo de regresión lineal múltiple asociado a la autonomía emocional no cuenta con un coeficiente de determinación muy alto ($R=0,24$) pero el contraste de la significatividad global al tener un estadístico F adecuado ($p\text{-valor}<0,05$). Los coeficientes estandarizados aproximan de manera tipificada la estimación de los parámetros del modelo lineal múltiple (ver tabla 37).

Tabla 37: Variables explicativas de la regulación emocional.

Factores	Coeficientes estandarizados	
	β	p-valor
Sexo	-0,18	0,0**
Formación emocional	0,15	0,0**
Especialidad	-0,11	0,0*

- * $p<0,05$.
- ** $p<0,01$.

Todos los contrastes de significatividad individual de las tres variables explicativas (factores) proporcionan información relevante para explicar el comportamiento promedio de la autonomía emocional (su varianza explicada). El factor más potente en el modelo es el “sexo” (18%), que aumenta de manera inversamente proporcional a favor de los profesores. Le sigue la “formación emocional” (15%), que aumenta de manera directamente proporcional. Por último, con poca significatividad, aparece la “especialidad” del profesorado (11%).

Como la “especialidad” es un factor poco significativo y con poca representatividad se representa en el gráfico 18 las puntuaciones de la autonomía emocional en función al factor “sexo” y la “formación emocional”.

Previa comprobación de supuestos paramétricos, se vuelven a realizar los contrastes de comparación de medias de la autonomía emocional según si el profesorado ha recibido algún tipo de

“formación emocional” o no pero, esta vez, segregando por el “sexo”. En el caso de los profesores se obtiene que existen diferencias significativas ($t=-2,77$; $p=0,006$) en esta competencia emocional. Mientras que en el caso de profesoras ($t=-0,98$; $p=0,328$) se obtiene que la formación en este ámbito apenas les está influyendo.

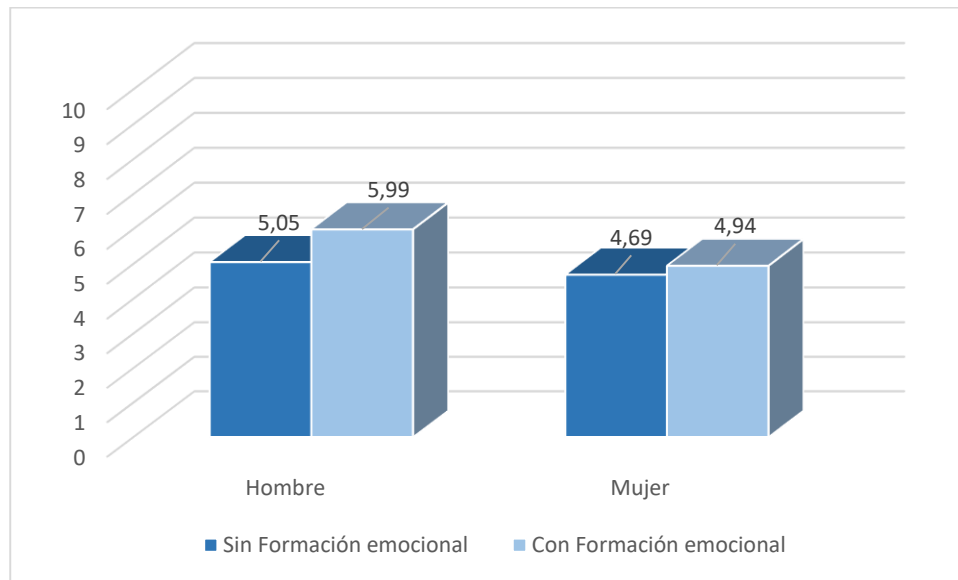


Gráfico 18: Autonomía emocional segregada por “sexo” y “formación emocional”.

7.4.4 Competencia Social

El modelo de regresión lineal múltiple asociado a la competencia social no cuenta con un coeficiente de determinación muy alto ($R=0,21$) pero el contraste de la significatividad global del modelo indica que la única variable explicativa (factor) es capaz de explicar de manera significativa el comportamiento promedio de la competencia social es el factor “sexo” al tener un estadístico F adecuado ($p\text{-valor}<0,05$). El coeficiente estandarizado aproxima de manera tipificada la estimación del parámetro del modelo lineal simple (ver tabla 38).

Tabla 38: Variables explicativas de la competencia social.

Factor	Coeficiente estandarizado	
	β	p-valor
Sexo	-0,15	0,00*

* $p < 0,01$.

El contraste de significatividad individual de la variable explicativa (factor “sexo”) es el único que proporciona información relevante para explicar el comportamiento promedio de la competencia social. Al aumentar de manera inversamente proporcional, y como ya se había apreciado en el estudio univariante anterior, los profesores tienen una percepción de una mayor competencia emocional que sus homólogas docentes.

7.4.5 Competencias para la vida y el bienestar

El modelo de regresión lineal múltiple asociado a las competencias para la vida y el bienestar no cuenta con un coeficiente de determinación excesivamente alto ($R=0,31$) pero el contraste de la significatividad global del modelo indica que las variables explicativas (factores): “edad”, “sexo” y “formación emocional” son capaces de explicar de manera conjunta el comportamiento promedio de la competencias para la vida y el bienestar al tener un estadístico F adecuado ($p\text{-valor} < 0,01$). Los coeficientes estandarizados aproximan de manera tipificada la estimación de los parámetros del modelo lineal múltiple (ver tabla 39).

Tabla 39: Variables explicativas de las Competencias para la Vida y el Bienestar.

Factores	Coeficientes estandarizados	
	β	p-valor
Edad	-0,20	0,0**
Sexo	-0,14	0,0*
Formación emocional	0,14	0,0*

- * $p < 0,01$.
- ** $p < 0,001$.

En este caso, todos los contrastes de significatividad individual de las tres variables explicativas (factores) proporcionan información relevante para explicar el comportamiento promedio de las competencias para la vida y el bienestar. El factor más influyente en el modelo es la “edad” (20%), que al presentarse inversamente proporcional la percepción de esta competencia emocional va disminuyendo con los años. A continuación, le sigue el factor “sexo” (14%) que aumenta también de manera inversamente proporcional, con lo que aumenta su percepción en los profesores frente a sus homólogas mujeres de la muestra. Por último, se encuentra la “formación emocional” (14%) que como siempre mejora de manera directamente proporcional.

En las competencias para la vida y el bienestar media para cada uno de los tramos de “edad” no existen diferencias significativas entre el profesorado (de ambos sexos) con formación y sin “formación emocional” (ver tabla 40).

Tabla 40: Pruebas de contraste para las competencias para la vida y el bienestar según tramo de “edad”.

Tramo de edad	Hombres		Mujeres	
	t	p	t	p
<30	1,305	0,28	-0,755	0,47
$30 \leq x < 40$	-0,902	0,37	-0,730	0,49
$40 \leq x < 50$	-1,615	0,11	-1,149	0,26
$50 \leq x < 60$	-1,68	0,09	-0,630	0,53
≥ 60				

En la muestra no existe profesorado mayor de 60 años con “formación emocional”. Lo único que podemos asegurar es que, tal y como se adelantaba en los contrastes, hay diferencias en las puntuaciones de las competencias para la vida y el bienestar en el profesorado de secundaria entre el tramo de “edad” [30, 40) y el de [50,60) pero no tenemos certeza de que se deba a la “formación emocional” que ha recibido.

En el gráfico 19 se aprecia que las competencias para la vida y el bienestar del profesorado va decreciendo con los años independientemente de que exista “formación emocional”.

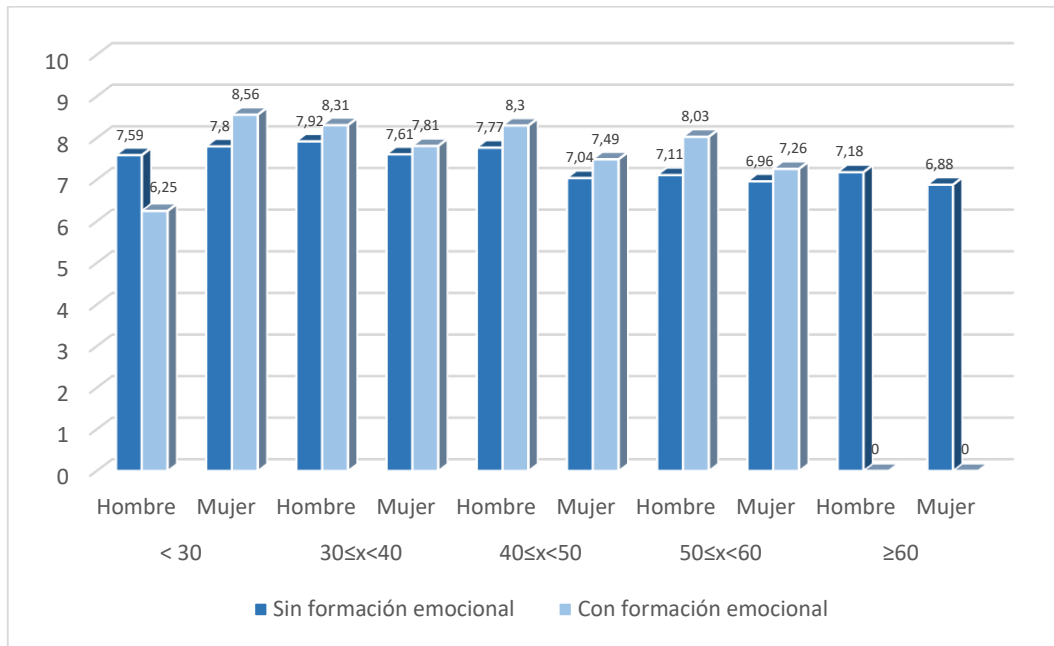


Gráfico 19: Competencias para la vida y el bienestar segregadas por “sexo” y tramo de “edad”.

7.5 Resumen del análisis del cuestionario CDE-A35

En este capítulo se presentan los resultados del análisis estadístico de los datos facilitados por el cuestionario CDE-A35. El estudio cuantitativo ha comenzado haciendo uso de las medidas y gráficos de la Estadística Descriptiva para la elección y caracterización de la muestra incidental de 426 docentes de enseñanza secundaria distribuidos por 28 centros educativos de Andalucía Occidental.

Las características principales de la muestra de esta investigación y que representa al profesorado de secundaria de Andalucía son:

- La proporción de mujeres (59%) y la de hombres (41%).
- Tan solo el 4,83% tiene menos de 30 años y casi el 40% del profesorado tiene más de 50 años.
- El profesorado que ha continuado su formación con un máster o con un doctorado solo constituye un 14,49%.
- El 59 % es de Humanidades o Ciencias Sociales y tan solo el 13% pertenece a Ciencias de la Salud.
- La mayor densidad se concentra fundamentalmente en las “especialidades” de Matemáticas (14,77%), Lengua y Literatura (16,19%), Geografía e Historia (11,08%) e Idiomas (15,63%).
- La gran mayoría del profesorado de secundaria de la muestra 72% (255) no ha recibido ninguna formación de este tipo a lo largo de sus estudios académicos ni en su trayectoria profesional como docente en esta etapa educativa.

El primer resultado relevante para esta investigación es que el profesorado de secundaria de Andalucía es optimista con su habilidad para tomar conciencia de sus propias emociones y de los demás y para hacer frente a los desafíos de la vida de una manera satisfactoria. Sin embargo, presenta una alarmante baja autonomía emocional. Es decir, que, por lo general, este colectivo percibe que está por debajo de un dominio básico en competencias como autoestima, la automotivación, la actitud positiva o la resiliencia.

A priori es difícil detectar las razones que llevan a este colectivo a puntuar bajo ítems de esta competencia emocional como por qué está descontento consigo mismo o por qué no es capaz de mantener el buen humor, aunque hablen mal de él o ella. No obstante, es interesante valorar cuáles son las dimensiones o competencias más débiles para tener presente qué sector del profesorado requiere más toma de conciencia para detectar cuáles son los aspectos a mejorar o desarrollar.

El análisis inferencial de los cuestionarios ha servido para detectar la existencia de una serie de factores que podrían estar influyendo tanto en la percepción como el desarrollo de las competencias emocionales. Los factores que han resultado influyentes de manera significativa son el “sexo”, la “formación emocional”, la “edad”, el “ámbito” y la “especialidad” del profesorado.

Como era de prever uno de los factores de mayor peso en prácticamente todas las competencias emocionales es la formación previa en ese ámbito. El profesorado de secundaria que ha recibido algún tipo de “formación emocional” ha obtenido una mayor puntuación y con una diferencia significativa con los que no la han recibido en la conciencia emocional, la autonomía emocional, la competencia social, las competencias para la vida y el bienestar y la competencia global.

No obstante, es de destacar que no solo la “formación emocional” es un factor que influye en la percepción que tiene de sus competencias emocionales. Según los resultados obtenidos no piensan por igual respecto a sus competencias emocionales los profesores y las profesoras de secundaria de Andalucía. El “sexo” es también un factor que influye en su percepción. Por lo general, las docentes de esta etapa educativa manifiestan menos el optimismo y mantienen una imagen de sí mismas peor que la de sus homólogos hombres.

Además, según los resultados obtenidos el factor “sexo” influye incluso más que la “formación emocional” del profesorado cuando se trata de su autogestión personal. Se ha podido comprobar que en los profesores sí se obtienen diferencias significativas respecto a esta competencia emocional cuando han recibido o no una formación en el ámbito emocional. Sin embargo, no ha ocurrido lo mismo con las docentes de esta etapa educativa. Por lo que cabría cuestionarse si las formaciones que se ofertan desde los Centros del Profesorado de Andalucía (CEP) son lo suficientemente eficaces para promocionar la autonomía emocional en las docentes andaluzas.

La competencia social es otra competencia emocional en la que el sexo del docente es relevante. A la luz de los resultados de la investigación puede afirmarse que en secundaria las profesoras creen tener más dificultades que los profesores para compartir emociones. Por lo general, ellas piensan que tienen menos habilidades sociales para relacionarse.

No solo la autonomía emocional y la competencia social está descompensada en ambos sexos. Las competencias para la vida y el bienestar también están sesgada a favor del sexo masculino. A las docentes de secundaria parece que les cuesta más que a sus compañeros afrontar los desafíos diarios de una manera satisfactoria. Aunque en este caso también podría estar influyendo el factor “edad”.

Hay evidencias en estos primeros resultados de que hay diferencias significativas en esta competencia emocional respecto a distintos tramos de “edad”.

La conciencia emocional es la única competencia que rompe el equilibrio a favor del sexo femenino. En secundaria las docentes valoran más su capacidad para captar el clima emocional de un contexto determinado; toman conciencia de sus propias emociones y comprenden mejor las emociones de los demás.

Han aparecido otros factores que han mostrado cierta significatividad como el “ámbito” y la “especialidad” docente, así como la “titularidad del centro” educativo en el que trabaja. Por un lado, el “ámbito” explica la conciencia emocional de este colectivo. Además del “sexo” y la “formación emocional”, puede afirmarse que el profesorado de secundaria de CC. Sociales y de Humanidades tiene más empatía y toma mayor conciencia de las emociones propias que los homólogos del Científico-Tecnológico y de Ciencias de la Salud. Por otro lado, el profesorado de secundaria de los centros públicos piensa que no gestiona sus emociones como los de la privada. La regulación emocional ha obtenido diferencias significativas respecto a ese factor.

Capítulo 8

Factores de influencia de las competencias emocionales



8. Factores de influencia de las competencias emocionales

La entrevista autobiográfica, empleada como técnica principal de la recogida de información cualitativa con una selección de informantes, ha permitido conocer las trayectorias profesionales atendiendo a los hitos y a las personas que han incidido especialmente en su terreno emocional. Este análisis transversal se ha presentado en este capítulo a través de tres apartados:

- El primero define el sistema de categorías que representa los factores de influencia de las competencias emocionales.
- El segundo detalla el “perfil socioemocional” de cada informante, resumiendo las percepciones afectivas respecto a situaciones, personas, valores, etc. de su carrera y se presenta organizado según el sistema categorial. Por lo tanto, esta sección representa la fase de análisis temático-descriptivo del relato de vida.
- El tercero integra el análisis inter-relatos (Arráiz-Pérez & Sabirón-Sierra, 2017) del modelo. Es el más interpretativo y nos proporciona la idea de conceptualización de los factores de influencia para cada competencia emocional.

8.1 Sistema de categorías

Las entrevistas autobiográficas, los “Registros de Acontecimientos Emocionales” y la sesión grupal de coanálisis y contraste se grabaron y se transcribieron para realizar el análisis cualitativo de la información. En las fases de codificación abierta, agrupación e integración local, los investigadores codificaron e interpretaron las agrupaciones de códigos después de identificar los factores o ‘temas’ (Braun & Clarke, 2006) que influían en alguna competencia emocional. Algunas veces eran varias las competencias emocionales que se ponían de manifiesto. A continuación, se categorizaron estos factores tanto del ámbito personal como del entorno próximo del profesorado.

Se realizó un análisis inductivo, identificando temas y, a partir de ahí, categorías. En este análisis se consideró:

1. La identificación de competencias emocionales.

2. La identificación de factores que ponían de manifiesto el dominio o la necesidad de formación en competencias emocionales.

En la tabla 41 se describe cada categoría y subcategoría del sistema acompañadas con una cita sustraída de los relatos de las personas informantes de la investigación. Esta cita representa un ejemplo de factor de influencia que muestra el desarrollo de competencias emocionales del profesorado de secundaria. Por otra parte, cada una de estas menciones se identifica con un código que la ubica en la organización que se ha realizado de las variables centrales de la codificación selectiva. De este modo, el primer localizador está formado por las iniciales de la fase de las entrevistas EA, RAE, EG y EC referido a la “Entrevista Autobiográfica”, al “Registro de Acontecimientos Emocionales”, a la “Entrevista Grupal de coanálisis” y a la “Entrevista de Contraste”, respectivamente; un segundo localizador lo forman las iniciales de la especialidad de la persona informante (MA: Matemáticas; LyL: Lengua y Literatura; EF: Educación Física; IN: Inglés; TEC: Tecnología; FyQ: Física y Química; CLA: Lenguas Clásicas); el tercero pertenece a la categoría que representa el factor de influencia (Vocación Docente: VD, Planificación: PL y Relaciones Sociales: RS); y, el último contiene un número de orden y la correspondiente subcategoría (Enseñanza: E; Ámbito: A; Condiciones laborales: C; Conciliación entre vida laboral y familiar: C; Organización Profesional: P; Alumnado: A; Iguales: I; Superiores: S; Familiares: F; y Tutores Legales: TL). Facilitaremos lo expuesto, sintetizándolo del siguiente modo:

Tabla 41: Identificadores de las citas de los informantes

Fases de las entrevistas	Especialidad de la persona informante	Categorías	Subcategorías que representan factores de influencia
<ul style="list-style-type: none"> ➤ EA: Entrevista Autobiográfica ➤ RAE: Registro de Acontecimientos Emocionales ➤ EG: Entrevista Grupal de coanálisis ➤ EC: Entrevista de Contraste 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ MA: Matemáticas ➤ LyL: Lengua Castellana y Literatura ➤ EF: Educación Física ➤ IN: Inglés ➤ TEC: Tecnología ➤ FyQ: Física y Química ➤ CLA: Lenguas Clásicas 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ VC: Vocación Docente 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ E: Enseñanza ➤ A: Ámbito ➤ C: Vivencia de las Condiciones laborales
		<ul style="list-style-type: none"> ➤ PL: Planificación 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ C: Conciliación entre vida laboral y familiar ➤ P: Organización Profesional
		<ul style="list-style-type: none"> ➤ RS: Relaciones Sociales 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ A: Alumnado ➤ I: Iguales ➤ S: Superiores ➤ F: Familiares ➤ TL: Tutores Legales

A partir de esa identificación, se construyó un sistema de categorías (ver tabla 42). Las categorías y sus correspondientes subcategorías representan las Competencias Emocionales del Modelo Pentagonal. También representan los factores que inciden en la percepción y desarrollo de estas competencias emocionales. Estos factores algunas veces muestran el dominio de las competencias y otras veces muestran necesidades de “formación emocional”.

Tabla 42: Sistema de categorías. Elaboración propia.

Categorías	Subcategorías	Ejemplos
Conciencia emocional	Toma de conciencia de emociones propias: Captar de manera precisa las emociones y sentimientos propios.	Dominio de competencias emocionales <i>“por la sensación de tranquilidad que me ha dado y no sé, de alguna forma a nivel laboral, estoy por un lado con esa tranquilidad de haber llegado a un sitio y de empezar una aventura que creo que será duradera y que me llevará por caminos que me van a gustar”</i> . (EAEFVD3E)
	Nombrar las emociones: Conocer y usar eficientemente las expresiones.	
	Empatía: Identificar y entender las emociones del prójimo.	Falta de competencia emocional <i>“Un alumno suspenso arremete contra mi trabajo por haber suspendido, intentando coaccionar con una mezcla de lloros, poniendo en duda mi memoria para intentar obtener un aprobado sin sentido”</i> . (RAETECRS1A)
	Detectar creencia: Identificar relación entre emoción, creencia y comportamiento.	Falta de competencia emocional: <i>Eso también me da un poco de miedo. Porque por otro lado me doy cuenta que ya tengo esa edad, esa edad que ya los cambios cuestan más, ya lo entiendes así y es verdad que me cuesta más el cambiar mi forma de explicar, al principio sí, intentaba más, no sé cómo, a ver qué tal esto, cojo lo otro...</i> (EAMATVD8C)
	Toma de conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento.	Falta de competencia emocional: <i>“me hicieron mucho daño porque bueno, era tanto esfuerzo para nada, al final porque al final vuelven las oposiciones, no me han llamado, entonces como si no, no hubiese aprobado, no apruebo ese</i>

		<i>año. Seguimos sombra, sombra, sombra, ¿vale? eso lo recuerdo muy mal, tengo muy mal recuerdo”.</i> (EALyLPL12C)
Regulación emocional	Regulación emocional: Gestionar el comportamiento impulsivo.	Dominio de competencias emocionales: <i>“recuerdo que cuando suspendí en el año 2004 me di cuenta de que, de que a pesar de las cosas, que había que tomársela de otra manera, que al fin y al cabo yo ya me sentía profesionalmente de la docencia, que yo ya era profesora y yo ya sabía que si no sacaba la plaza y seguía así pues no pasaba nada, que lo importante es que a mí me gusta mi trabajo y que había tenido la oportunidad de conocer un montón de compañeros”.</i> (EAINVD13C)
	Tolerancia a la frustración: hacer frente a las emociones generadas en retos y conflictos.	
	Autogeneración de emociones positivas.	
	Regulación emocional con conciencia ética y moral.	Dominio de competencias emocionales: <i>“No obstante, la gestión emocional no fue complicada pues el alumno no parecía pretender pegar a la chica, sino defenderse en medio de una pelea en la que estaban involucrados varios alumnos”</i> (RAELyLRS5A).
	Expresión emocional apropiada: Capacidad para comprender que el estado emocional interno no tiene que corresponderse con la expresión externa.	
	Estrategias de afrontamiento: Hacer uso de los mecanismos adecuados que regulen la intensidad y duración de dichos estados anímicos.	
Autonomía emocional	Autoestima: Mantener una buena relación consigo mismo.	Falta de competencias emocionales <i>“Sí, por ejemplo, hasta ahora los domingos me quedo en casa porque considero que de esa manera la comida la preparo para toda la semana pues que no pasa nada porque esas cosas no se hagan, por tener esa cuadrícula mental previa”</i> (EAINPL13C).
	Autoeficacia emocional: Sentirse de la manera que uno desea, en consonancia con sus propios valores.	
	Actitud positiva: Sentirse empoderado para afrontar retos.	Dominio de competencias emocionales: <i>“no pasaba nada, que lo importante es que a mí me gusta mi trabajo y que había tenido la oportunidad de conocer un montón de compañeros”</i> (EAINVD13C).

	Resiliencia: Hacer frente a las adversidades que plantea la vida.	Dominio de competencias emocionales: <i>“con esfuerzo y siendo constante y aparte de, bueno, pues no dejándome, pero, pero bueno, siendo constante sobre todo con esfuerzo y quitando, quitando tiempo a otro a otros asuntos que eran importantes en mi vida, también”</i> (EALyLPL3C).
	Responsabilidad: Tomar decisiones con implicación.	
	Automotivación: Implicarse emocionalmente en cualquier ámbito de la vida.	
	Pensamiento crítico: Decidir qué pensar, creer, sentir y hacer.	
Competencia Social	Respeto por los demás: Aceptar la diversidad de las personas o grupos de personas.	Dominio de competencias emocionales: <i>creo también que mi vida laboral se ha ido haciendo con con personas, con lugares variados, sobre todo, es importante para mí la variedad de cosas, de sentimientos, ir aprendiendo de cada uno.</i> (EACLAVD8C)
	Comunicación receptiva: Entender el lenguaje verbal, paraverbal y no verbal de los demás para una comprensión precisa.	
	Comunicación expresiva: Comenzar y mantener conversaciones, compartir los pensamientos.	Dominio de competencias emocionales: <i>“siento que estoy trabajando con gente que siempre trabajo con alguien, casi nunca trabajo sola, aunque estoy en un departamento sola pero casi nunca trabajo sola y siento que yo me gusta implicar a la gente tanto a mis alumnos con mis compañeros”</i> (EACLAVD3E)
	Compartir emociones: ser consciente de que las relaciones interpersonales se fundamentan en la expresividad emocional y en la correspondencia.	Dominio de competencias emocionales: <i>en un principio me provocó ira e incluso una profunda tristeza dejó paso a la alegría de comprobar que la mayoría de los alumnos son capaces de pensar de forma coherente y con sentido crítico.</i> (RAELyLRS4A)
	Comportamiento prosocial y cooperación: Realizar acciones en favor de otras personas, sin que lo hayan solicitado.	Dominio de competencias emocionales: <i>porque yo no te voy a traer ni una calculadora ni un modelo atómico, eso es lo que menos me importa de mi trabajo, yo estoy aquí por la relación personal con los alumnos.</i> (EAFyQRS6A)

	<p>Asertividad: mantener un comportamiento equilibrado entre la agresividad y la pasividad.</p> <p>Liderazgo emocional: Influir sobre las personas para que se movilicen hacia la consecución de objetivos importantes.</p> <p>Gestionar situaciones emocionales: Reconducir situaciones emocionales en contextos sociales.</p> <p>Clima emocional: Crear ambientes positivos.</p> <p>Prevención y gestión de conflictos: Tomar conciencia, adelantarse o hacer frente a los conflictos sociales.</p>	<p>Falta de competencias emocionales <i>El resultado fue que me hizo dudar si eso merecía la pena y aprobarlo (tenía un 4) y conseguir su aceptación o dejar que pensara todo lo que quisiera de mí, pero mantenerme en mi decisión. Al final lo hice.</i> (RAETECRS1A).</p> <p>Dominio de competencias emocionales: <i>“la segunda (llamada), que fue más difícil de gestionar emocionalmente, pues me provocó enfadarme no solo con el niño sino con la familia, ya que considero que el problema de que tenga esta actitud se debe a la labor que hacen sus padres en casa, por lo que la segunda vez que llamé a la madre yo estaba muy enfadada”</i> (RAELYLRS3A).</p>
Competencias para la vida y el bienestar	<p>Tomar decisiones en cualquier tipo de situaciones profesionales y personales, asumiendo la responsabilidad de las propias decisiones a nivel ético, social y de seguridad.</p> <p>Ciudadanía activa, participativa y comprometida. Habilidad para desarrollar sentimiento de pertenencia de manera solidaria y respetando la diversidad.</p>	<p>Dominio de competencias emocionales: <i>“ahora puedo improvisar, lo que hago es mentalmente preparo esto y esto y sobre la marcha... ah pues mira, venga, pues lo voy a explicar de esta manera ... porque los puedes liar mucho”</i> (EAMATVD4E).</p>
	<p>Bienestar emocional: Habilidad para gozar de forma consciente de bienestar y transmitirlo a las personas con las que se interactúa.</p>	<p>Dominio de competencias emocionales: <i>“considero que hay muchas más cosas positivas en nuestro trabajo y eso no me quita la ilusión de hacer, de ir al instituto todos los días con ganas y con alegría”.</i> (EGINVD1E).</p>

	Flow (Fluir): habilidad para sacar provecho de las experiencias en general: profesionales, personales y sociales.	
	Marcarse objetivos realistas: habilidad para proponerse metas positivas y alcanzables.	Falta de competencias emocionales <i>“planteándome hacer un ejercicio de organización a ver cuáles son las sensaciones, es decir, a ver cuál es el resultado, que es que ni siquiera lo he hecho y ahora no lo hago porque es que no soy capaz de hacerlo no, por una cosa y por otra”</i> . (EAEFPL1P).
	Buscar ayuda y recursos: Habilidad para identificar las necesidades de ayuda y saber acceder a los recursos adecuados.	

La tabla de factores que acabamos de ver (tabla 42) puede representarse también desde el enfoque sistémico de influencias de la carrera de McMahon & Patton (2006); Patton & McMahon (2014); McMahon y Watson (2012), al igual que en la figura 17, que considera la carrera como un proceso dinámico (Romero-Rodríguez et al, 2015; Romero-Rodríguez et al, 2021b) que tiene en cuenta, además de la dimensión temporal, es decir, pasado/presente/futuro, la espacial, en la que se encuentra el profesorado. Por un lado, encontramos el sistema intrapersonal, aquí representado por los factores personales (vocación por la enseñanza, interés por el ámbito y la vivencia de las condiciones laborales) y, por otro, los sistemas sociales, simbolizados por los factores del entorno próximo/medio (planificación docente y familiar, relaciones interpersonales con alumnado, iguales, superiores, familiares...).

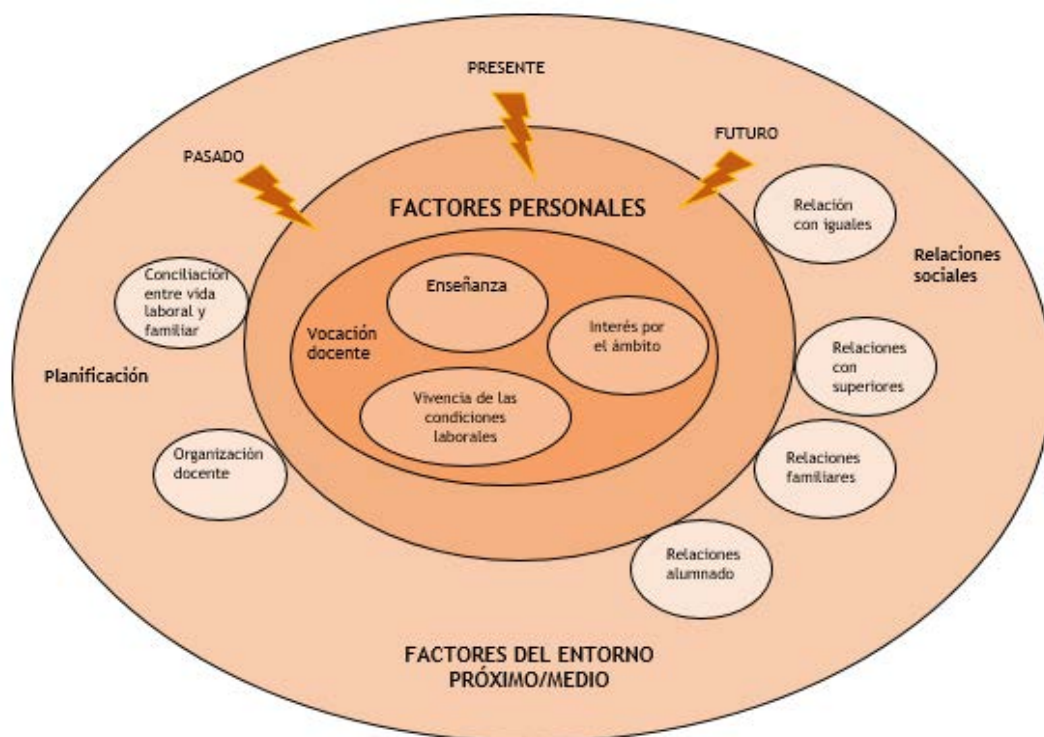


Figura 17: Sistema de influencias de las competencias emocionales. Basado en sistema de influencias de la carrera de McMahon & Patton (2018, p.232)

8.2 ‘Perfiles socioemocionales’ de los casos estudiados

En los análisis de inteligencia emocional es frecuente, llegando incluso a imperar, una aproximación estadística. Sin embargo, es igualmente de necesario el estudio desde la dimensión humana, desde la subjetividad de cada persona. En este sentido, el paradigma cualitativo permite profundizar en las realidades a través de la observación, el relato y la entrevista (Maldonado Pinto, 2018).

Cada caso estudiado en esta investigación representa a una persona informante docente con unas características particulares de edad, sexo, especialidad, formación, años de experiencia, localidad, etc. A partir de sus relatos y basándonos en los procedimientos descritos anteriormente en la metodología, se ha elaborado lo que aquí se ha denominado el ‘perfil socioemocional’ de cada docente, que está determinado por la percepción que tiene de sus competencias emocionales y por los factores que inciden en ellas. Para esto, los análisis se presentan con las citas textuales, que van acompañadas al margen de las competencias emocionales identificadas.

El ‘perfil socioemocional’ de cada caso se representa mediante la siguiente estructura:

1. *Datos profesionales y personales* básicos.
2. *Nube de palabras* más frecuentes de los relatos. Es una representación visual elaborada con el aplicativo NVivo. El tamaño tipográfico de las palabras que constituyen cada gráfico: 12 (media entre 0 y 0,09), 14 promedio (entre 0,1 y 0,19), 16 (promedio entre 0,2 y 0,29), etc. Este tipo de representaciones visuales de la información permite comparar y extraer conclusiones parciales.
3. *Factores*: donde se identifican situaciones y momentos vitales con diferentes personas y clasificados por los siguientes factores en los que se pone de manifiesto el dominio o la necesidad de desarrollo de distintas competencias emocionales. Este análisis representa en el sistema de categorías las causas que inciden en el desarrollo de las competencias emocionales de las personas informantes.
4. *Objetivo M.E.T.A.* (profesional o personal) propuesto por cada informante para su promocionar su propio bienestar emocional.

5. *Construcción del relato* a partir del consenso realizado en la Fase 4 de la entrevista de contraste.
6. *Valoración* del proceso seguido por la persona informante desde la evaluación realizada en la Fase 3 en la entrevista grupal de coanálisis.
7. *Síntesis* del ‘perfil socioemocional’ de la persona informante.

El ‘perfil socioemocional’ viene justificado a través de los fragmentos del relato y sus correspondientes referencias de la transcripción de las entrevistas de la persona informante. Estas citas vienen acompañadas por las competencias emocionales detectadas o de su necesidad de formación según perciba ella misma. Para facilitar su identificación se ha coloreado de verde o rojo respectivamente.

8.2.1 Marta: Las matemáticas, el refugio de sus inseguridades

Datos profesionales

Marta es una profesora de enseñanza secundaria de la especialidad de Matemáticas. Ostenta su plaza de funcionaria en un Instituto de Enseñanza Secundaria de la provincia de Sevilla y una experiencia de 19 años en el cuerpo.

Nube de palabras

En la representación de la nube de palabras más frecuentes de los relatos de Marta de la ilustración 10 se destacan las palabras “tiempo”, “matemáticas”, “mente” e “inseguridad”, por la importancia que la docente atribuye a esos términos.



Ilustración 10: Nube de palabras de Marta

Factores

Vocación docente

La experiencia en la enseñanza motiva su profesión

Marta toma conciencia de emociones agradables cuando se le pregunta por su estado profesional actual; siente confianza para tomar decisiones y buscar recursos en su ejercicio como docente de secundaria.

“[...] ahora puedo no preparármelo, el pasado era un poco como un poco como qué me puede funcionar, qué no me funciona, explicarlo de esta manera, no sé si se enterarán, lo explico de esta otra, entonces esto sí era más al principio no sé, cómo se prepara mejor, cómo entra mejor como si funcionará, si no funcionará”. (EAMATVD4E)

- Autoestima
- Tomar decisiones
- Ciudadanía participativa, responsable y comprometida
- Búsqueda de recursos

Sin embargo, cuando termina la licenciatura de Ciencias Matemáticas no se sentía motivada con esta profesión, ya que solo la tomaba en consideración después de haber descartado otras opciones que no la convencían. De hecho, aún hoy día, la informante tampoco se siente muy satisfecha de las condiciones laborales actuales, puesto que se siente cada vez con menos energía para abordar la burocracia y la disciplina de su alumnado, llegando incluso a identificar y etiquetar múltiples miedos que evidencian carencias de autonomía emocional.

“Cuando hay problemas de comportamiento, entonces yo me siento muy insegura, porque yo no me siento preparada para “educar” a nadie, o sea, a mí no me han preparado para educar a nadie. No soy educadora.” (EAMATRS10A).

Necesidad de desarrollo en autonomía emocional

La informante admite que estas emociones y sentimientos de inseguridad pueden estar relacionados con su constante falta de actitud positiva; consciente de que no valora sus logros como le gustaría.

“Esta inseguridad me viene de una manera, o sea, generalizada, de manera general, o sea, yo las cosas es como siempre estoy acostumbrada a pensar en negativo entonces como lo que me viene en positivo ... es como un con una cosa o sea que yo a mí misma no me yo no valoro lo que tengo, o sea, no valoro lo que consigo, pero en los demás, en los demás sí lo valoro.” (EAMATRS5I)

Necesidad de desarrollo en autonomía emocional

La imagen de sí misma mejora a través del ámbito de matemáticas

Marta afirma en los relatos que su ámbito de matemáticas le proporciona autonomía emocional para desarrollar su profesión docente.

“Matemáticas, [...] es como la seguridad que necesito.” (EAMATVD9A)

- Automotivación
- Autoestima
- Responsabilidad

Planificación

Marta toma conciencia de que tiene dificultades en lo relacionado con “la gestión del tiempo”. La informante distingue en su planificación dos vertientes: la que tiene que ver con asuntos profesionales y la relacionada con la conciliación entre su vida laboral, su vida familiar y el ocio. En ambos casos la docente identifica de nuevo miedos e inseguridades que ponen de manifiesto necesidades de desarrollo en su autonomía emocional. De hecho, cuando se le pregunta por cómo ve su futuro en la profesión elige la fotografía de la ilustración 11 y duda de su capacidad para organizarse tanto en su docencia como en las tareas domésticas de su casa.



Ilustración 11: Fotografía del fotolenguaje de Marta

“Caos, o sea no sé, incertidumbre pues no tengo ni idea.... creo que voy como a salto de mata cada año cada año, vas, lo que es cierto es que no sé si es si en algún momento no podré llevar tanto, pero es que yo creo que es también la forma que yo afronto las cosas, la forma en la que yo que no es tampoco, el trabajo antes también tenía la sensación de como que no trabajaba, pero como tienes las mañanas, llegas a casa, pero ya sí que voy aceptando que trabajo fuera...”. (EAMATPL2C)

Necesidad de desarrollo en autoestima

Relaciones sociales

Las relaciones sociales están bastante presentes en el análisis de las competencias emocionales de Marta. Por lo general, según los relatos de la docente sus familiares más próximos le generan *Flow* y bienestar emocional, aunque también existen ejemplos con su pareja y con su hija que ponen de manifiesto limitaciones en su autoestima y su autoeficacia emocional. La informante reconoce que tiene conflictos internos a la hora de tomar decisiones que atañen a su núcleo familiar.

“Sí que tengo ganas de hacer ejercicio, vamos, de hecho, lo busco que no es cuestión de, pero como es, como algo que considero que es mío y que lo mío que va detrás entonces no lo consigo como prioritario.” (EAMATRS11F)

Necesidad de desarrollo en autoestima y autoeficacia emocional

Marta se encuentra en su zona de confort en su relación con los iguales, como ella mismo resalta. Este factor de influencia ha puesto al descubierto y potencia su capacidad de comunicación receptiva, su expresividad emocional e, incluso, su asertividad.

“No tengo esa inseguridad y en el trabajo, por ejemplo, yo me di cuenta que, en las reuniones que tenemos del departamento, reivindico lo que pienso, que es muy raro para mí porque yo suelo dejarme llevar, ya sabes...” (EAMATRS6I)

- Autoestima
- Asertividad
- Comunicación expresiva y receptiva

Sin embargo, la docente muestra dificultades para entender el lenguaje verbal y no verbal de sus compañeros y superiores. Los halagos le hacen dudar de su docencia. De nuevo aparecen inseguridades que evidencian necesidades de desarrollo emocional.

“Me han dicho que eres la mejor profesora de matemáticas que ha tenido... pero me llegaba lo contrario, o sea, a mí me das un piropo, a mí todo lo contrario pues entonces, no explico bien, pienso que lo explico demasiado fácil.” (EAMATRS15A)

Necesidades de desarrollo en autonomía emocional

La relación con el alumnado parece poner de manifiesto la competencia social de la informante cuando se trata exclusivamente del terreno académico de la asignatura de matemáticas. La docente reconoce que, después de tantos años de experiencia, cuenta ya con más recursos. Esta relación profesional pone en evidencia y potencia su autonomía y bienestar emocional. Según sus testimonios, estar cerca de las matemáticas le genera la seguridad que necesita para tener una mejor imagen de sí misma.

“Entonces, respecto a lo que son las matemáticas sí que voy cogiendo cada vez más herramientas y creo que explico bien porque los alumnos luego lo dicen, porque claro, al principio, andas un poco más perdida. Con distintas formas de explicar una misma cosa te das cuenta. ¡Ah, esta es la que funciona! O, a lo mejor, esto no funciona en otra clase, pero cuando ya llevas unos cuantos años ya haces una mezcla y ya ves que eso es lo que funciona”. (EAMATVD2E)

- Actitud positiva y Autoestima
- Búsqueda de recursos y ayudas

Sin embargo, también expresa que con el alumnado le cuestan las matemáticas, no encuentra los recursos necesarios para que aprendan esta asignatura. En su discurso, la profesora niega que su relación personal haya enriquecido su desarrollo profesional. La informante asegura que, incluso después de diecinueve años de experiencia, todavía se siente incapaz de llegar a todo su estudiantado, señalando algunas de sus limitaciones para implicarse de manera responsable y con resiliencia en su ejercicio docente.

“Yo entiendo que no todo el mundo no se le va a dar bien las matemáticas. Entonces, yo nunca intento, porque hay alumnos que por muchas que veces que yo explique una cosa, ni de una manera ni de otra ... El alumno que le cuesta, aunque yo tengo mucha empatía, yo, llega un momento que yo sé que no voy a conseguir más, porque ya a través de los años me he dado cuenta que puedo conseguir que un día conecte las neuronas que me diga algo pero

Necesidad de desarrollo en autonomía emocional

que ya al día siguiente ni se acuerda de lo que me ha dicho el día anterior”.
(EAMATRS6A)



*Objetivo
para su bienestar*

Marta identifica en los relatos situaciones profesionales y personales que le provocan emociones y sentimientos de estrés.

“La mente, considero que tengo que tocar mi mente para pararla, unas técnicas de relajación. Tengo un problema de que mi mente está acelerada y muy obsesiva y entonces es una parte que tengo pendiente”.
(EAMATPL4C)

Necesidades de desarrollo en regulación y autonomía emocional

De ahí que, en las entrevistas guiadas por las preguntas adecuadas, la docente tome conciencia de que necesita desarrollar el ámbito emocional para regular los comportamientos impulsivos y la constante actitud negativa. Así que, se propone como objetivos para su bienestar en las entrevistas (tabla 43) dedicarse más tiempo a sí misma para tener una actitud más positiva.

Tabla 43: Objetivo y recursos de Marta

<i>¿Cuál es el área o ámbito que necesitarías trabajar para que tu rueda pueda rodar mejor y pudieras escribir este próximo capítulo?</i>	MENTE
<i>¿cuál te gustaría que fuera el siguiente capítulo del libro de la historia de tu vida?</i>	POSITIVIDAD
<i>¿Qué recursos, herramientas o competencias crees que son necesarias para conseguirlo?</i>	Técnicas de relajación, REGULACIÓN EMOCIONAL Mas horas de ocio Gestión de ansiedad Gestión de pensamientos positivos
<i>¿Qué lugar ocupan las competencias emocionales en tu ejercicio profesional futuro</i>	

En la entrevista grupal, Marta reconoce que su grado de compromiso con las metas que se había propuesto no es demasiado alto como puede comprobarse en el termómetro de la ilustración 12.

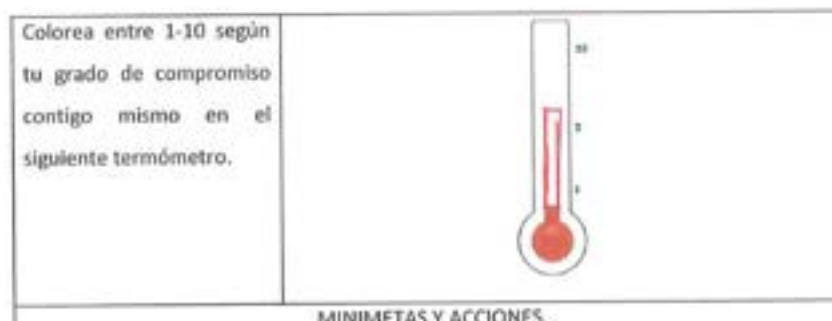


Ilustración 12: Termómetro del compromiso de Marta

Sin embargo, en sus relatos sigue convencida de que necesita mejorar la gestión emocional del tiempo para planificarse, de hecho, piensa que es una necesidad que tiene todo el mundo.

“Pero a mí me parece más curioso que tú digas que porque yo pienso que esto más o menos ... el hecho del tiempo ¿pero no es generalizado en la sociedad? Es en la profesión esta donde..., porque yo creo que el tiempo es como que es el problema que tiene ahora todo el mundo”. (EGMATPL3P)

Necesidades de desarrollo en competencias para la vida y el bienestar

Contraste

El entrevistador/investigador muestra a Marta el análisis de sus entrevistas previas destacando que la palabra “inseguridad” es una de las más frecuentes y significativas de su discurso. La docente vuelve a hacer referencia al ámbito que imparte y a las relaciones sociales con el alumnado y profesorado del centro, reiterando que las matemáticas le ofrecen seguridad y que intenta por todos los medios que la relación con su alumnado se restrinja a lo meramente profesional. De este modo, evita compartir otro tipo de conversaciones que le obliguen a tener que gestionar situaciones emocionales.

ECMAT: ...ya no me quiero meter en terrenos personales; yo es todo lo que esté relacionada con las matemáticas...

Entrevistador: ¿y cuándo surge el terreno personal?

ECMAT: no surgen, pero es una verdad que me debo humanizar, pero, pero en los últimos años me estoy dando cuenta de que yo no permito que esas cosas ocurran. (ECMATRS1A)

Necesidades de desarrollo en autonomía emocional y competencia

La informante considera que el ámbito y la distancia emocional que interpone con su alumnado la protegen en su profesión docente.

“Como crearte esa barrera parece como que crearte esa barrera para que infranqueable, para que no llegue nadie a ti, puede ser inconscientemente que lo haga puede ser eso, seguro que es eso pero que es verdad que me sorprende que a mí me da la sensación de que soy muy clara. Como soy muy clara, soy muy sincera entonces me da la sensación como si soy transparente hacia los demás, pero sí que es verdad que los adultos no somos tan transparentes, que aprendes a fingir ¿sabes?”. (ECMATRS2A)

Necesidades de desarrollo en autonomía emocional

Sin embargo, sigue mostrando carencias en su autoestima al no estar satisfecha con la imagen que proyecta de sí misma a su alumnado.

“La imagen que voy a hacer fuera no sé cuál es, pero creo que no se corresponde para nada con la que yo tengo”. (ECMATRS3A)

Necesidades de desarrollo en autonomía emocional

En su relato también hace referencia al profesorado del centro; estas relaciones sociales producen en la docente el bienestar emocional y la autonomía emocional que no siente con el alumnado.

“Con los compañeros súper bien, de hecho, con los compañeros, por eso te digo, que en el trabajo que donde yo soy más auténtica porque con los compañeros sobre todo con los de matemáticas abro mis cosas personales, lo que yo pienso.” (ECMATRS1I)

Bienestar y autonomía emocional

Respecto al seguimiento del objetivo (ilustración 13), Marta dibuja cómo se encuentra en una cuesta arriba cada vez más cerca de su logro.



Ilustración 13: Dibujo del estado del proceso de Marta.

La informante recuerda que siempre intenta planificar todo lo que le rodea y, al mismo tiempo, es consciente de que no es posible llevarlo a cabo, sobre todo cuando se trata de los asuntos que se alejan de lo profesional.

“Quizás sea el control que llevas como me gusta tanto controlarlo todo pues cuando tú estás en la clase tú sabes que tienes que llevar esa clase para adelante entonces llevar el control, me siento bien. A mí me gusta controlarlo todo, pero quizás no se puede controlar en la vida personal.” (ECMATPLC)

Necesidad
de
autonomía
emocional

En esta entrevista, Marta identifica facilitadores y limitadores de sus objetivos. Por un lado, admite que tanto su pareja como su hija le ayudan a conseguirlos, pero por otro, que sus padres y sus inseguridades lo obstaculizan. La docente confiesa que ha pasado ya por muchos procesos de introspección en terapia psicológica y que lo único que le han proporcionado es una mayor consciencia emocional de sí misma. Sin embargo, no le han ayudado con la regulación emocional, la actitud positiva y la autoestima, que es lo que ella demandaba.

“Claro, pero es que yo me he analizado mucho... yo lo que veo es que me estoy demasiado analizada porque uno no se puede analizar tanto porque luego atiendes a cualquier detalle y te preguntas por qué y tal y porque te tienes que relajar...”. (ECMATPL1)

Necesidad
de
regulación
y
autonomía
emocional

Valoración del proceso

Marta, aunque ha reconocido algunas carencias emocionales, en su valoración de las entrevistas, asegura que no necesita marcarse objetivos personales. La docente está convencida de que, si los necesitara, acudiría a un especialista, como ha hecho en otras ocasiones de su vida. Además, admite que nunca compartiría situaciones personales en una sesión grupal.

“Yo es que una sesión de grupo, yo no...
no, es que me cuesta, es que soy una persona más, que me cuesta compartir las cosas. Sinceramente yo no aspiro a nada porque si yo quisiera algo me lo trabajaría de manera individual, no en grupo, yo es que tengo un defecto o una virtud y es que soy muy sincera entonces no sabría llenar un espacio aquí con cosas que quedan bonitas escucharlas porque realmente lo que digo es lo que estoy pensando, entonces cuando hay personas que me están escuchando y no conozco me cuesta porque soy yo.” (EGMATRS11)

Necesidad
de
autonomía emocional

Síntesis

El análisis de los relatos de Marta se caracteriza, principalmente, por la muestra de una baja autonomía emocional. La docente es consciente de que no tiene una buena imagen de sí misma, mostrando múltiples conflictos internos que le preocupan. Se destaca el poco tiempo “de calidad” que cree estar dedicando a su hija, precisamente, por su falta de planificación para su propio desarrollo personal. Otra tarea que la informante piensa que tiene pendiente es su actitud positiva valorando con más frecuencia sus logros.

A pesar de estas limitaciones, la docente percibe que el ámbito de las Matemáticas potencia su autonomía emocional y que las relaciones sociales con sus iguales estimulan su competencia social. Cabe destacar que la informante no valora positivamente la metodología seguida en esta investigación.

8.2.2 Silvia: Gestión del tiempo, una fórmula para su motivación profesional y falta de autoestima

Datos profesionales

Silvia es una profesora de enseñanza secundaria de la especialidad de Lengua Castellana y Literatura. Acaba de aprobar las oposiciones, después de varios intentos fallidos. En este momento ocupa una plaza de funcionaria de prácticas en un Instituto de Enseñanza Secundaria de la provincia de Sevilla y tiene una experiencia en el cuerpo de 2 años como interina.

Nube de palabras

La informante muestra en las entrevistas una buena dosis de automotivación docente. No obstante, en la representación de la nube de palabras más frecuentes (ilustración 14) se destacan las palabras “tiempo”, “alumnos” y “familia” por la importancia que les atribuye y las necesidades de desarrollo en competencias emocionales que revelan.



Ilustración 14: Nube de palabras de Silvia

Factores

Vocación docente

Los relatos de Silvia están repletos de múltiples referencias a su vocación docente. Los factores que representan esta categoría han puesto de manifiesto, tanto el dominio, como la necesidad de desarrollo en competencias emocionales de la profesora.

La enseñanza le hace sentirse desarrollada profesionalmente

La profesión docente inspira a esta informante porque le permite seguir aprendiendo. Al repasar su trayectoria profesional admite que, aunque empezó a trabajar mucho antes porque tenía ganas de emprender, no se ha sentido desarrollada hasta que empezó a ejercer como docente. Es un claro ejemplo de que el factor enseñanza genera en esta docente competencias para la vida y el bienestar.

“En el Instituto Nacional de Estadística estaba a gusto, estaba bien, me gustaba la gente, me reía muchísimo y me aportaban bastante pero no era el trabajo que yo quería hacer. No me sentía, no me sentía desarrollada profesionalmente, entonces bueno, pues decidí estudiar, estudiar las oposiciones”. (EALyLVD6E)

- Bienestar emocional
- Tomar decisiones
- Búsqueda de recursos

Las condiciones laborales de la profesión motivan y potencian su resiliencia

Las condiciones laborales de la profesión representan un factor que ha puesto de manifiesto la autonomía emocional de Silvia. En un primer momento, fomentan su motivación para gozar de una mayor estabilidad laboral y emocional.

“Sí, pues para poder vivir mejor, tener un trabajo que me guste para mí, que me sienta a gusto y me sienta bien y me permitan no solo estar a gusto ejerciendo mi trabajo sino también fuera de él, que me deje tiempo para vivir y bueno, que me permita económicamente más o menos vivir”. (EALyLVD10C)

Autonomización

También han potenciado su resiliencia para afrontar las adversidades que se le han cruzado en el camino hasta conseguir el objetivo profesional que se había propuesto aprobando las oposiciones.

“Siento que he conseguido un reto y que he llegado aquí con mucho esfuerzo y otra vez un camino largo y duro.” (EALyLVD12C)

Resiliencia

Miedos que limitan su desarrollo profesional y personal

Los miedos tienen acto de presencia en el “perfil socioemocional” de Silvia. Le pasó durante la preparación y realización de las oposiciones y ahora vuelven en el período de prácticas. Esta docente siente que las inseguridades personales le han estado limitando sus competencias de autonomía emocional para crecer.

“Porque mi autoestima, siempre me creo que puedo hacerlo mejor, que no, que no lo estoy haciendo, que pongo todo de mi parte pero que no, siempre. Pienso que los demás lo tienen más claro, ¿vale? que lo saben hacer mejor que yo, pero bueno”. (EALyLRS3I)

Necesidad de desarrollo autoestima, actitud positiva, autoeficacia emocional.

Planificación

Silvia reconoce en sus relatos que ha tirado de la resiliencia para poder conciliar su vida laboral y su vida familiar durante el período de las oposiciones. Sin embargo, la docente percibe que hay un tiempo irrecuperable con sus hijos que se ha perdido y eso provoca que tenga una imagen mermada de sí misma.

“Siendo constante, sobre todo con esfuerzo y quitando, quitando tiempo a otro a otros asuntos que eran importantes en mi vida, también... (EALyLPL3C)

“Sí, sí he dejado cosas en el camino he dejado pues bueno pues hay momentos en los que yo no he atendido a mis hijos como pensaba que tenía que atenderlos, entonces me hace sentir culpable”. (EALyLPL4C)

Necesidad de desarrollo autoestima en

Relaciones sociales

Otro de los factores que, como tónica general, han evidenciado el dominio de varias competencias (sobre todo, las de la conciencia y regulación emocional y la competencia social) son las relaciones sociales.

Competencias emocionales con el alumnado

La relación de esta profesora con el alumnado ha propiciado el desarrollo de su conciencia emocional, como cuando nos narra los sentimientos de tristeza e ira en los “acontecimientos emocionales”. También este factor se ha comportado como el principal estímulo para su gestión de comportamientos impulsivos.

“Su comportamiento, por lo que me obligó a volver a actuar de la misma forma y llamar de nuevo a su madre. Esta situación me provocó mucho malestar emocional ya que lo había avisado en varias ocasiones y en días distintos, por lo que esto, unido a su actitud chulesca y sus risas cuando me enfadé, me hizo experimentar bastante tristeza y enfado, pues lo consideré una falta de respeto. No obstante, esta situación fue fácil de gestionar emocionalmente.” (RAELyLRS3A)

- Toma de conciencia emocional propia
- Regulación emocional
- Competencia social

Silvia también ha mostrado, a partir de las relaciones con el alumnado, el dominio de la competencia social y de las competencias para la vida y el bienestar.

Entrevistador: “¿Podrías decirme porque es la profesión que tú has elegido? ¿Por qué es importante para ti?”

EALyL: “Es tan importante para mí porque me gusta tratar con adolescentes, porque están un poco perdidos, entonces me parece que puedo ayudarlos y siempre, bueno, uno es más feliz cuando puedes ayudar a los demás.” (EALyLRS3A)

- Comunicación expresiva y receptiva
- Gestión de conflictos y situaciones emocionales
- Bienestar emocional

Relaciones difíciles

Silvia vive con especial dificultad la visita de la inspectora de referencia en su período de prácticas. Aunque identifica emociones y sentimientos propios, la docente admite que la situación le provoca una difícil gestión emocional debido a sus propias inseguridades personales.

“El estar esperando la visita de la inspección educativa ha sido lo más difícil para mí, pues me provocaba un gran nerviosismo y un fuerte sentimiento de inseguridad...” (RAELyLRS7S).

Necesidad de desarrollo en regulación emocional; autoestima y autoeficacia emocional

También muestra muchas limitaciones en las competencias emocionales a la hora de tratar la relación con su familia. En concreto, la informante desvela una crisis de pareja reciente que ha afectado su capacidad de regulación y de bienestar emocional.

Entrevistador: “Me ha llamado la atención que has marcado fuerte lo de familia, eso seguramente, si fuera yo un experto en lenguaje no verbal, podría decir mucho...”

EALyL: “Yo he pasado por una crisis familiar muy, muy dura desde navidades y bueno, pues claro, eso me ha hecho mella, lo he pasado muy, muy, muy mal ... y como que hemos pasado una crisis fuerte una crisis muy, muy, muy fuerte. Jamás he pasado una crisis tan fuerte. Entonces, bueno, todo eso ha sido, ha provocado mucho sufrimiento...” (EALyLRS5F)

Necesidad de desarrollo en autoeficacia emocional; tolerancia a la frustración; gestión de conflictos y de situaciones emocionales; bienestar emocional

Objetivo para su bienestar

Las dificultades para conciliar la vida laboral, la vida familiar y el ocio, que han sido guiadas por la pregunta ¿Qué podrías hacer?, son las que animan a Silvia a marcarse como objetivo en las entrevistas el uso de la agenda y el Ipad para tener una mejor gestión del tiempo de ocio con su familia, tal y como se muestra en la tabla 44. La informante manifiesta competencias como la identificación de necesidades de ayuda, la determinación de objetivos realizables y la toma de decisiones relacionados con la planificación, tanto a nivel profesional, como personal.

Tabla 44: Objetivo personal de Silvia

Objetivo	Micro-objetivos para alcanzarlo	Recursos	Competencias emocionales
Rentabilizar mi tiempo	Más tiempo para el ocio		Autoestima
Organizarme mejor	Más tiempo para estar con mi familia	Cambiar el lugar de trabajo en casa	

	Organizar mejor el trabajo	Utilizar el Ipad de forma productiva	
--	----------------------------	--------------------------------------	--

La docente también toma conciencia en los relatos de la relación que puede guardar la gestión del tiempo con su autonomía emocional.

Entrevistador: “¿Y le ves conexión con las competencias emocionales? ¿Crees que te va ayudar eso con tu autoestima?, ¿con tu actitud positiva?”

EALyL: “Si yo consigo mi objetivo ... si yo me concentro en mi trabajo me va a..., si consigo ser más eficiente en mi trabajo, sí es cierto que yo voy a conseguir mejorar mi trabajo, tener más tiempo para el ocio y más tiempo para la familia.” (EALyLPL11C)

- Fijar objetivos realistas
- Tomar decisiones
- Búsqueda de recursos

En la entrevista de contraste Silvia afirma que su grado de compromiso con las metas que se había propuesto ha sido y sigue siendo alto, como puede comprobarse en el termómetro de la ilustración 15 y comenta en la evaluación de acciones realizadas. La docente muestra su capacidad para llevar a cabo su objetivo y toma conciencia de las limitaciones para cumplirlo a rajatabla.

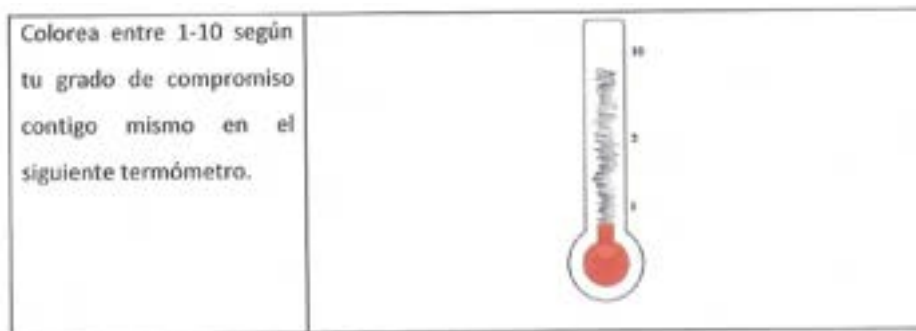


Ilustración 15: Termómetro de compromiso de Silvia

“La organización del tiempo es fundamental y trabajo a diario para conseguir hacerme con ella. Utilizo diariamente una agenda donde anoto las tareas a realizar, pero mi gestión del tiempo, o mi visión de este, no me permite, con frecuencia, llegar a realizar todas las tareas planificadas.” (ECLyLPL1C)

- Fijar objetivos realistas
- Tomar decisiones
- Búsqueda de recursos

Contraste

El entrevistador/investigador muestra a Silvia en la entrevista de contraste que en los análisis de sus relatos llaman la atención frases como “que el siguiente capítulo fuera comenzar a rodar”, “tomar el mando porque tengo muchas inseguridades” o “lo que me lo provoca es el tema de la inspectora”. La docente confirma que no cuenta con alta tolerancia a la frustración ni goza de muchas habilidades para afrontar situaciones que le generen estrés.

“Teníamos un poco de miedo. Yo soy muy insegura, me creo que me van a preguntar siempre lo que no sé. Tengo que dominarlo todo, si no creo que no sé nada.” (ECLyLRS1S)

Necesidad de desarrollo en y autonomía emocional

La informante presenta competencia en pensamiento crítico, pero admite que duda en su profesión desde la metodología de enseñanza hasta en su propio ámbito de Lengua Castellana y Literatura, cuando es algo que considera que se le da bastante bien. Todo esto provoca que no tenga una imagen positiva de sí misma.

“Incluso en mi profesión necesito, necesito asegurarme las cosas... Tengo esas inseguridades. Es el problema de la autoestima... Siempre pienso que los demás saben más que yo.” (ECLyLVD1E)

Necesidad de desarrollo en autoestima

Respecto al seguimiento del objetivo, Silvia dibuja (ilustración 16) cómo ya en vacaciones encuentra tiempo para disfrutar de los libros, la bicicleta y la playa. Por fin encuentra tiempo de ocio con su familia y asegura que sin la agenda no lo hubiese conseguido. De hecho, la ha incorporado a su vida y la sigue utilizando a diario, lo que le reporta bienestar.

“Respecto al objetivo me encuentro satisfecha porque he conseguido mis metas.” (ECLyLPL1P)

Bienestar emocional

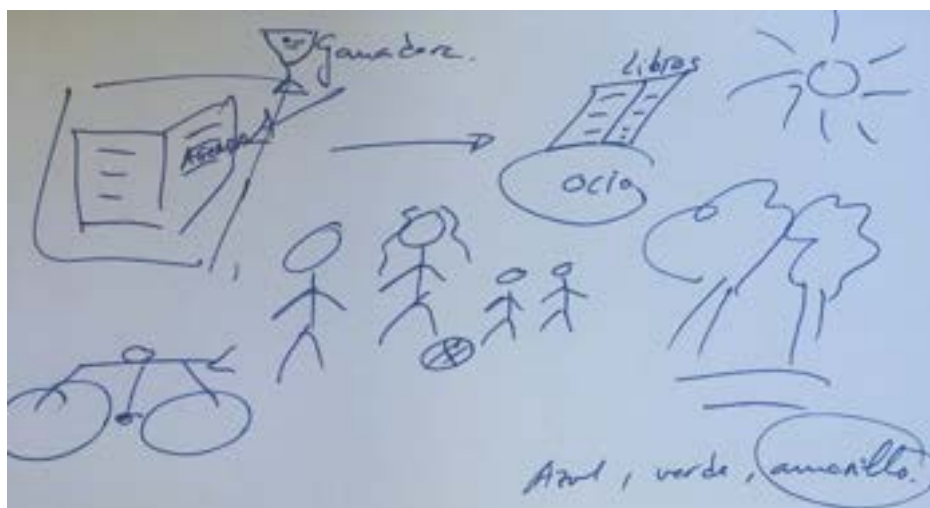


Ilustración 16: Dibujo del estado del proceso de Silvia

Sin embargo, cuando el entrevistador/investigador le pregunta por su gestión del tiempo durante el curso respecto a la conciliación con la familia, la docente reconoce que ese objetivo no lo había conseguido, que se había organizado en el trabajo, pero no del todo con sus hijos. Le hubiera gustado dedicarle más tiempo de calidad a su familia, pero que al tener que trabajar, incluso durante la noche, al día siguiente estaba cansada.

Entrevistador: “¿Cómo te sentías tú respecto a que no le dabas el mejor tiempo que crees que le tenías que dar a tu familia?”

ECLyL: “Mal, claro, porque al final siempre acaban pagando mi falta de organización.” (ECLyLPL2C)

Necesidad de desarrollo en autoestima

En esta entrevista de contraste Silvia identifica los facilitadores y limitadores de sus objetivos. Por un lado, admite que tanto su familia como sus compañeros de departamento y, sin olvidar la agenda y el IPAD, le han ayudado a conseguir sus logros, pero, por otro lado, que sus miedos a la inspección y sus propias inseguridades y las tareas del hogar lo han obstaculizado. Para finalizar, la docente provee un listado de deseos para la consecución de su objetivo que va encabezado por su aspiración a mejorar su autoestima.

Entrevistador: ¿Qué necesitas para el objetivo?

ECLyL: Es que no sé si esto vale...necesito autoestima, confiar más en mí misma. A posteriori, sí la tengo, pero cuando lo veo desde fuera lo que ha pasado pero en el momento es cuando me veo, es cuando me falta. (ECLyLPL3C)

Búsqueda
de
recursos

Valoración del proceso

Silvia valora positivamente el proceso seguido e identifica en la entrevista de contraste los aprendizajes en cada una de las dinámicas realizadas.

Entrevistador: “¿Te ha servido el proceso?”

ECLyL: “Para tomar conciencia de que organizándome tenía que, de que organizándome lo iba a conseguir. Sí pues sí y para darme cuenta, por ejemplo, el tema de cuando hicimos lo de las fotos ... quería estar más tranquila por fin ya, tener una estabilidad... y cuando hicimos los capítulos de mi vida aquí, exteriorizar todo eso te sirve para también superarlo, cuando la rueda está bien en serio porque me di cuenta que de que aún no tenía bien mi vida completamente. Recordar a los profesores que me habían marcado, que ahora tengo más también, también; que refleje de ellos que dices todo eso que tú buscas como profesora, pues eso sí que también lo tuve muy en cuenta. Es verdad que me gustaría ser así”. (ECLyLPL4C)

- Tomar conciencia emocional propia
- Comunicación expresiva
- Actitud positiva
- Bienestar emocional

La docente piensa que si no llega a ser por su obsesión por organizarse en su trabajo y así cumplir el objetivo se hubiera perdido de una entrevista a otra. También valora significativamente más las sesiones individuales a la grupal, porque le han permitido abrirse y hablar de sus sentimientos con una persona cercana y sin ser de su círculo íntimo.

Entrevistador: ¿Cambiarías algo del proceso de entrevistas?

ECLyL: No sé si cambia la metodología de trabajo, pero si son más seguidas... Tuve reparos en contarte lo que te conté, pero lo puse en una balanza y quise ser sincera y pensé que podría ser importante para el estudio. (ECLyLRS1F)

Búsqueda de
recursos

Síntesis

El análisis de los relatos de Silvia se caracteriza principalmente por mostrar competencias emocionales como la motivación, producto de la ilusión y la frescura de los inicios en la profesión. La docente también ha puesto de manifiesto su pensamiento crítico y la responsabilidad para reflexionar sobre su docencia y empatía, comunicación y regulación emocional en las relaciones sociales con su alumnado.

Las oposiciones y algunas relaciones sociales con la Inspección Educativa y con sus propios familiares han puesto en evidencia una considerable baja autoestima. La informante valora la metodología seguida en esta investigación y toma conciencia de esta limitación identificando la gestión del tiempo como un recurso para mejorar la imagen que tiene de sí misma.

8.2.3 Daniel: Reinventarse para alimentar la automotivación y el bienestar

Datos profesionales

Daniel es un profesor de enseñanza secundaria de la especialidad de Educación Física. Después de 18 años ejerciendo como docente en el cuerpo de secundaria obligatoria en centros públicos y privados este curso se ha estrenado en un ciclo formativo bilingüe de inglés en un Instituto de Enseñanza Secundaria de la localidad de Sevilla.

Nube de palabras

El informante muestra por lo general en las entrevistas una actitud positiva ante la vida. Sin embargo, en la representación de la nube de palabras más frecuentes (ilustración 17) se destacan las palabras “organización”, “compañeros” y “tiempo”, debido a la importancia que les atribuye y las necesidades de desarrollo en competencias emocionales que revelan.

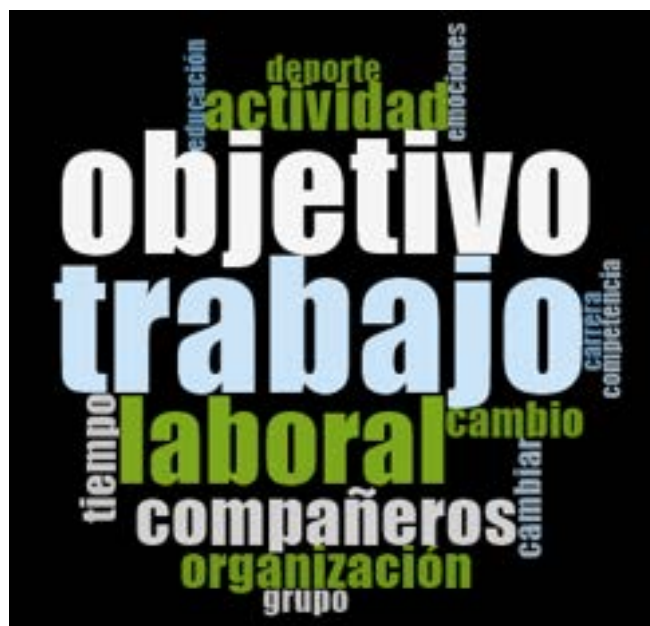


Ilustración 17: Nube de palabras de Daniel

Factores

Vocación docente

Los retos en la enseñanza potencian las competencias emocionales

Daniel ha manifestado que no tenía una especial vocación por la docencia, sobre todo en los inicios de su carrera. De hecho, comenta que su profesión fue fruto de la coyuntura de ese momento vital porque no lo tenía decidido del todo. De modo que, no muestra un alto grado de autonomía emocional en su elección.

“Tampoco tenía muy claro lo que yo quería hacer, entonces al final la vida la lleva para la docencia, pero tampoco era que yo tuviera una vocación docente, más bien se dieron las circunstancias y la vida me llevó.” (EAEFVD5E)

Necesidad de desarrollo en responsabilidad, automotivación; toma de decisiones

Sin embargo, subraya en las entrevistas la pasión que siempre ha tenido por su ámbito del deporte. Después de casi 20 años ejerciendo como docente de educación secundaria obligatoria ha vuelto a ilusionarse con un puesto conseguido en el concurso público de traslados como profesor de formación profesional. Este logro pone en evidencia y desarrolla competencias emocionales como la automotivación, la toma de decisiones, la determinación de objetivos realistas y la búsqueda de recursos para mejorar su bienestar en su profesión.

“Satisfacción de esta aventura nueva para mí ... tengo muchas y tengo ideas. Tengo cosas que tengo en la cabeza, pero ahora mismo tal y en el momento en el que estoy, que estoy a punto de aterrizar en un instituto nuevo con una plaza nueva con un cambio en el plan de estudios en el decreto nuevo de ciclo formativo es que es suficiente ya con el billete de avión, no me hace falta la guía.” (EAEFVD7E)

- Bienestar emocional
- Automotivación
- Tomar decisiones
- Búsqueda de recursos

Una carrera llena de cambios

La trayectoria profesional de Daniel ha estado protagonizada por los cambios. No obstante, llama la atención la lectura que hace este informante de su inestable carrera. El docente muestra su

capacidad para gestionar comportamientos impulsivos y tolerar decepciones; las “vivencias de las condiciones laborales” representan un factor que pone de manifiesto la regulación y el bienestar emocional de Daniel.

“Estoy acostumbrado a que siempre los objetivos se cumplen casi sin... y no soy yo quién me los planteo, es decir, al estar a gusto con como estoy, normalmente, no, casi no siento la necesidad de plantearme objetivos... A nivel laboral, si no me hubiese salido lo del trabajo donde estaba en Brenes, pues posiblemente me habría tenido que plantear algún tipo objetivo que hubiese hecho que mi vida allí sí hubiese sido más satisfactoria.” (EAEFPL12C)

- Bienestar emocional
- Regulación emocional

Planificación

Daniel presenta en sus relatos dificultades para gestionar emocionalmente la organización, pues piensa que el tenerlo todo planificado le impide dar rienda suelta a su capacidad de improvisación, aunque sea él mismo el que diseña su *planning*. De modo que, este factor de influencia desvela carencias en competencias para la vida y el bienestar del docente como la de marcarse metas realistas y de una manera fluida.

“Yo me siento así, cuando ya lo tengo todo parcelado, me siento, siento que no estoy haciendo lo que quiero hacer, siento que lo que tengo que hacer está ya definido, aunque lo defina yo.” (EAEFPL1P)

Necesidad de desarrollo en Flow

Relaciones sociales

Por lo general, las relaciones sociales de Daniel ponen de manifiesto su autonomía emocional y asertividad. El docente se encuentra satisfecho con la autogestión de las relaciones que establece a nivel profesional y personal en este momento de su vida.

“Ahora mismo está adaptado a lo que necesito, entonces eso hace que no me esfuerce, que sea como yo quiero ahora mismo, que se está haciendo como yo quiero que sea, es decir, me estoy relacionando con quien quiero relacionarme, no me estoy relacionando con quien no me quiero relacionar, estoy evitando que las relaciones tóxicas desgasten energía que no quiero que degaste.” (EAEFRS51)

- Autoestima
- Responsabilidad
- Actitud positiva
- Asertividad

El docente muestra desvinculación emocional y no hace frente a esta adversidad declarando que es un asunto que no le preocupa.

“Compañero de trabajo como tal, no es una figura que me interese demasiado.” (EAEFRS71)

Necesidad de desarrollo en automotivación, responsabilidad y resiliencia

Daniel también muestra mayor autoconocimiento al entender esta situación como una oportunidad para tomar conciencia de que prefiere estar solo antes de participar en un proyecto que no le entusiasme, lo que es señal de asertividad. Sin embargo, el informante también nos transmite que esta situación le afecta y limita sus competencias de autonomía emocional, cuando reconoce en la rueda de la vida (ver ilustración 18) que no encuentra su sitio en el departamento de su nuevo centro.



Ilustración 18: Rueda de la Vida de Daniel

“Mi parcela de compañeros a nivel laboral ahora mismo está bastante baja a nivel mental, también supongo que también me vendría bien porque también me serenaría un poquito.” (EAEFRS3I)

Necesidad de desarrollo en automotivación, autoeficacia emocional

Otro factor que ha puesto de manifiesto una buena conciencia emocional del informante es el que versa sobre las relaciones sociales con los compañeros, pero también ha mostrado limitaciones en la competencia social. Cuando Daniel hace referencia a la soledad en la que se encuentra en el terreno laboral también está poniendo de manifiesto sus dificultades para comunicarse y compartir emociones y sentimientos con los compañeros del centro.

“Estoy en el trabajo ahí está muy parcelado, hay como dos parcelas, una el departamento nuestro donde estamos la gente del ciclo y luego está el resto del profesorado, el resto del claustro no tenemos demasiada relación con el resto del curso porque son distintas nuestras instalaciones, son distintas nuestras reuniones de departamento, son distintas, son independientes entonces tenemos poco contacto con ellos. Ese poco contacto hace que las relaciones personales tampoco surjan, sean más complicadas, o sea, si no pasas tiempo con alguien pues es complicado generar esa cercanía y luego a nivel de departamento que sí podría, que si pasamos tiempo juntos ahora mismo este está dando un cambio generacional, es gente mayor, gente que lleva muchísimos años junta, tiene ya su grupo hecho y entonces bueno pues tampoco se ha dado circunstancia de que pues, que se genere.” (EAEFRS4I)

Necesidad de desarrollo en respeto por los demás, comunicación expresiva y receptiva, compartir emociones y crear climas emocionales

La relación con su padre revela limitaciones en la autogestión personal

Daniel destaca un fuerte enfrentamiento con su padre acerca de su futuro profesional como un capítulo importante de su vida. De hecho, en los relatos se pone de manifiesto la asertividad del docente en la relación familiar, aunque ha revelado también limitaciones en su autonomía emocional.

“Entonces hay pues bueno bueno un enfrentamiento con mi padre y un porque el quería que siguiere con la empresa de mi padre y yo quería cambiar entonces pues bueno ese fue el punto de inflexión.” (EAEFRS9F)

Necesidad de desarrollo en autonomía emocional

Objetivo para su bienestar

Daniel reconoce en las entrevistas tener dificultades para gestionar emocionalmente la organización. Además, muestra preocupación, tanto en la planificación profesional, como en la conciliación entre su vida laboral, familiar y el ocio.

Las entrevistas, guiadas por preguntas como ¿Qué podrías hacer?, empujan a que Daniel se marque como objetivo principal mejorar la organización (ver tabla 45), así que, se propone realizar las programaciones de aula de las nuevas asignaturas y a nivel personal meditar y estirar 15 minutos al día utilizando estas dos técnicas como entrenamiento para mejorar su planificación general.

Con esta actividad el informante muestra competencias como la identificación de necesidades de ayuda, la determinación de objetivos realizables y la toma de decisiones relacionados con la planificación, tanto a nivel profesional como personal.

Tabla 45: Objetivo de Daniel

Objetivo META	Micro-objetivos para alcanzarlo
Aprender a organizarme	Organizar la programación de aula antes de que empiece el curso
META: elaborar un plan organizativo de una parcela de mi vida, aunque sea como ejercicio	En el plan espiritual intentar todos los días meditar 15 minutos al día y estiramientos

Daniel también toma conciencia en los relatos de la relación que puede guardar la planificación u organización con sus propias competencias emocionales. El informante muestra su capacidad de automotivación y de disfrutar de los resultados que va obteniendo con una actitud favorable a su bienestar.

“Me lo tengo que plantear esa forma una organización de una programación por lo menos trimestral lo que quiero hacer y que vea que tiene un, que voy cumpliendo objetivo ¿no?, que voy haciendo las cosas de alguna forma. Tengo que autoevaluarme para ver si estoy haciendo las cosas bien, entonces eso va directamente a él directamente -redunda- directamente ahí.” (EAEFPL2P)

- Automotivación
- Bienestar emocional

Sin embargo, Daniel confiesa en el “Registro de Acontecimientos Emocionales” que no es capaz de encontrar los recursos para llevar a cabo esa organización prevista y, por lo tanto, de realizar el objetivo previsto dadas sus actuales circunstancias personales con la familia (acaba de tener dos mellizas). Además, en la entrevista de contraste afirma que su grado de compromiso con las metas que se había propuesto ha sido bastante bajo, como puede comprobarse en el termómetro de la ilustración 19. Tras esto, vuelve a identificar de nuevo algunas de las tareas que podría llevar a cabo para mejorar su organización semanal en la evaluación de acciones realizadas.

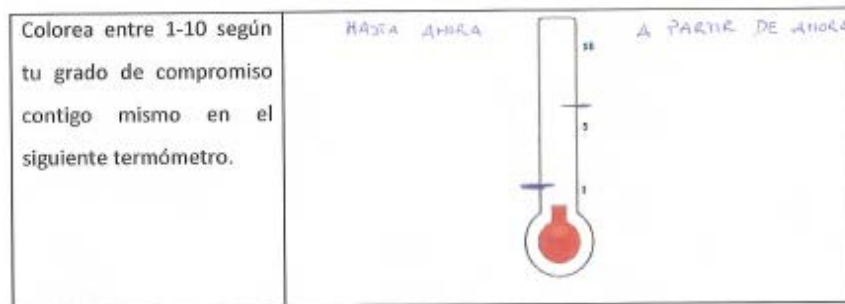


Ilustración 19: Termómetro de compromiso de Daniel

Contraste

El entrevistador/investigador muestra a Daniel en la entrevista de contraste que en los análisis de sus relatos llama la atención cuando habla de su padre con frases como “No quería que fuese como la vida de él”. El docente confirma sus limitaciones en su autoestima al presentar de nuevo comentarios sobre su satisfacción consigo mismo al tratar la relación personal con su padre.

Entrevistador: “¿Eso lo has visto representado en más momentos de tu vida?”

ECEF: “Ahora me veo muchas veces reflejado en mi padre... Esa parte pasota, un poco de mi padre, que es ese punto machista que ha habido, vamos, con el que él se ha criado y nosotros nos hemos criado con el que luchó, con el que luchamos...” (ECEFRS1F)

Necesidad de desarrollo en autonomía emocional

Por otro lado, cuando se le pregunta de nuevo por sus compañeros de departamento, Daniel sigue instalado en una relación social inexistente. En este caso, hace referencia a las dificultades

ocasionadas por la conciliación entre la vida laboral y la vida familiar al haberse incorporado este curso más tarde después de una baja por la paternidad.

“La relación docente a nivel de departamento, 0. Con la gente mía, nada. Este año ha sido un año en blanco a nivel de relaciones laborales.” (ECEFRS11)

Necesidad de desarrollo en competencia social

Asimismo, tampoco parece que esta situación deje imposible al docente. Daniel hace pensamiento crítico y es consciente del estado emocional de soledad que le acompaña desde que llegó al centro. Sin embargo, él mismo se encuentra en este momento con falta de competencias como la responsabilidad, el trabajo en equipo o el liderazgo emocional para movilizar a su departamento.

Entrevistador: “¿y cómo te sientes con eso?”

ECEF: “A ver, si te digo que la influencia ha sido nula te mentaría, porque en ciertos momentos lo he echado de menos, pero ha sido muy intenso a nivel personal...” (ECEFRS12)

Necesidad de desarrollo en autonomía emocional y competencia social

Respecto al seguimiento del objetivo, Daniel dibuja (ilustración 20) en una línea la organización laboral y en donde señala que se encuentra al principio de lo que él mismo denomina como “fase de preparación”; respecto a la planificación personal y familiar, considera que no puede hacer nada porque las circunstancias dictan su día a día. Además, se lamenta de que las tareas domésticas que tiene diariamente le impiden dedicarse a la organización laboral que quisiera.

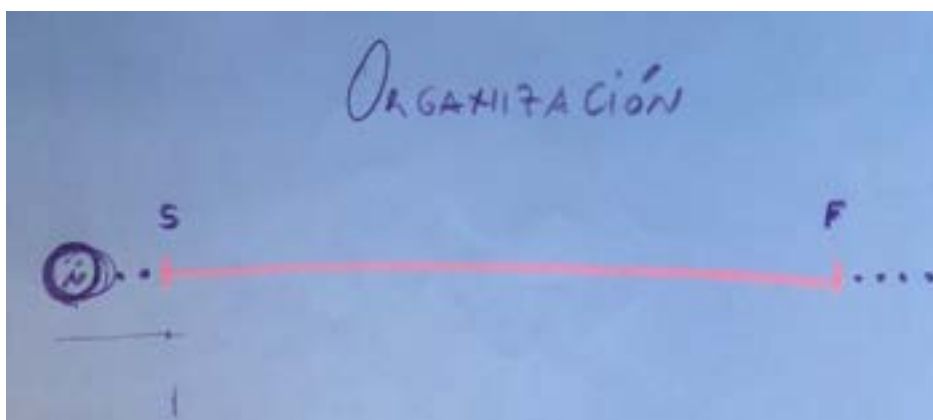


Ilustración 20: Dibujo del estado del proceso de Daniel

“Yo me he comprometido a ver todas buscar recursos las programaciones del módulo del grado medio y a revisarlas... pero es que no he visto el momento de empezar.” (ECEFP11P)

Necesidad de desarrollo en competencias para la vida y el Bienestar

En la entrevista de contraste Daniel identifica los facilitadores y limitadores de su objetivo. Admite que le han servido horas libres que encontraba en el propio trabajo y los pocos momentos de silencio, tranquilidad, energía, de voluntad y sobre todo cuando le veía utilidad al objetivo. El principal obstáculo considera que ha sido él mismo, su automotivación. Recuerda haberse boicoteado en muchas ocasiones, priorizando otros planes que improvisaba. También culpa de su falta de organización laboral a la carencia de liderazgo emocional en su departamento para marcarse una línea clara a la hora de planificarse.

A partir de los relatos Daniel observamos que presenta limitaciones para proponer objetivos realistas, tomar las decisiones oportunas y buscar los recursos necesarios para llevar a cabo su propósito de organización.

El docente en las entrevistas también ha tomado conciencia de necesidades de “formación emocional”. Cuando trataba el estado de satisfacción con su “mente” en la rueda de la vida ha mostrado falta de autonomía emocional para afrontar este ámbito de trabajo.

Entrevistador: “¿Y cómo podrías convencerte que no es algo transversal, sino que, que es algo integrante de la rueda?”

EIEF: “¿Cómo? Estando mal, pasando una crisis”

Entrevistador: “¿Crees que es necesario pasar una crisis para encontrar la forma de encontrar espacio a este sector?”

EIEF: “Bueno, no creo que sea necesario, pero en mi caso, por mi forma de ser, por como yo me tomo las cosas y por como yo juego con mi cabeza, a mí me es muy complicado hacerlo cuando estoy bien.” (EAEFP11C)

Necesidad de desarrollo en autoestima, automotivación, actitud positiva.

Valoración del proceso

Daniel valora positivamente el proceso seguido en las entrevistas e identifica como su mayor punto fuerte el poder de persuasión para intentar llevar a cabo el objetivo que se había marcado relacionado con la planificación. No obstante, reconoce que después de un tiempo volvía otra vez la inercia y dejaba de organizar.

“Me ha servido para ponerme otra vez en el camino, como puntos de anclaje. Ya la cosa es que alguna de las veces yo engancho, pero claro no puedo dejar esto al libre albedrío.” (ECEFP11C)

Necesidad
de
desarrollo
en
resiliencia
y
competencias
para la vida y el
bienestar

Síntesis

Daniel es un docente de Educación Física cuyo análisis en competencias emocionales se ha caracterizado, principalmente, por una muestra de actitud positiva y capacidad para el pensamiento crítico. No obstante, presenta dificultades para la gestión emocional en las relaciones sociales con sus compañeros. La relación con su padre ha desvelado carencias de autonomía emocional.

Aunque presenta habilidades para automotivarse, disfrutar del bienestar subjetivo y sacar provecho de las experiencias en general, tiene limitaciones para planificarse y asumir con responsabilidad decisiones propias a nivel profesional y personal. El docente valora positivamente la metodología seguida en esta investigación, aunque siente que no la ha aprovechado del todo para llevar a término su objetivo.

8.2.4 María: La responsabilidad en conflicto con la autoestima

Datos profesionales

María es una profesora de secundaria de inglés con 17 años de experiencia; algunos de ellos como interina y otros compatibilizando su labor docente en Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) con puestos en el equipo directivo de un centro de la provincia de Sevilla. Ahora empieza un proyecto en un centro nuevo de Sevilla con docencia en formación profesional.

Nube de palabras

La informante muestra en las entrevistas una amplia experiencia y vocación docente. No obstante, en la representación de la nube de palabras más frecuentes (ilustración 21) se destacan las palabras “trabajo”, “tiempo” y “ocio”, por la importancia que les atribuye y las necesidades de desarrollo en competencias emocionales que revelan.



Ilustración 21: Nube de palabras de María

Factores

Vocación docente

María se considera en los relatos con vocación docente desde que comenzó en la profesión. De hecho, los factores “enseñanza”, “vivencias de las condiciones laborales” de los comienzos y el “ámbito” de inglés representados por esta categoría han puesto de manifiesto muchas de las competencias emocionales de la profesora.

En la enseñanza encuentra su vocación

La enseñanza provoca en María un estado emocional agradable. La docente hace reflexiones en las entrevistas que muestran su capacidad para razonar e identificar el bienestar que le hace sentir su profesión docente.

“Disfruto entrando en el instituto y dando clase y creo, además, cada vez estoy cumpliendo con una labor importante para la sociedad, una necesidad importante, la educación y la enseñanza esté ahí que los alumnos puedan formarse y aprender y ser para llegar a ser las personas que quieren hacer que es tan importante y me satisface formar parte de ese sistema en el que eso se garantiza o, al menos, se intenta y creo que, además, que qué es muy importante dentro de la profesión tener esa ilusión.” (EAINVD11C)

- Toma de conciencia emocional
- Pensamiento crítico
- Bienestar emocional

Las condiciones laborales de sus comienzos definen su resiliencia

María ha demostrado gran capacidad para enfrentarse con éxito a situaciones adversas para dedicarse a la docencia en la escuela pública. Durante los inicios tuvo que superar multitud de dificultades personales propias de la época de oposiciones y de interinidad. Según la informante, antes de contar con unas “buenas condiciones laborales” en su profesión, ha tenido que desarrollar su regulación emocional al no aprobar las oposiciones durante varias convocatorias seguidas y tener que compatibilizar el estudio con el ejercicio docente como interina por centros de distintos puntos geográficos de Andalucía.

“Fue cuando me presenté a las oposiciones me llamaron de la bolsa que en ese momento estaba regular la bolsa y tardé 2 años en que me llamaran, cuando después de que había aprobado desde que me presenté por primera vez y bueno a partir de ahí pues eso claro ha sido una etapa muy importante en mi vida. He estado en muchos centros, porque al principio estaba sustituyendo y, solo hasta los últimos dos años, no tuve vacante. Tuve la oportunidad de estar en muchos sitios, de aprender mucho, de ver muchas realidades distintas, de aprender mucho también sobre mí; porque te llaman de un día para otro tienes que ir tiene que estar sola etcétera, etcétera, y la verdad es que aprendí mucho...” (EAINVD12C)

- Resiliencia
- Tolerancia a la frustración

Asimismo, la docente muestra capacidad de implicación en el centro docente asumiendo varios cargos en el equipo directivo durante varios años. Sin embargo, asegura que en este momento que ha dejado el cargo de dirección se encuentra disfrutando de la enseñanza, que es lo que verdaderamente le genera bienestar.

“Es importante lo de volver a las aulas para mí, porque si es algo que yo echaba de menos yo nunca he dejado de dar clase, aunque fuera la directora, pero claro tenía menos horas de clase.” (EAINVD7E)

- Automotivación
- Responsabilidad

El ámbito suma en su autonomía emocional

La asignatura de Inglés es un factor que muestra la autonomía y el bienestar emocional de María. Cuando se le pregunta hacia dónde le gustaría que le llevara su profesión la profesora muestra cómo el aprendizaje y la enseñanza del idioma (inglés) desarrolla la imagen que tienen de sí misma.

“Soy profesora de inglés entonces esto representa un poco en mi carrera docente. Digamos una de las cosas que yo he disfrutado más con los alumnos también porque ha sido darles a ellos o que se dieran cuenta de que el inglés le puede abrir muchas puertas y el deseo de conocer otras realidades, el de viajar, el de intercambios en todo eso... Me gustaría encontrar un espacio donde pudiera no solo transmitir a los alumnos, sino que ellos sintieran ese deseo por conocer otras realidades y otros mundos que, al fin y al cabo, es lo que les hace aprender y abrir su mente.” (EAINVD18A)

- Autoestima
- Automotivación
- Responsabilidad
- Bienestar emocional

Planificación

María presenta en las entrevistas preocupación por su planificación, en concreto, muestra dificultades en competencias para la vida y el bienestar, que desvelan limitaciones de autogestión personal, al tratar la conciliación entre el trabajo, las tareas de casa y el ocio.

Planificación profesional por encima de la personal

María muestra en los relatos un gran sentido de la responsabilidad profesional con sus estudios en las oposiciones, en la preparación de sus clases y en los cargos que ha ocupado en el equipo directivo. A la hora de elegir los valores que destaca en las personas, la informante no duda en priorizar aquellos que están relacionados con la dedicación al trabajo, lo que ayuda a definir los principios que guían su conducta.

“Yo creo, que en primer lugar para mí, para mí sería la capacidad de esfuerzo, el ser una persona tenaz y y sí, resiliente. Y eso, para mí, es lo que pondría en primer lugar.” (EAINPL2P)

Responsabilidad

Como contrapartida a esta identificación de valores, María toma conciencia en sus relatos de que esta implicación en sus actividades profesionales e, incluso domésticas, tiene un coste. Debido a ello, la docente cree estar descuidando aspectos personales que también considera importantes. De modo que, la planificación revela competencias como la responsabilidad y la resiliencia, pero también muestra limitaciones a la hora de asumir decisiones, identificar necesidades de ayuda o saber acceder a los recursos adecuados para encontrar su bienestar.

“Pues yo convencerme de hacer ciertas cosas no es cuestión de que yo no tenga con quién hacer cosas es cuestión de simplemente darme cuenta de que no pasa nada si dejo otras cosas para ciertos momentos o algo así, todo siempre dentro de un orden, claro, tampoco es cuestión de... pero eso es lo que necesitaría.” (EAINPL8C)

Necesidad de desarrollo emocional para Flow; Buscar ayuda y recursos

Relaciones sociales

Las relaciones sociales han puesto de manifiesto el dominio y las necesidades de formación en competencias emocionales en María.

Las relaciones interpersonales mejores que las intrapersonales

En los relatos acerca de las relaciones con el alumnado María refleja el dominio de habilidades en la competencia social.

“Yo disfruto mucho con los alumnos, sobre todo, con los del último año. Recuerdo los primeros alumnos que tuve en primero de la ESO. Disfruté mucho con ellos, de hecho, algunos de ellos me han escrito correos bastante años después.” (EAINRS7A)

- Respeto por los demás
- Comportamiento prosocial y cooperación
Comunicación

Asimismo, muestra competencia social en su relación con los compañeros. Un ejemplo significativo de capacidad para trabajar en equipo es el describir cómo se ha coordinado con su jefa de estudios mientras ocupaba la dirección del centro. Según María, se han complementado muy bien, porque en algunas cosas eran muy parecidas en cuanto a su implicación en el centro o capacidad de trabajo, pero que luego la personalidad era bien distinta, pues define a la jefa de estudios como la alegría personalizada, divertida y dispuesta.

“Me ha hecho enriquecerme de ella y aprender a manejar situaciones que yo, de otra manera, que para ella es de manera innata. Te puedo decir lo más grande y te ríes porque te lo dice con una gracia que no que solo tiene ella que es innato.” (EAINRS4I)

- Trabajo en equipo
- Comunicación expresiva

Sin embargo, cuando el entrevistador le pide que ponga un título al siguiente capítulo de su vida María elige *volver a empezar*. La docente disfruta de sus logros profesionales a esta altura de su vida, pero reconoce no gozar de forma consciente del bienestar emocional, dando muestras de seguir encontrando limitaciones en la relación consigo misma.

“Pues me refiero a que estamos en volver a empezar. He vuelto a empezar, he encontrado mi sitio y continuamos disfrutando de lo que hice, pero a la vez, habiendo aprendido ciertas cosas de las personas que he visto y que la vida nos va enseñando y las necesidades que se tienen y entonces seguir así. Sentir una satisfacción no solo profesional, sino plena”. (EAINPL1P)

Necesidad de desarrollo emocional en autoestima y bienestar emocional

Objetivo para su bienestar

María siente inquietud por mejorar su gestión del tiempo. Le gustaría dedicarle más tiempo al ocio y a los suyos. De ahí que, en las entrevistas, guiadas por las preguntas adecuadas, la docente se marque como objetivo empezar a dar prioridad a los proyectos personales (ver tabla 46), así que, se propone hacer uso de la agenda, pero para quedar más con amigos y hacer actividades lúdicas los fines de semana.

María ha presentado miedos que, aunque ponen en evidencia su conciencia emocional, han desvelado necesidades de desarrollo en autogestión y bienestar emocional. Cuando la docente hace referencia a “su mente”, muestra obstáculos para tomar decisiones, determinar objetivos realistas y buscar recursos para fluir y llevar una vida más plena. Esta situación queda perfectamente reflejada cuando realiza la rueda de la vida, donde comenta que en su planificación no cabe el tiempo para el ocio porque siempre encuentra obligaciones.

“Podría posponer cosas porque muchas son obligaciones que me las pongo yo misma y que no pasa nada porque no las haga.” (EAINPL6P)

Necesidad de desarrollo emocional en autoestima y competencias para la vida y el bienestar emocional

De modo que, se propone también meditar con mayor frecuencia como medida de desarrollo personal. Esto lo podemos comprobar en la siguiente tabla 46:

Tabla 46 Objetivo M.E.T.A. de María

OBJETIVO	Micro-objetivos para alcanzarlo	RECURSOS
Dedicar más tiempo al ocio	Quedar con amigos: senderismo	Reorganización de la agenda
	Pasear	
	Cine o teatro	
	Leer más por gusto	
	Meditar con más frecuencia	

En la entrevista de contraste María afirma que su grado de compromiso con las metas que se había propuesto ha sido y sigue siendo alto, como puede comprobarse en el termómetro de la ilustración 22. La docente hace una breve reflexión sobre del desarrollo de su objetivo que muestra las competencias para la vida y el bienestar que está desarrollando a través de las entrevistas.

“He disfrutado de tiempo para mí, que he empleado para ir de compras, ver la televisión, pasear, cocinar, etc. También he reorganizado mi horario de piscina, para así ir con mayor asiduidad y tener el hábito de meditar. Pese a que tenía en mente trabajar un poco en Navidad, no lo he hecho, dedicando conscientemente ese tiempo a otros menesteres relacionados con el ocio.” (RAEINPL1C)

- Tomar decisiones
- Determinar objetivos realistas
- Buscar recursos

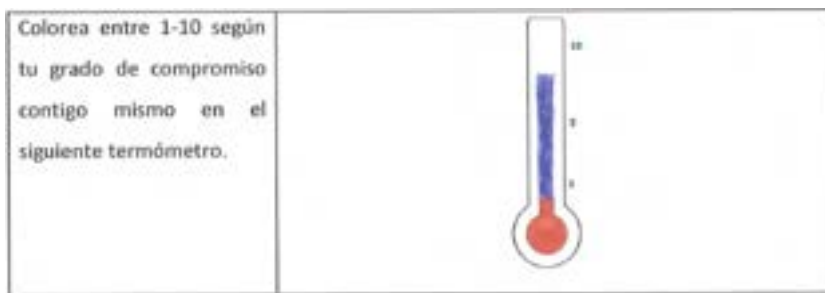


Ilustración 22: Termómetro de María

La docente también ha rechazado una propuesta que considera interesante de trabajo, siendo el único motivo el equilibrio que busca con su objetivo. La docente narra que, tras una relación profesional intensa con el Centro de Profesorado (CEP), y tras haber llevado a cabo una formación

durante el curso pasado, recibió de nuevo la oferta. En principio volvió a ofrecer sus servicios, si finalmente había demanda para el curso. Durante la primera semana lectiva de enero la volvieron a llamar para cerrar el curso (eran dos finalmente). Tras sopesar las ventajas e inconvenientes y, sobre todo, su necesidad, en este momento de su vida, rechazó la oferta.

María comenta en los relatos que tras recibir la llamada y analizarlo con su pareja tomó conciencia de que le atraía seguir formando parte de esa estructura formativa, al igual que la remuneración económica y la posibilidad de futuras acciones formativas. No obstante, aceptar la oferta implicaba una importante dedicación de tiempo y trabajo. Si bien ello no le asusta, y se siente capacitada, es una realidad que ese esfuerzo la alejaba de su verdadera necesidad. La docente muestra con este comportamiento haber desarrollado competencias emocionales para la vida y el bienestar.

“Me sentí inquieta hasta realizar la llamada, en parte porque me cuesta trabajo decir que no y, en parte, porque sentía que les estaba fallando. Pero también pensaba que decir que sí era fallarme a mí. Una vez terminé la conversación, me sentí aliviada y satisfecha con la decisión.” (RAEINPL2C)

- Tomar decisiones
- Determinar objetivos realistas
- Flow
- Autoestima
- Bienestar emocional

No obstante, María es consciente de que no debe relajarse y seguir trabajando día a día para no caer en la rutina.

“El objetivo propuesto sigue siendo válido y en él estoy trabajando. Debo seguir trabajando, pues no está satisfecho al completo. Además, por su naturaleza, siempre deberá estar en mente, para no volver a la inercia de dedicar más tiempo al trabajo que al ocio.” (ECINPL1C)

- Tomar decisiones
- Determinar objetivos realistas
- Flow

Contraste

El entrevistador/investigador muestra a María en la entrevista de contraste que en los análisis de sus relatos hay frases como “siempre encuentro obligaciones que tengo que hacer, ya sean del trabajo, de la casa...”; “podría darme cuenta de que podría posponer cosas, muchas son obligaciones que me las pongo yo misma y que no pasa nada si no se hacen”; “es importante tener tiempo para disfrutar, al fin y al cabo tú te estás alimentando también tú como persona y eso es una parte

importante ”; “mi capítulo del futuro sería sentirme plena”; “necesitaría trabajarme a mí misma, es decir, mi mente”...

La docente admite que meditar y hacer los ejercicios que ha aprendido en los cursos de *mindfulness* que ha realizado ha sido fundamental para estar más tranquila y dedicarse más tiempo a ella misma.

“Ahora meditar es algo que lo necesito. Pienso que no tengo que hacer otras cosas, sino que es tiempo para mí. Eso sí he conseguido hacerlo... No sé si está relacionado con el *mindfulness*, pero he conseguido anteponerme a mí, de pensar en mí.” (ECINPL2C)

- Tomar decisiones
- Determinar objetivos realistas
- Flow

Asimismo, piensa que no hay agentes externos que le hayan dificultado la realización del objetivo. Más bien, cree que el único obstáculo es ella misma. La docente asegura que las tareas domésticas o del trabajo se las impone ella y que, a continuación, le hacían sentir inquieta por no estar cumpliendo con la obligación que se ha propuesto.

No obstante, reconoce que este año ha tenido más facilitadores que obstáculos. Con respecto a esto, dibuja elementos como el sol, las flores, el mar y un libro (ver ilustración 23) que representan las actividades de ocio que ha sido capaz de realizar en los meses que han transcurrido desde que se marcó el objetivo de la planificación para conciliar su vida laboral, familiar y personal.

“Sí he sido capaz a lo largo de lo que ha sido este curso escolar... he tenido muchísimo más tiempo; yo acusaba en un principio que yo no tenía tiempo para mí y ahora sí que he tenido.” (ECINPL3C)

- Tomar decisiones
- Determinar objetivos realistas
- Flow



Ilustración 23: Dibujo del proceso de María

Para finalizar, la docente provee un listado de deseos para la consecución de su objetivo que explica el conflicto que tiene María entre su responsabilidad a la hora de hacer bien las cosas y la imagen que tiene de sí misma.

“Que para mí hacer bien las cosas y eso es muy duro, te exiges mucho a ti y nunca paras de exigirte cosas. Que las cosas tienen su justa medida y me gustaría ser menos perfeccionista.” (ECINPL4C)

Necesidad de desarrollo emocional en autoestima

Valoración del proceso

María admite que el proceso seguido en la investigación le ha servido para reflexionar sobre su objetivo. La informante reconoce que, tanto el “Registro de Acontecimientos Emocionales” de enero, como la sesión grupal de marzo, le han ayudado a tomar conciencia de la necesidad de dedicarse tiempo para ella y de recordarlo a lo largo del curso.

Entrevistador: “¿Crees te ha ayudado?”

ECIN: “Sí, evidentemente sí. Me ha hecho pensar más en ello. Si no hubiéramos hecho esto no habría hecho nada, ni me lo habría planteado.” (ECINPL5C)

Determinar objetivos realistas

Síntesis

María es una profesora de inglés cuyo análisis en competencias emocionales se ha caracterizado principalmente por una enorme responsabilidad, automotivación y resiliencia. No obstante, solo pone de manifiesto el desarrollo de estas competencias a nivel profesional y no en lo personal. Además, la informante presenta más habilidades sociales con los demás que consigo mismo.

A pesar de estas limitaciones, María muestra una gran capacidad para trabajar sus competencias para la vida y el bienestar, valorando positivamente la metodología en la investigación para conseguir conciliar mejor su vida profesional, familiar y personal.

8.2.5 Miguel: Un ingeniero competente para la docencia

Datos profesionales

Miguel es un ingeniero que, después de varios años de paso por la empresa privada, ha dado el salto a la docencia en secundaria en la especialidad de Tecnología. Este profesor ocupa una plaza de funcionario interino en un Instituto de Enseñanza Secundaria de la provincia de Sevilla y cuenta ya con una experiencia en el cuerpo de 11 años.

Nube de palabras

El informante muestra en las entrevistas dominio tanto de conciencia como de regulación emocional. No obstante, en la representación de la nube de palabras más frecuentes (ilustración 24) destacan las palabras “tiempo”, “ocio”, “compañeros” y “familia” por la importancia que les atribuye y las necesidades de desarrollo en competencias emocionales que revelan.



Ilustración 24: Nube de palabras de Miguel

Factores

Vocación docente

Miguel muestra, por lo general, en sus relatos el dominio de competencias de autonomía emocional. Los factores que representan esta categoría ponen de manifiesto la automotivación, la actitud positiva y la responsabilidad, asociadas a su vocación docente.

Un ingeniero con vocación docente

La enseñanza resulta ser el motor de su automotivación. Este ingeniero encuentra en la profesión docente una forma de orientar a los adolescentes.

“Me gusta enseñar, me gusta intentar decir las cosas a alguien lo que, que yo sé que sé hacer bien y que a mí me hubiera gustado que me hubieran contado.” (EATECVD6E)

- Automotivación
- Responsabilidad
- Actitud positiva

Cuando se le pide que traiga un objeto a la entrevista que represente su profesión, elige el bolígrafo de la ilustración 25, porque considera que puede ser una profesión muy creativa y productiva en la etapa educativa de secundaria, ya que le permite seguir aprendiendo a diario.



Ilustración 25: Objeto de Miguel

“Hay muchas cosas por hacer y que tienes la herramienta para hacerla, la posibilidad de hacerlas, hacer cosas, escribir cosas nuevas y que queden ahí plasmada en algún sitio y yo creo que eso es lo que hace porque son un poco dejar su impronta, cada día”. (EATECVD2E)

- Pensamiento crítico
- Automotivación
- Responsabilidad;
- Actitud positiva

Las condiciones laborales no le limitan

Miguel da señales en las entrevistas de haber cambiado su orden de prioridades a nivel profesional y personal. Por ejemplo, ha pasado de valorar como principal motivación el ganar un buen sueldo a disfrutar más del trabajo.

“Pues en la actividad profesional o académica era hacer lo que fuera estudiar lo que fuera para para conseguir un éxito económico era fundamental, es decir, se estudia ¿qué se estudia? lo que vaya a dar dinero, es decir, no lo que te guste, sino que te dé dinero.” (EATECVD14C)

- Bienestar subjetivo
- Flow

No obstante, no cuenta con unas condiciones laborales ideales. Aún así, la inestabilidad actual asociada a su interinidad pone de manifiesto el dominio de competencias de regulación emocional del docente. A pesar de la decepción, tras haber suspendido varias veces consecutivas las oposiciones, en sus relatos muestra capacidad para gestionar los comportamientos y pensamientos poco saludables y, en general, saca provecho de la experiencia.

“Creo que hago o intento no dar importancia a cosas que antes me enfadaban. Buscar en todo la relatividad. Creo que eso me da una sensación de tranquilidad y evito tener esa necesidad de controlar todo, algo que no es posible conseguir.” (RAETECPL1C)

- Regulación emocional
- Actitud positiva

Ámbito

La especialidad de Miguel le hace mantener una imagen positiva de sí mismo, encontrando en la Tecnología su modo de interactuar mejor con su alumnado por su experiencia profesional previa como ingeniero. Además, considera que esta asignatura permite a los discentes tener contacto con la empresa y el emprendimiento.

“Creo que la principal fortaleza de mi trabajo es juntar o combinar la actividad de tecnología con la actividad empresarial o del entorno empresarial. He trabajado en otros ámbitos y todavía incluso desarrollo trabajo empresarial, entonces intento motivar a los alumnos para que comprendan la necesidad de lo que están viendo, de que se motiven en una actividad concreta en el entorno de la calle. Me gusta mucho potenciar todo lo que tiene que ver con las nuevas tecnologías, con el emprendimiento y con la capacidad que tiene todo el mundo para hacer cosas importantes.” (EGTECVD8A)

- Automotivación
- Responsabilidad
- Autoestima

Planificación

A Miguel le inquieta la planificación que hace de su tiempo de ocio. En sus relatos reconoce que el poco tiempo que tiene de ocio está restringido al que dedica a su familia. Esta difícil conciliación entre la vida familiar y el ocio limita su competencia social y bienestar emocional. Esto queda reflejado también en su rueda de la vida de la ilustración 26.

“Sí, bueno, porque realmente vamos, dedico muy poco tiempo, vamos que mi ocio está vinculado a la familia, o sea, que ocio como tendría que... de quedar con gente, hacer cosas, así sin ningún objetivo concreto, un poco todo tiene siempre un porqué, esto se hace para esto, esto para lo otro, vamos para este sitio, eso cuesta trabajo.” (EATECPL3C)

Necesidad de desarrollo emocional para su Bienestar y Liderazgo



Ilustración 26: Rueda de la vida de Miguel

Relaciones sociales

Las relaciones interpersonales de Miguel han puesto de manifiesto algunas de sus fortalezas y debilidades en competencias emocionales.

El alumnado potencia su autonomía emocional pero no su competencia social

La relación de Miguel con su alumnado es la base de su vocación docente y ha puesto en evidencia competencias de su autogestión personal.

“Sí, por eso me gusta mucho lo de... cuando ves que a alguien le ha valido lo poquito que tú le has dado, eso no tiene precio, no se puede valorar económicamente pero se queda ahí, que tú y además que tú hayas podido influir en una decisión de vida de una persona que está empezando a tomar decisiones de vida, pues es una responsabilidad muy grande pero algo muy interesante, muy bonito porque, porque estás encauzando y, a lo mejor, esa persona gracias a ti va a tomar una decisión que la va a llevar a hacer algo importante todo lo que yo, entiendo que toda la gente ha tenido que tener a alguien que hubiera influido especialmente, eso seguro.” (EATECRS4A)

- Automotivación
- Responsabilidad
- Asumir valores éticos y morales

Sin embargo, el informante reconoce en el “Registro de Acontecimientos Emocionales” que cuenta con ciertas limitaciones en estas relaciones interpersonales, aunque sabe identificar su estado emocional, tiene dificultades con algunas habilidades sociales básicas como la comunicación expresiva.

“Pero eso si... son las cosas que merecen los malos ratos... me hubiera gustado quizás reaccionar con más cariño con ellas. Suelo ser distante.” (RAETECRS2A)

Necesidad de desarrollo en la comunicación expresiva

Asimismo, el docente comenta un incidente con la nota de un examen que pone de manifiesto que estas relaciones pueden incluso afectar su autonomía emocional.

“Creo que lo que peor llevo es precisamente que el alumno piense que las decisiones que le afectan lo hacen con arbitrariedad.” (RAETECRS1A).

Necesidad de desarrollo en autoeficacia emocional

La relación con compañeros

Las dificultades para entablar relaciones con los compañeros provocan en Miguel la toma de conciencia de emociones propias displacenteras. En principio, el docente culpa de esta situación a la inestabilidad asociada a su carrera profesional. Sin embargo, en el “Registro de Acontecimientos Emocionales” reconoce tener carencias en su competencia social. Asimismo, revela limitaciones en su autonomía emocional.

“También me he dado cuenta lo que me cuesta encontrar personas que sean referencia para mí. Eso es claro porque he sido muy independiente en mis decisiones. Algo que me ha hecho capaz de enfrentarme a problemas, pero no me permite dejar que nadie aporte demasiado.” (RAETECRS31)

Necesidad de desarrollo en comunicación expresiva y receptiva y en autoestima.

Las relaciones familiares alimentan su conciencia emocional

La relación con sus abuelos es un factor que le ha hecho tomar conciencia y comprensión emocional. Miguel también muestra competencias de autonomía emocional al ponerlos como personas de referencia por su resiliencia.

«Mi abuela Pura que es de mi padre porque es una persona que con 20 años se fue de Valencia y mi abuelo era empresario y lo perdió todo y ella con 50 años dijo: “yo me ocupo de todo”, y se encargó ella de la familia; entonces yo, que una mujer sin estudios, en otro sitio donde no era su ciudad, mi abuela, estaba ahí con la vendimia francesa, es decir una persona ‘echá pa’ lante’ y de quejarse, nada, “¡no te puedes quejar!, ¡para adelante!” eso me llamó la atención.» (EATECRS10F)

- Tomar conciencia
- Automotivación
- Empatía

Objetivo para su bienestar

La planificación es un factor importante para Miguel que le incita en las entrevistas a plantearse objetivos realizables, tomar decisiones y buscar recursos.

La planificación personal para alcanzar la profesional

En estos momentos su objetivo más relevante es conseguir un cierto nivel de estabilidad personal. Aunque no le da actualmente gran importancia a aprobar las oposiciones piensa que puede mejorar la calidad de vida de su familia y así desarrollar competencias de la vida y el bienestar y de autonomía emocional. De ahí que el próximo capítulo de vida lo titule “*Afianzar mis metas*” y le asigne como subtítulo “*culminar ciertos objetivos no alcanzados*”.

En otros proyectos de mayor envergadura, como comprar una casa en propiedad y dejar el alquiler, Miguel se marca algunos objetivos relacionados con la conciliación entre su vida familiar y de ocio. El docente piensa que esto le producirá bienestar.

“O sea, un día a la semana, no estaba hablando ni con la familia, no se habla ni con familia, no con familia, como cuando uno está soltero como un universitario, quedar con gente y ya está.” (EATECPL7C)

Bienestar subjetivo

En sus relatos, guiado por las preguntas adecuadas, Miguel se propone como objetivo empezar a dar más espacio a su ocio personal (ver tabla 47), mostrando así en las entrevistas su capacidad para tomar decisiones, plantear objetivos realistas y buscar recursos para ello.

Tabla 47: Objetivo M.E.T.A. y recursos de Miguel

OBJETIVO	Micro-objetivos para alcanzarlo	RECURSOS
Un día a la semana quedar para no hacer nada	Apuntarte a las comidas del centro	Organizar el tiempo de la semana
	Ver un partido de fútbol a la semana	Programar los días de ocio
	Retomar partidos de pádel	No faltar. Apuntarme/Organizar actividad colectiva.

En la entrevista de contraste, Miguel afirma que su grado de compromiso con las metas que se había propuesto ha sido y sigue siendo alto, como puede comprobarse en el termómetro de la ilustración 27. Además, el docente acompaña dicha ilustración con algunas metas y necesidades detectadas para lograr sus objetivos, que ponen de manifiesto sus competencias para la vida y el bienestar. Estas metas son:

- Cambiar la rutina
- Disfrutar, incluso, cuando las cosas no salen bien.
- Apreciar el éxito.

- Tomar decisiones
- Determinar objetivos realistas
- Buscar recursos

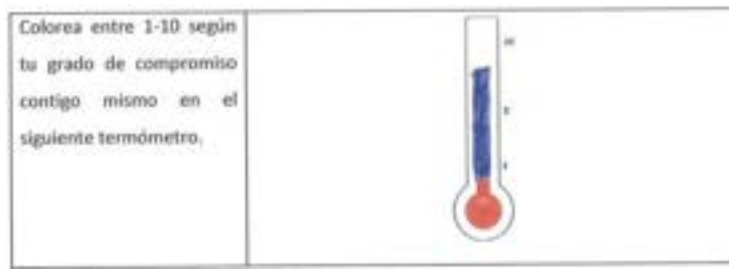


Ilustración 27: Termómetro de compromiso de Miguel

Contraste

El entrevistador/investigador muestra a Miguel en la entrevista de contraste que en los análisis de sus relatos hay frases relacionadas con su mente como “me limito a mí mismo”. El docente reconoce que, aunque está más abierto a abrir sus círculos de amistades, el obstáculo sigue siendo él mismo y que le cuesta salir de su zona de confort. Es más, cree que a veces se impone restricciones que muestran limitaciones en su autogestión personal y competencia social.

Entrevistador: “¿La profesión sirve?”

ECTEC: “Sirve para conocer personas, compañeros. Aunque hay un perfil de profesores que está muy estresado, muy nervioso y eso hace que vaya un poco con cuidado. Esas relaciones te afectan en la planificación, me empuja a cerrarte en tu entorno. Dices a ver si te vas a equivocar. Piensas que te va a hacer una jugada, te va a dar un palo psicológico.” (ECTECRS11)

Necesidad de desarrollo en autoestima y para gestionar situaciones emocionales

Pese a estas limitaciones, Miguel representa, en el dibujo de la ilustración 28, la casa que ha comprado en este período y que era uno de sus objetivos relacionados con la estabilidad. También, con respecto a su ocio, reconoce que ha cumplido en parte con sus metas como ver partidos, jugar al pádel y hacer excursiones con amigos. Además, representa con una carretera el hecho de que, últimamente, vea las cosas con cierta relatividad, buscando el disfrutar más del camino sin grandes pretensiones, porque siempre encuentra algo interesante y gente que le apoya. Por último, destaca a su familia como el mayor de los facilitadores de sus objetivos.

“Cada vez estoy siendo más proclive a buscar tiempo a las cosas más importantes, le estoy quitando importancia a aprobar las oposiciones. Estoy buscando tiempo a los pequeños detalles y a la gente y a estar bien. Disfrutar de las cosas.” (ECTECPLA1C)

- Flow
- Bienestar subjetivo



Ilustración 28: Dibujo del proceso de Miguel

Para finalizar, Miguel destaca, entre sus deseos para la consecución de su objetivo, el decir más lo que piensa para reafirmar sus capacidades. Así pues, revela que, en muchas ocasiones, calla para evitar conflictos, responsabilizando este comportamiento a su inestabilidad laboral. El docente confirma de nuevo tener dependencia en su autogestión personal y dificultades para la competencia social.

“Tener mayor libertad mental, no siempre estar en sintonía con todo el mundo, que muchas veces eso es un error. Muchas veces es muy cómodo, pero... a lo mejor lo piensas y no lo dices por no quedar mal. Para qué vas a crear cierto conflicto cuando no te vas a quedar o cuando incluso te va a perjudicar en las oposiciones... pero cuando lo miras con perspectiva, ¡uff!, ves que se ha quedado algo por hacer. Además, no puedes enseñar algo que tú no puedes hacer, o que no haces, que no practicas.” (ECTECRS11)

Necesidad de desarrollo
en autoestima y para
gestionar situaciones
emocionales

Valoración del proceso

Miguel admite que el proceso seguido en la investigación le ha servido para hacer una introspección sobre los distintos ámbitos de su vida. En concreto, ha detectado limitaciones propias a la hora de conciliar su vida laboral, familiar y su ocio y ha tomado conciencia de que es el primer paso para planificar mejor.

“Cosas buenas que haces como un análisis interno de las cosas, de tu casa, tu trabajo, las cosas que haces bien, las cosas que no haces bien, las cosas que tú sabes, pero nunca piensas, cuando te paras a pensar e intentar pulirlas un poquito, te ayuda al análisis. Analizas esto por qué me ha pasado o no me ha pasado. Te muestra un poco las debilidades tuyas y te ayuda a intentar mejorarlas.” (ECTECPLA2C)

Toma
de
conciencia
emocional

Asimismo, el docente ha mostrado implicación en la metodología seguida en la investigación, aunque piensa que las sesiones de entrevistas deberían estar más seguidas y programadas con antelación para que sean más efectivas.

“Quizás demasiado distanciado en el tiempo. Porque se te va olvidando, no sabes las sesiones que vas a tener. Pues son las sesiones estas, la sesión esta... para que tú te hagas un encaje mental un poco.” (ECTECPLA2C)

Toma
de
conciencia
emocional

Síntesis

Miguel es un ingeniero que se ha reconvertido en docente interino de secundaria de la especialidad de Tecnología. La inestabilidad de su carrera pone de manifiesto competencias de autonomía y bienestar emocional. No obstante, el análisis de los relatos ha mostrado limitaciones en su competencia social. Así pues, el informante confirma tener dificultades en la asertividad, en la comunicación expresiva y en la gestión de algunas situaciones emocionales con el alumnado y el profesorado.

A pesar de ello, muestra interés por seguir trabajando sus competencias para la vida y el bienestar, valorando positivamente las entrevistas para conseguir conciliar mejor su vida profesional, familiar y personal.

8.2.6 Esperanza: Su competencia social ha involucionado con los años y afecta a su autoestima actual

Datos profesionales

Esperanza es una profesora de secundaria de Física y Química con 22 años de experiencia. Hoy en día es funcionaria con plaza fija en un Instituto de Enseñanza Secundaria cerca de su casa, pero ha estado muchos años como interina cambiando de centro docente, localidad, compañeros y, en general, de vida.

Nube de palabras

La informante muestra en las entrevistas vocación docente, sobre todo a esta altura de su vida profesional. En la representación de la nube de palabras más frecuentes (ilustración 29) se destacan las palabras “compañeros”, “familia” y “acercamiento”, debido a la importancia que les atribuye y las necesidades de desarrollo en competencias emocionales que revelan.



Ilustración 29: Nube de palabras de Esperanza

Esta representación visual encuentra su significado en el siguiente ‘perfil socioemocional’ de Esperanza, en el que se identifican sus competencias emocionales asociadas a situaciones y momentos vitales y con diferentes personas clasificados por los siguientes factores de influencia:

Vocación docente

Esperanza revela en las entrevistas que hoy día se siente feliz de ejercer la docencia, pero, que hasta llegar a su situación actual, han tenido que pasar muchos años.

La enseñanza le motiva desde las primeras clases particulares

Esperanza se siente profesora desde que probó con las clases particulares como medio para ganarse la vida. La enseñanza es un factor que ha puesto de manifiesto competencias de conciencia y bienestar emocional.

“Luego ya me puse a dar clase para ganar dinero y descubrí que me gustaba dar clase.” (EAFyQVD1E).

Bienestar
emocional

Las condiciones laborales

Esperanza disfruta conscientemente de su bienestar subjetivo como docente que han mejorado las condiciones laborales de su profesión. La docente está sacando el máximo provecho de su trabajo, aunque los comienzos en la profesión no fueron así. La docente narra las dificultades por las que ha pasado en su época de interina, teniendo que cambiar y adaptarse durante bastantes años a distintos centros distribuidos por toda la geografía andaluza.

“Te llevas un par de años preparada, preparadísima y esperando una llamada de teléfono que no sabes para dónde vas a ir, o sea, que la situación sería expectante porque, porque tu vida, de repente, puede dar un giro muy grande.” (EAFyQVD5C)

Resiliencia

Sin embargo, estas circunstancias han propiciado que Esperanza potencie su regulación y autonomía emocional y su competencia social, puesto que consigue gestionar los estados emocionales displacenteros, transformándolos inmediatamente por otros más positivos y donde ha habido espacio para conocer y mantener relaciones sociales con otras personas.

“Pero muy bien porque es conocer Andalucía y, sobre todo, su gente.”
(EAFyQVD5C)

- Regulación emocional
- Autogenerar emociones positivas
- Competencia social

Ámbito

Esperanza comparte en sus relatos de dónde puede venirle el interés por la química. Las técnicas de las entrevistas sirven para que Esperanza destaque los múltiples valores de una profesora que tuvo en secundaria y que muestren su empatía y motivación.

“Venga, del Instituto voy a pensar en esta persona, a ver características, esta mujer fue la primera que me enseñó química y me lo contaba de manera cercana.”
(EAFyQVD10A)

- Empatía
- Automotivación

Relaciones sociales

La relación de Esperanza con el alumnado ha puesto de manifiesto algunas de sus competencias emocionales. Sin embargo, las relaciones sociales con los compañeros y con la familia son los factores que más han revelado necesidades de desarrollo emocional.

El alumnado es el motivo de su vocación

Esperanza confiesa que su profesión docente va más allá de transmitir todo lo que sabe sobre su asignatura, puesto que la docente muestra autonomía emocional y competencia social al hacer referencia al tipo de relación con su alumnado.

“Pero no es lo que van a aprender conmigo, vas a aprender más que esto, es más, mi objetivo que es otro. De esto te das cuenta con el tiempo. Te crees que al principio que tienes que saber mucho de tu asignatura y al final son otros vínculos lo importante para mí.” (EAFyQVD2E)

- Autoestima
- Responsabilidad
- Automotivación
- Compartir emociones

El concursillo: un reto para las relaciones sociales en los centros educativos

Esperanza es consciente de la importancia que ha tenido a lo largo de su carrera la correspondencia interpersonal con sus compañeros. Sin embargo, ahora piensa que ha perdido la capacidad para comenzar y mantener conversaciones más allá de lo estrictamente necesario.

El “concursillo”⁴ ha originado una situación de inestabilidad en los centros docentes de Andalucía, provocando que, cada año cambie un alto porcentaje de su claustro. La docente expone que debe esforzarse cada curso académico para aplicar las habilidades sociales que solía tener en su época de interina.

“Si te fijas, todos tienen que ver con personas, claro entonces yo me puedo implicar más con mis compañeros, aunque sea solo por un año porque yo hasta ahora pues pienso, sí, ahora voy a por ello con este si se tiene que ir en junio y eso lo he vivido yo desde el otro lado, me parece una aberración y ahora estoy en el otro lado, claro, le he dicho 5 minutitos, pero no invierto, esto depende de mí el invertir el conocerlos.” (EAFyQRS3I)

Necesidad de desarrollo emocional en automotivación, comunicación, trabajo en equipo

Los familiares limitan no solo su competencia social

En el ‘perfil socioemocional’ de Esperanza también hay lugar para miedos que limitan sus competencias emocionales. En las entrevistas narra una inexistente relación con su familia. Esta situación no solo obstaculiza sus habilidades sociales, sino que no le hace mantener una imagen positiva de sí misma al no sentirse cercana de sus seres queridos. Asimismo, este perfil ha mostrado que la docente adolece de otras competencias emocionales, en concreto, la relación interpersonal con su hermana ha puesto de manifiesto dificultades incluso en su conciencia emocional, ya que no logra captar de manera precisa los sentimientos e interpretaciones de su hermana.

“Tengo una hermana con la que no me hablo prácticamente, que no pasa nada, pero no tenemos relación.” (EAFyQRS8F).

Necesidad de desarrollo en empatía

⁴ El “concursillo” es la nueva modalidad de Concurso General de Traslados del Profesorado de Enseñanza Secundaria, que solo afecta al funcionariado de carrera y, que le permite trasladarse de manera provisional durante un curso escolar a un centro de la localidad donde se encuentra empadronado.

Objetivo para su bienestar

Esperanza siente malestar por las relaciones sociales que mantiene con sus compañeros y familiares próximos y le gustaría tener más habilidades para estrecharlas. De ahí que, en las entrevistas que han sido guiadas por las preguntas adecuadas, la docente se marque como objetivo empezar a acercarse a los docentes nuevos de su centro (ver tabla 48).

Tabla 48: Objetivo M.E.T.A. y recursos de Esperanza

OBJETIVO	Micro-objetivos para alcanzarlo	RECURSOS
Acercarme a los compañeros	Sentarme en el desayuno, una vez a la semana, con una compañera nueva e interactuar	Ganas Hablar Hacer
	Compartir tiempo en la sala del profesorado y en las guardias	

En la entrevista de coanálisis grupal, Esperanza afirma que su grado de compromiso con las metas que se había propuesto ha sido y sigue siendo medio, como puede comprobarse en el termómetro de la ilustración 30. Además, la acompaña con una breve reflexión acerca de las dificultades que tiene para salir de su “zona de confort” y acercarse a sus compañeros.

“Necesitaría sentir que merece la pena, a veces me parece que el esfuerzo no me aporta tanto como para intentarlo. Aunque cuando lo consigo poner en práctica me siento mejor.” (EGFyQRS1I)

Necesidad de desarrollo en Comunicación, Comportamiento prosocial y cooperación

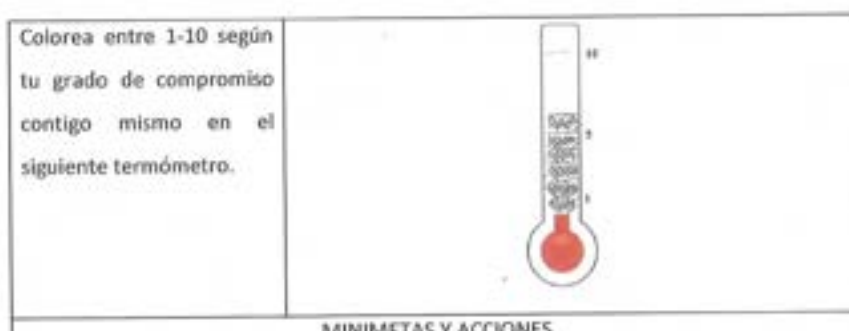


Ilustración 30: Nube de palabras de Esperanza

Sin embargo, a la hora de intentar llevar a cabo su objetivo de acercamiento, ha potenciado la realización de objetivos realizables, la toma de decisiones y el uso de recursos de la docente.

“Cada día camino del centro me planteo en qué tramo horario veré a alguno de los nuevos y me propongo crear una situación de acercamiento. La verdad, el planteamiento es prácticamente diario y muy bueno, la realidad... no tanto.” (EGFyQRS2I)

- Realización de objetivos realistas
- Toma de decisiones
- Uso de recursos

Contraste

El entrevistador/investigador muestra a Esperanza en la entrevista de contraste que en los análisis de sus relatos hay frases como “tengo una familia un poco extraña, no tengo padre, digamos nunca lo he tenido”; “tengo una hermana que no pasa nada, pero no tenemos relación”; “la de compañeros también cojea, hay un bache en compañeros”.

La docente se siente apenada al volver a escuchar esas realidades, como ella misma expresa, sobre todo las referidas a sus familiares cercanos. Para ella los valores que destaca en las entrevistas son la cercanía, el cariño y la empatía. Sin embargo, sigue convencida de que la situación con su familia está muy ‘enquistada’ desde hace muchos años y que es imposible de resolver, pues no se ve con habilidades para activar estrategias de acercamiento emocional.

“Pienso que es una situación muy enrarecida y que es muy difícil que esto se arregle. Son muchos años comportándote de una manera para tú ahora cambiarlo.” (ECFyQRS1F)

Necesidad de desarrollo en resiliencia: gestión de situaciones emocionales

Esperanza se había marcado como micro-objetivo hablar con sus compañeros de guardia y con los recién llegados al centro, pero en los relatos afirma que está entrando en otra etapa de la vida en la que no se siente con las habilidades que más joven le salían de manera natural.

“Creo que estoy pasando de etapa...me parece que no sé, como lo he hecho ya tantas veces creo que soy totalmente capaz me pongo y vamos, no sé si se me ha pasado esta habilidad.” (ECFyQRS2I)

Necesidad de desarrollo en Comunicación, Comportamiento prosocial y Cooperación

Esperanza muestra en el dibujo de la ilustración 31 el estado en que se encuentra actualmente con respecto a su objetivo. Representa su desconexión en las relaciones sociales con otras personas, también añade que la inercia, la edad y la motivación son obstáculos que le pesan, aunque considere que el tipo de trabajo que desempeña lo facilita porque le permite coincidir con otros colegas en la sala de profesores o en las guardias.



Ilustración 31: Nube de palabras de Esperanza

Para finalizar, la docente provee un listado de deseos para la consecución de su objetivo. Algunos conectando, sobre todo, con sus habilidades sociales, se refieren a su capacidad para entablar conversación y amistad con nuevos compañeros del centro docente.

“Me gustaría pasar al nivel 2 de amistad con algunos compis. Desearía establecer nuevos lazos con compañeros que aún prácticamente no conozco.” (ECFyQRS2I)

Necesidad de desarrollo en comunicación, comportamiento prosocial y cooperación

Hay otros deseos relacionados con su relación con su hermana y su padre que, además de a las habilidades sociales, hacen referencia a capacidades de autogestión personal y, por lo tanto, están vinculados al desarrollo de su autonomía emocional.

“Me gustaría sentir que he perdonado a mi padre. Me gustaría tener ganas de hablar con mi hermana y que hubiera comunicación fluida. No quiero encontrarme la pared de siempre.” (ECFyQRS4F)

Necesidad de desarrollo en Comunicación, Comportamiento prosocial y cooperación

Valoración del proceso

Esperanza admite que el proceso seguido en la investigación le ha servido para reflexionar sobre cosas de sí misma. Las entrevistas le hacen recordar otro tipo de procesos terapéuticos que ayudan a tomar conciencia de la realidad. Pese a ello, cree que las metas que se ha marcado en las entrevistas son más a largo plazo y que no se resuelven por sí solas en poco tiempo.

“Esto es como cuando vas a la terapia de pareja o de lo que sea, pues te hace una foto, y esto es lo que está pasando, y ahora si tú quieres hacer algo pues hay que empezar a remangar...donde tienes los problemas, ya lo sé, vale, y ahora a hacer un trabajo personal que no es ni un día ni dos...” (ECFyQPL1C)

Necesidad de desarrollo en Competencias para la Vida y el Bienestar

Síntesis

Esperanza es una profesora de secundaria de la especialidad de Física y Química, cuyo análisis en competencias emocionales se ha caracterizado principalmente por el desarrollo de su regulación emocional a lo largo de su inestable carrera profesional como docente, a consecuencia de las condiciones laborales de su época como interina. No obstante, actualmente, pone de manifiesto necesidades de desarrollo en competencia social que afectan también a su autonomía emocional.

A pesar de estas limitaciones, Esperanza muestra intención de trabajar sus competencias para la vida y el bienestar y valora positivamente la metodología en la investigación, como punto de partida para tomar conciencia del trabajo que debería realizar en sus relaciones sociales más próximas.

8.2.7 Reyes: Excelentes relaciones sociales excepto consigo misma

Datos profesionales

Reyes es una profesora de secundaria de la especialidad de Lenguas Clásicas, que cuenta con 33 años de tiempo de servicio. Esta docente, aunque esté a punto de jubilarse, sigue viviendo su profesión como el primer día y se apunta a todos los proyectos y actividades extraescolares del centro. Esta cuestión le deja la difícil conciliación actual entre su vida laboral y familiar.

Nube de palabras

La informante muestra en los relatos automotivación, resiliencia y, sobre todo, regulación emocional. No obstante, en la representación de la nube de palabras más frecuentes (ilustración 32) se destacan las palabras “tiempo”, “físico” y “ocio”, por la importancia que les atribuye y las necesidades de desarrollo en competencias emocionales que revelan.



Ilustración 32: Nube de palabras de Reyes

Factores

Vocación docente

Reyes ha sentido y, sigue sintiendo, una gran vocación por su profesión docente. De hecho, presume de encontrarse en uno de los mejores momentos de su vida profesional, pese a que esté a punto de jubilarse.

La enseñanza la mantiene activa

La profesora confiesa que la docencia le ha dado, y le sigue dando, mucha satisfacción y bienestar. De hecho, Reyes sigue participando en todos los proyectos que puede porque la mantienen activa.

“Yo he dedicado mucho tiempo y he dedicado mucha energía a la enseñanza y la sigo dedicando y creo que es muy buen sitio donde dedicar tu energía y abarcar todo lo que puedas.” EICLAVD6E

- Toma de conciencia y expresar emociones propias
- Automotivación y Actitud positiva
- Bienestar subjetivo y Flow

Condiciones laborales

Reyes muestra prácticamente todas las competencias emocionales cuando trata la carrera profesional docente. Por un lado, hace analogía con la subida por un sendero en la montaña. La docente muestra la toma de conciencia emocional con actitud positiva, la resiliencia y la regulación emocional en los momentos duros, etc.

“El camino parece difícil, pero yo creo que no lo es porque este es un camino en el que tú vas rodeada de naturaleza, vas por un camino que no es fácil, pero va subiendo. Es un camino que tiene la apariencia y te va a llevar hacia lo más alto sin mucho esfuerzo.” (EACLAVD9C)

- Toma de conciencia emocional
- Regulación emocional
- Actitud positiva
- Automotivación
- Resiliencia

Por otro lado, también hace referencia a la diversidad de personas que ha conocido y de las que ha aprendido lo que sabe a lo largo de su carrera profesional, lo que pone de manifiesto capacidades para trabajar en equipo y gestionar situaciones emocionales con fluidez y bienestar.

“Personas variadas que aportan para mí eso, tanto alumnos como compañeros ha sido quizás lo que más me ha ayudado a llegar a esta profesión que no ha sido algo homogéneo ni lineal.” (EACLAVD4E)

- Trabajo en equipo
- Bienestar subjetivo

Ámbito

La especialidad de Filología Clásica genera en Reyes competencias de autonomía emocional. La informante tenía claro que se dedicaría a la docencia y destaca dos profesores que han sido sus referentes a la hora de elegir esta carrera universitaria:

“Ana, que fuera mi, que fue mi profesora de griego del instituto, ¿por qué? Entusiasmo, interés por los alumnos, alegría era una persona alegre muy alegre.

Cayetano, también profesor de griego del instituto por su entusiasmo, cultura, interés por los alumnos, alegría y apertura de mente.” (EACLARS1I)

- Toma de decisiones
- Automotivación
- Actitud positiva

Planificación

Reyes revela en las entrevistas que, actualmente, presenta dificultades para gestionar el tiempo, tanto en su actividad docente, como a la hora de conciliar su vida laboral, su vida familiar y su ocio.

La organización en la actividad docente

La docente reconoce en las entrevistas que no se siente capaz de planificar actividades extraescolares con su alumnado y atender adecuadamente sus clases. Percibe que propone más de lo que luego tiene capacidad de gestionar. Por lo que es consciente de sus limitaciones en competencias para la vida y el bienestar, competencias que le son necesarias para ayudarla a llevar a término sus objetivos.

“Este año no he podido hacerlo porque este año tenía más horas de clases que dar y entonces el año pasado descuidé en mis clases, me ocupe muchísimo de la vida del centro, todo era una efervescencia, este año no puedo hacerlo... Entonces hay una cosa que sí podría organizar mejor, que yo hago muchas propuestas, pero claro, como hago muchas propuestas luego no tengo la organización suficiente como para llevarlas todas a cabo.” (EACLAPL2P)

Necesidad de desarrollo en Fijar objetivos realistas y Búsqueda de ayuda

La organización en la conciliación laboral, familiar y de ocio

En la rueda de la vida, Reyes toma conciencia de que también le cuesta planificar su ocio, como podemos comprobar en la ilustración 33. La docente pasa por unas circunstancias personales que no le permiten atender su tiempo de ocio, tiempo que considera importante.

“En el sector ocio lo que ocurre, por ejemplo, es que ahora mismo quizá yo dedicaba antes más tiempo al ocio y en este momento le dedico menos porque la vida me lleva... Tengo más obligaciones con mis sobrinos, entonces mi nivel de ocio ahora mismo ha bajado.” (EACLAPL4C)

Necesidad de desarrollo en Fijar objetivos realistas y Búsqueda de ayuda

uno de estos sectores cuanto contenido y satisfacción te encuentras respecto a él. ¿Entiendes todos los puntos?

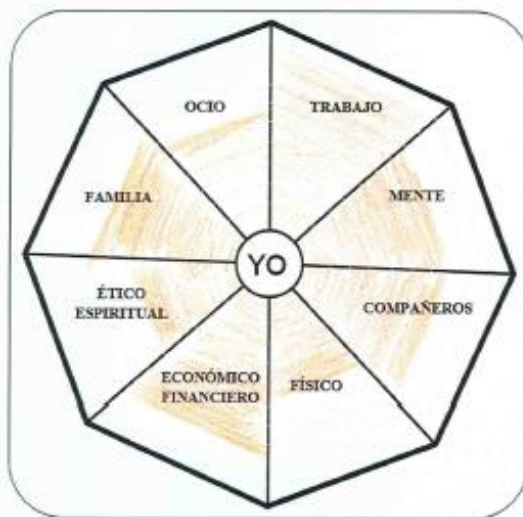


Ilustración 33: Rueda de la Vida de Reyes

De hecho, la docente se ve en el próximo capítulo de su vida gestionando su tiempo mejor para planificar actividades colectivas, que es lo que le produce mayor bienestar y satisfacción.

“En el próximo capítulo de mi vida me veo organizando eventos, o bien se me ha ido, o dedicando por causas que ahora no puedo dedicar mi tiempo, tiempo.” (EACLAPL1P)

Necesidad de desarrollo en fijar objetivos realistas y búsqueda de ayuda

Relaciones sociales

El alumnado

Las relaciones sociales con el alumnado generan oportunidades para que determine objetivos realizables que le producen bienestar. Por ello, la docente cuenta con orgullo una visita con su alumnado a Sevilla y se propone, entre uno de sus objetivos, dedicar más tiempo a planificar salidas extraescolares con el alumnado.

El profesorado es clave en su profesión

Las relaciones sociales con los compañeros le dan la oportunidad a la docente para demostrar su capacidad para comenzar y mantener conversaciones, es decir, mantener una comunicación expresiva y receptiva. Nos lo demuestra durante una visita con una compañera, cuya personalidad no del todo afín a Reyes.

También las relaciones sociales con los superiores generan oportunidades para fomentar la regulación emocional. Por ejemplo, en el “Registro de Acontecimientos Emocionales”, la docente comenta un incidente con su jefe de departamento que, a pesar de sentir, en un primer momento, emociones displacenteras, hace frente a estados emocionales poco agradables, haciendo uso de una serie de mecanismos adecuados que han regulado la intensidad de estos. Aunque la docente cataloga este acontecimiento como “difícil gestión emocional”, da muestras de saber identificar la interacción entre emoción, cognición y comportamiento y afronta dicha interacción convenientemente, haciendo uso de habilidades de control emocional.

Este factor también le facilita la toma de conciencia de que las relaciones interpersonales se fundamentan en la expresividad emocional y en la correspondencia. Reyes comenta que nunca se ha sentido sola en esta profesión, que siempre ha estado rodeada de compañeros y de su alumnado para hacer proyectos que la hacen crecer.

El objeto que trae a la entrevista es ella misma con un rotulador verde, que utiliza para corregir con una actitud más positiva que con el rojo (ver ilustración 34). Además, añade que se encuentra en un espacio para compartir experiencias con sus compañeros de profesión.



Ilustración 34: Objeto de Reyes

«Estoy en la biblioteca, donde he dado clase muchos años: un espacio agradable, cálido para dar clases, que sirve para crear "equipo". Tengo detrás mía una foto de una actividad extraescolar, que son parte fundamental de mi visión de la enseñanza y aprendizaje.»
(EACLAVD1E)

- Toma de conciencia
y expresar
emociones propias
- Actitud positiva
- Competencia social

Objetivo para su bienestar

Reyes identifica en sus relatos necesidades relacionadas con la planificación, tanto en lo profesional, como en la conciliación, para poder dedicarle más tiempo al ocio. Además, relaciona esta mejor organización con la satisfacción con su forma física. La docente actualmente no mantiene una buena imagen de sí misma, ya que percibe que ha disminuido la movilidad de sus articulaciones, según ella, a causa de la edad.

“En el físico, hombre, voy cumpliendo años. No está la doblez como antes. Es duro. Hay que aceptar, pero es duro aceptarlo y, por eso, mi físico ahora yo veo que el dedo este no sé que no sé, me cuesta más trabajo abrir una lata.” (EACLAPL14C)

Necesidad de desarrollo en fijar objetivos realistas y búsqueda de ayuda

De ahí que, en las entrevistas, guiadas por las preguntas adecuadas, la docente se marque como objetivo mejorar la gestión del tiempo para su bienestar (ver tabla 49).

Tabla 49: Objetivo M.E.T.A. de Reyes.

OBJETIVO	Micro-objetivos para alcanzarlo	RECURSOS
Organización	Tiempo libre en los fines de semana	Dedicar tiempo en casa sentada en la mesa
	Coger la bici nueva con Carmen o con Mariano	
	Propuestas extraescolares con alumnos	Imprimir un cuadrante y tenerlo en cuenta

Reyes relata, en el “Registro de Acontecimientos Emocionales”, que no le ha sido fácil seguir al detalle la transcripción escrita de la primera entrevista por problemas del automatismo, pero que se ha dado cuenta de que recuerda bastantes cosas y que están en su sitio, es decir, que se reconoce en lo que ha leído. Esto denota indicios de su capacidad reflexiva en cuanto al registro.

“Cuando te enfrentas a preguntas o reflexiones que no esperas, a veces puede suceder que respondas lo primero que se te venga a la cabeza y que no estés luego de acuerdo con esa primera respuesta. No ha sido el caso y creo que respondería igual si realizara ahora la entrevista.” (RAECLA)

- Toma de conciencia y expresar emociones propias
- Pensamiento crítico
- Comunicación expresiva

La aceptación de la forma física para su autoestima

Respecto al grado de consecución de sus objetivos, Esperanza afirma que ha conseguido organizar mejor su vida a pesar de las limitaciones de sus responsabilidades familiares. También ha realizado el cuadrante-guía para poder realizar actividades extraescolares con su alumnado. Sin embargo, le queda pendiente la relación consigo misma.

“Actividad física y grado de satisfacción con mi aspecto físico: este objetivo no lo he trabajado y, aunque sí he conseguido ir al gimnasio con más regularidad, no he dedicado mucha energía a la mejora de la visión de mí misma. Supongo que no lo veo prioritario.” (RAECLAPL2C)

Necesidad de desarrollo en autoestima; automotivación; bienestar subjetivo

La docente es consciente de que su estado físico no va a mejorar mucho a su edad, pero se da cuenta de que sí que podría cambiar su percepción al respecto. No obstante, sigue teniendo esos miedos y no se encuentra provista de habilidades para aceptar del todo los cambios fisiológicos que pueden ayudarla a aumentar su autogestión personal.

“Está claro que el físico no va a cambiar, a lo mejor quiero decir el asunto por el que yo he puesto el físico aquí tan bajo, eso no va a cambiar, esa es mi perspectiva, el sentirme más satisfecha porque a mi edad puedo hacer tal cosa o puedo aceptar otra, porque mientras no me entre ninguna enfermedad. Ahora, mi percepción podría aumentar un cambio en la percepción y esto a lo mejor no me lo he planteado, no le he visto otra perspectiva.” (RAECLAPL1C)

Necesidad de desarrollo en autoestima; automotivación; bienestar subjetivo

Contraste

El entrevistador/investigador recuerda a Reyes en la entrevista de contraste que cuando se le preguntaba qué ámbito podría mejorar para que aumentara la satisfacción con el ocio y con el físico en la rueda de la vida, ella proponía la organización. La docente reconoce que, aunque no ha podido atender al ocio personal por los problemas de salud de su madre y hermana, sí que se ha esforzado por mejorar la planificación laboral con el uso de una agenda que representa el estado en que se

encuentra actualmente respecto a su objetivo y en el que se muestra el desarrollo de sus competencias para la vida y el bienestar, como puede verse el dibujo de la ilustración 35.

“El otro asunto que era la organización de extraescolares con mi vida con mi ocio. He organizado bien lo de extraescolares. Han estado bien organizadas, hemos hecho cosas interesantes. Me satisface mucho, la verdad. El ocio está relacionado con lo anterior pero no podemos hacerle otra cosa. He trabajado más por la planificación que de otra cosa, por ejemplo, he apuntado más cosas en la agenda que otras veces.” (ECCLAPL1P)

- Toma de decisiones
- Fijar objetivos realistas
- Buscar recursos
- Bienestar subjetivo

Nos obstante, Reyes hace referencia a sus constantes olvidos que, aunque confiesa que han estado mejor gestionados, obstaculizan su organización y limitan su autonomía emocional (ver ilustración 33).

“Suelo tener muchos olvidos. Los he aceptado mejor o no me han afectado o no he tenido olvidos así... O me he conformado con ello o bien he tenido menos y quizás me han afectado menos, no sé. Suelo tener olvidos dramáticos, como olvidar exámenes... también ha habido un olvido importante. Me equivoque en un vuelo de vuelta de Roma.” (ECCLAPL2P)

- Necesidad de desarrollo en autoestima; autoeficacia emocional

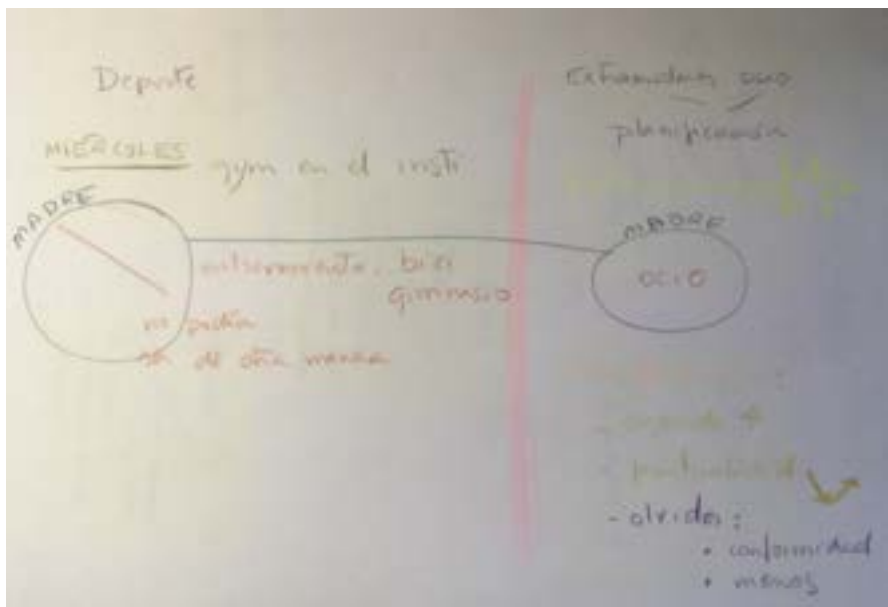


Ilustración 35: Dibujo del estado del proceso de Reyes

Reyes añade que su familia y el director de su centro le ayudan, pero su impuntualidad y el estado de desconexión en el que ya se halla inmersa por su próxima jubilación juegan en contra de su

organización. Además, reconoce que la falta de organización le viene desde siempre. La docente muestra competencias de regulación emocional, pese a que siguen existiendo necesidades de desarrollo en autonomía emocional y de competencias para la vida y el bienestar.

“Mi falta de organización es innata, aceptada o lo que sea.”
(ECCLAPL1C)

Necesidad de desarrollo en autoestima; autoeficacia emocional

Para finalizar, Reyes provee un listado de deseos para la consecución de su objetivo de organización. Se destaca el que alude a sus ganas de conciliar mejor su vida familiar y de ocio y el de mantener las buenas relaciones sociales en el centro docente.

“La profesión ayuda en la organización porque te da una constancia, tengo unos compañeros y una directiva muy organizada que planifica mucho y eso me ayuda bastante porque estoy por la labor de hacer las cosas bien, porque quiero que a ellos le vaya bien, quiero colaborar en su proyecto. Su proyecto me ayuda a organizarme.” (ECCLAPL3P)

- Toma de conciencia y compartir emociones
- Gestión de situaciones emocionales
- Bienestar subjetivo

Valoración del proceso

Reyes admite que el proceso seguido en la investigación le ha servido para reflexionar y aprender herramientas para su ejercicio docente con el alumnado, aunque cree que hubiera rendido mejor con más sesiones y más seguidas en el tiempo.

“Aprendí también cómo exponer algunas cosas para sacar la conversación a la gente. Me hubiese influido más si hubiésemos tenido más sesiones y más continuadas, habría influido más directamente. Pero todo te hace pensar mucho, son cosas que tienes dentro y, a lo mejor, no te paras a pensarlo. Estas sesiones te hacen pararte un poquito y reflexionar. La primera fue la más potente, porque iba sin saber nada.” (ECCLAPL4P)

- Toma de conciencia y compartir emociones
- Actitud positiva

Síntesis

Reyes es una profesora de secundaria de la especialidad de Lenguas Clásicas, cuyo análisis en competencias emocionales se ha caracterizado principalmente por la automotivación y la competencia social con su alumnado y sus colegas, a lo largo de toda su carrera profesional que está a punto de llegar a su ocaso, debido a la jubilación. No obstante, en la actualidad, pone de manifiesto necesidades de desarrollo en competencias para la vida y el bienestar para llevar a cabo su planificación profesional y personal que afectan a su autoestima.

A pesar de estas limitaciones, Reyes valora positivamente la metodología en la investigación y muestra dominio de la regulación emocional y la intención de seguir trabajando con actitud positiva sus competencias emocionales.

8.3 Sistema de influencias en el desarrollo emocional del profesorado

En esta sección se integra una segunda fase de análisis inter-relatos que cuenta con un carácter más interpretativo y sirve para detectar y reflexionar acerca de los aspectos comunes y también sobre las disfracciones que se atribuyen a la percepción de las competencias emocionales. En esta fase del análisis se han realizado dos procesos de manera simultánea: uno deductivo, al identificar el dominio o la necesidad de formación en competencias emocionales del modelo Pentagonal; y otro proceso inductivo, al detectar los temas representados por categorías emergentes que hacen referencia a los distintos factores que inciden en el desarrollo emocional.

En este capítulo trataremos de demostrar cómo los factores inciden en el desarrollo de las competencias emocionales del modelo Pentagonal. Se ha acompañado cada factor con un gráfico que ayuda a configurar visualmente su influencia sobre la competencia emocional, así pues, el volumen representa de manera cuantitativa el número de referencias entre el profesorado y el color rojo tiñe las necesidades de formación del colectivo.

8.3.1 Conciencia emocional

La conciencia emocional hace referencia a la competencia emocional para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás. Esta capacidad incluye las habilidades para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; usar de manera eficiente el vocabulario emocional; implicarse con empatía en las vivencias del prójimo; identificar la interacción entre emoción, cognición y comportamiento; detectar creencias; atender y concentrarse sin distracción; y poseer valores éticos y morales.

En el análisis de los relatos del profesorado de secundaria se han identificado los siguientes factores que inciden en el desarrollo de la conciencia emocional:

Vocación docente

La categoría denominada “vocación docente” recoge los temas destacables del discurso del profesorado relacionados con la enseñanza, las condiciones laborales o el interés por el ámbito. Estas subcategorías representan los factores que muestran la toma de conciencia de emociones y sentimientos propios, el etiquetado de emociones y la empatía con el prójimo, aunque, en algunas

ocasiones, hayan puesto de manifiesto la necesidad de desarrollo de la toma de conciencia de creencias y de la interacción entre emoción y comportamiento.

Enseñar conecta con la vocación a través de distintas sensaciones

La enseñanza es una subcategoría de la vocación profesional en nuestro sistema de categorías y representa un factor que despierta en el profesorado de secundaria distinto tipo sensaciones. Su influencia en la conciencia emocional puede comprobarse en la figura 18.

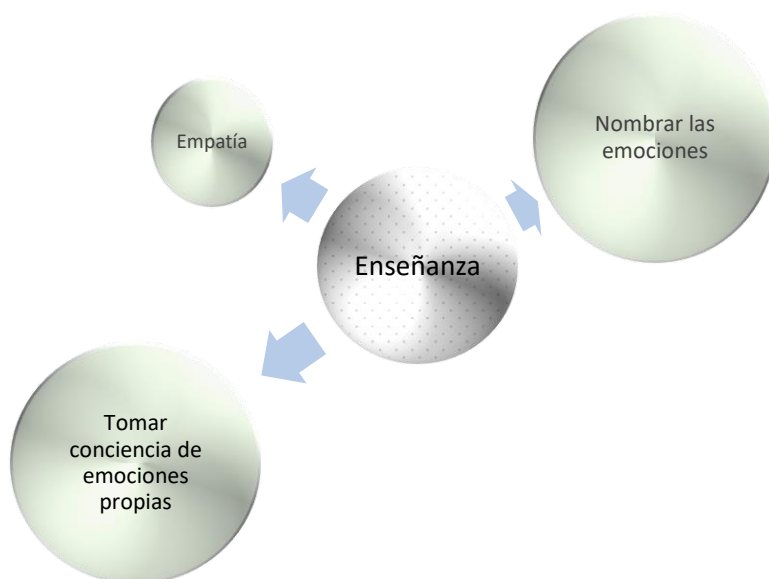


Figura 18: “Enseñanza” en la conciencia emocional.

La entrevista autobiográfica a través del fotolenguaje ha permitido que las personas informantes tomen conciencia y expresen las emociones y sentimientos que le evocan las fotografías facilitadas. En algunas ocasiones, incluso, han etiquetado las sensaciones que les producen situaciones relacionadas con su vocación profesional. Así, cuando debe responder a las preguntas primera y tercera (¿Cómo te sientes actualmente con tu profesión docente y con el lugar que ésta ocupa en tu vida? ¿Hacia dónde te gustaría que te llevara tu profesión?), el profesorado identifica la tranquilidad, la posibilidad de enfrentarse a desafíos, de conectar con gran diversidad de personas y lugares y la satisfacción cuando enseña.

Tranquilidad

Varias de las personas informantes eligieron la fotografía de la ilustración 36 al pensar en el presente y el futuro al frente de su profesión. La imagen contiene una taza de café, una libreta y una

pluma sobre una mesa de madera que les evoca la sensación de tranquilidad. El profesorado encuentra en la docencia un lugar de sosiego. Existen distintos motivos por los que este colectivo la asocia a esta emoción.



Ilustración 36: Fotografía Café del Fotolenguaje.

Pueden pasar muchos años hasta que un docente llegue al centro educativo o incluso al nivel educativo que le hace sentir en paz. Daniel, a través del concurso de traslados, comienza un nuevo proyecto docente en el que se siente sereno. Después de muchos años dando clases en Educación Secundaria Obligatoria ha alcanzado su objetivo de dar clases de educación física en un ciclo formativo de formación profesional, que reduce su jornada laboral en el período de prácticas del tercer trimestre del curso escolar.

“Por la sensación de tranquilidad que me ha dado y no sé, de alguna forma a nivel laboral, estoy por un lado con esa tranquilidad de haber llegado a un sitio y de empezar una aventura que creo que será duradera y que me llevará por caminos que me van a gustar.” (EAEFVD3E)

- Toma de conciencia de emociones propias
- Nombrar las emociones

También las profesoras Marta, Silvia y María eligen la fotografía recogida en la ilustración 36 para representar la tranquilidad que le produce su trabajo. No obstante, cada docente vive esta sensación de una manera diferente en función a las circunstancias en las que se encuentra. Por un

lado, Marta comenta que, su profesión la relaja. Aunque los finales de curso son siempre ajetreados, después de veinte años en la docencia, ya se permite disfrutar de la enseñanza de una manera más serena.

“He llegado a un momento de más tranquilidad en el trabajo... Aunque el final de curso sea algo caótico, estoy en la etapa que he llegado a la cúspide... noto la experiencia. Es como que estoy viviendo de la experiencia que tengo. No me preparo tantas clases ya, cada vez algo más tranquilo” (EAMATVD1E).

- Toma de conciencia de emociones propias
- Nombrar emociones

Silvia, en cambio, acaba de aprobar las oposiciones y por fin puede disfrutar de la enseñanza sin tenerse que preocupar de este obstáculo que le ha estado inquietando durante varios años de su vida. Siente que a partir de ahora puede crecer dedicándose a esta profesión.

“Tranquilidad, claro me genera tranquilidad y bueno está el bolígrafo y el cuaderno porque con esta profesión yo espero seguir aprendiendo y espero poder seguir aprendiendo... ya no voy a tener que preocuparme por algunos aspectos.” (EALyLVD11C)

- Toma de conciencia de emociones propias
- Nombrar las emociones

Por otro lado, María elige la fotografía de la ilustración 36 porque, aunque se ha trasladado a otro centro educativo, vuelve a la docencia después de varios años con el cargo de directora en un IES y se siente mucho más calmada al ejercer como profesora de inglés con alumnado de secundaria obligatoria y de formación profesional.

“Me encuentro ahora mucho más tranquila y mucho más relajada de lo que estaba antes, ha pasado ya un mes que llevo en el instituto con las clases más o menos voy encontrando mi sitio en el centro, aunque tengo que adaptarme.” (EAINVD1E).

- Toma de conciencia de emociones propias
- Nombrar las emociones

Desafío

El profesorado de secundaria puede concebir la enseñanza como un reto constante. No hay que irse muy lejos, la pandemia provocada por la COVID-19, ha puesto de manifiesto múltiples desafíos a los que se ha debido hacer frente para desarrollar la labor docente. Los cambios repentinos a los que se han debido someter profesores y profesoras ha puesto a prueba las competencias de este colectivo. Enseñar durante el confinamiento y luego manteniendo las medidas de seguridad para evitar el riesgo de contagio en las aulas se ha vivido por este gremio como un reto.

Las personas informantes de la investigación, apoyándose en las herramientas utilizadas en la entrevista, han identificado la sensación del desafío en su profesión. Así, Miguel elige la fotografía de la ilustración 36, porque representa para él el desafío de hacer algo interesante cada día. El café porque simboliza el comienzo del día y el cuaderno en blanco porque escenifica que hay muchas cosas por hacer y que tiene la herramienta para hacerlo, como escribir cosas nuevas que queden plasmadas en algún sitio.

“Pues como si fuera la foto, lo que representa para mí la experiencia de cada día, hay una cosa nueva por hacer y que es interesante y que me representa cada día un desafío y que y que puedo hacer algo nuevo que no estaba hecho previamente.” (EATECVD1E)

- Toma de conciencia de emociones propias
- Nombrar las emociones

María también percibe la emoción que le produce su vocación como docente. La profesora etiqueta como un reto la trayectoria que ha seguido desde que tomó la decisión de prepararse las oposiciones. Comenta el esfuerzo profesional y personal que le supuso estudiar y ejercer como interina por múltiples destinos de Andalucía.

“Estando en situaciones también que eran totalmente un reto profesional y personal importante.” (EAINVD2E)

- Toma de conciencia de emociones propias
- Nombrar las emociones

Conectar con gran diversidad de personas y lugares

El profesorado se enriquece con las personas y los lugares diversos con los que interactúa a lo largo de su profesión. Las relaciones sociales que establece con los compañeros y compañeras y con el alumnado le genera emociones y sentimientos que, bien entendidas, pueden favorecer el desarrollo de su carrera. Cada persona aporta algo. Las personas informantes afirman haber conocido mucha gente en los múltiples destinos que han formado parte de su trayectoria docente.

Reyes, que tiene una larga trayectoria profesional, reconoce haber sido siempre muy participativa en los centros en los que ha trabajado. Esa actitud le ha posibilitado interactuar en muchos proyectos con personas distintas que cuentan con vivencias y personalidades muy diferentes.

“Hay personas variadas: gordos, flacos, altos, bajos y con sentimientos diferentes... ir aprendiendo de cada uno.” (EACLAVD8C)

- Toma de conciencia de emociones propias
- Empatía

Asimismo, Esperanza se emociona y toma conciencia de todo lo que le ha aportado su profesión docente. Hace referencia a la riqueza a la que ha tenido acceso, sobre todo en su época de interina en la que ha tenido destinos por toda la geografía andaluza.

“Sobre todo su gente, porque he conocido a un montón de gente, montón de situaciones ... por eso es una ha sido una experiencia enriquecedora.” (EAFyQVD5C)

Toma de conciencia de emociones propias

Decía Freire (2004) que enseñar no se trata de transferir conocimientos, que esta profesión exige una serie de competencias profesionales y es un acto de generosidad y compromiso. Por eso, no todo el mundo se siente capacitado para enseñar. El profesorado de secundaria puede tener en mayor o menor medida estos valores. Por ejemplo, Silvia es consciente de que su alumnado está pasando por momentos duros y que puede que no tenga confianza para compartir un determinado problema con sus padres o hermanos, así que, piensa que como educadora debería establecer un vínculo con su alumnado que no se quedase simplemente en su asignatura de Lengua Castellana y Literatura. La informante muestra ejemplos de que percibe emociones y sentimientos propios y de su alumnado.

“Yo sí que intento ser cercana con los alumnos, intento ganármelos siempre desde el respeto y el rol de profesor, pero sí que ellos acuden a mí con frecuencia o a través de mail o incluso en algunos recreos para contarme algunos problemas ... eso es lo que yo valoro, que los alumnos me aprecien.” (EGLyLVD4E)

- Toma de conciencia de emociones propias
- Empatía

Satisfacción

Hay docentes que disfrutan compartiendo su sabiduría. Reyes confiesa haber tenido la vocación docente desde siempre. Recuerda en la entrevista, que ha tenido verdadera pasión por enseñar desde pequeña.

“Soy una persona que que siempre le ha gustado mucho del trato con el público, tenía claro que me quería dedicar a eso, al trato con el público digamos y de siempre me ha gustado enseñar, no sé porqué... Mis primeras clases la di con 12 años... empecé yo a dar clase de leer a uno de los vecinos en una mesa y en unas clases particulares, yo comprobé que me gustaba mucho.” (EACLAVD5E)

Toma
de
conciencia
de
emociones

Con respecto a María, ella es consciente de su vocación hacia la docencia cuando, en sus comienzos, tras finalizar sus estudios de Filología Inglesa, por la Universidad de Sevilla, se dedicó a la enseñanza de español, sintiendo que esta experiencia fue muy grata y satisfactoria para ella.

“Estuve en Estados Unidos dando clase en la universidad como profesora de español asociada; luego también estuve en academias en una academia dando clases, en CEDECO. Estuve también dando clase en un colegio privado dando clases, de interina, creo que puede aglutinarse todo es un periodo muy importante de mi vida primero porque te das cuenta que quieres dar clases que te gusta enseñar.” (EAINVD3E)

Toma
de
conciencia
de
emociones
propias

Miguel, en cambio, ha descubierto hace relativamente poco esta profesión. Entre otras ventajas concibe la enseñanza como una herramienta que posibilita ayudar a las personas e innovar cada día. A este docente le produce satisfacción ayudar y dejar huella en su alumnado.

“Te sientes mejor habiendo hecho algo que tenías que hacer porque era lo que tenía que hacer y si tenías que ayudar a alguien pues tenía que ayudarlo y si había que hacerlo pues eso, ayudar a la persona que te da una sensación de plenitud que no te la da otra cosa.” (EATECRS3A)

Toma
de
conciencia
de
emociones
propias

Las personas informantes coinciden en la satisfacción que sienten por la docencia y la mayoría reconoce que descubrieron esa vocación desde la infancia.

Las condiciones laborales generan estados emocionales diversos

Otra de las subcategorías incluidas en la vocación docente, que se inserta dentro del sistema de categorías y representa un factor que favorece la conciencia de distintos tipos de estados emocionales

hace referencia a las condiciones laborales. Su influencia en esta competencia emocional puede vobservarse en la figura 19.

Esta profesión, por lo general, comienza con una etapa acompañada de mucha inestabilidad que puede generar emociones desagradables. La mayoría del profesorado, antes de ser funcionario de carrera y ostentar una plaza fija en un centro educativo cercano al hogar, suele pasar varios años en el régimen de interinidad, tratando de compatibilizar este, además de con su vida personal, familiar y social, con el estudio de las oposiciones. El desarrollo profesional puede ir estabilizando esa carrera y con ello la percepción de emociones y sentimientos más agradables.

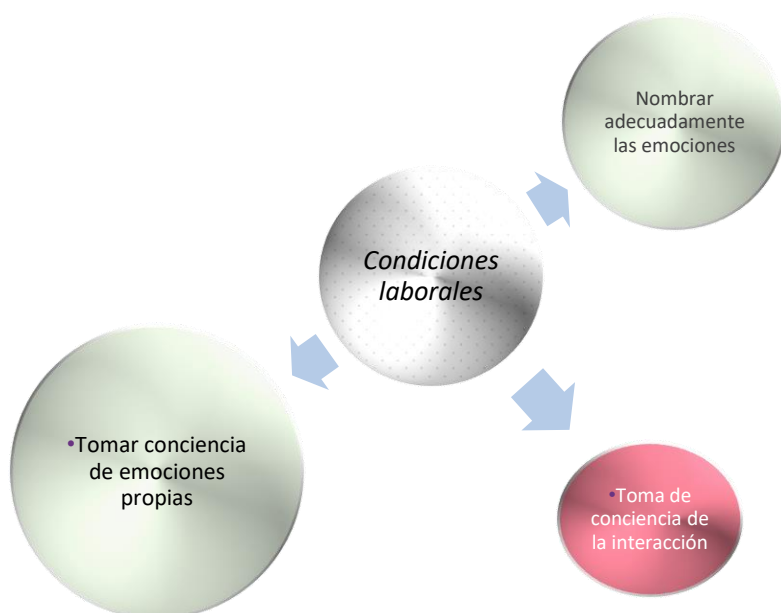


Figura 19: “Vivencia de las condiciones laborales” en la conciencia emocional.

Los comienzos provocan inseguridad

Cuando se trata de los inicios, el profesorado de secundaria, por lo general, vive dificultades que van más allá del ámbito profesional. A los impedimentos de la inexperiencia de los primeros años de profesión hay que sumarle la incertidumbre de la interinidad y la preparación de unas duras oposiciones.

En las entrevistas autobiográficas, la segunda pregunta del fotolenguaje, ¿Cómo has llegado al punto donde te encuentras hoy profesionalmente?, sirvió como herramienta en la que las personas informantes identificaron emociones y sentimientos propios que habían incidido en su estado

emocional durante su carrera. Los docentes han elegido la fotografía de la ilustración 37, que muestra a una deportista saltando para manifestar la inestabilidad de los comienzos en la profesión.



Ilustración 37: Fotografía Salto del Fotolenguaje.

Daniel elige esta fotografía para representar, tanto una trayectoria profesional, como personal, discontinua desde sus inicios. Siendo de Málaga, tuvo que realizar la licenciatura de Educación Física en Granada; luego tuvo que mudarse a Sevilla, en busca de empleo como profesor en un colegio privado; años más tarde aprobó las oposiciones y ocupando puestos por la provincia de Sevilla. El informante identifica las sensaciones de inseguridad que asocia a los constantes cambios de rumbo que ha tenido que asumir en esta profesión.

“Siempre saltando de un sitio a otro y un poco, bueno, no desarrollando alguna labor con los pies en el suelo, arraigado en ningún sitio, entonces tengo un poco esa sensación que en el pasado, ese ha sido ... Entonces, al final la vida lleva para la docencia ... se dieron las circunstancias y la vida me llevó a eso, ... entonces, bueno eso se ve en la foto un poco siempre a salto de mata.”
(EAEFVD5E)

Toma de conciencia de emociones propias

También Esperanza elige la fotografía de la ilustración 37 para representar los años que ha permanecido como interina sin una verdadera estabilidad profesional y personal. Con respecto a ello, comenta que esa situación laboral ha limitado su capacidad de planificación a largo plazo, complicando, en la mayoría de casos, la organización de su vida profesional y familiar. La informante

percibe la incomprensión y cierta injusticia al pensar que no sabía si al año siguiente se tendría que ir a trabajar a la montaña o a la playa.

“Porque en el pasado me ha costado mucho llegar hasta aquí, ha sido siempre como saltando sin saber dónde vas a llegar, nunca sabes qué vas a dar. Como llevas tantos años de interina...” (EAFyQVD4C).

Toma de conciencia de emociones propias

Miguel, como interino, representa al profesorado que sigue preparándose las oposiciones y debe cambiar cada año de centro educativo, de compañeros, de residencia, etc. Este informante identifica y etiqueta las expresiones que mejor describen la sensación que tiene al desbocarse los años que le tocan las oposiciones.

“Sí, sobre todo los años de oposiciones, eso es desbordante lo noté el año pasado, fue con muchas cosas a la vez.” (EATECV12C)

- Toma de conciencia de emociones propias
- Nombrar las emociones

El reconocimiento llega con el tiempo

El profesorado de secundaria tiene la posibilidad de desarrollarse profesionalmente. Por lo general, está relacionado con la capacidad de decisión dentro de su profesión, es decir, cuando puede elegir dónde y con quién trabajar. De este modo hay un reconocimiento que le hace tomar conciencia de emociones agradables de estabilidad y de control de su vida que comparte en los relatos.

Esperanza identifica ese tipo de emociones al transmitir que, aunque comenzó en la enseñanza como medio para ganarse la vida, descubrió que le gustaba ejercerla.

“Luego ya me puse a dar clase para ganar dinero y descubrí que me gustaba dar clase. Así que cuando ya terminé la carrera decidí ser feliz, entonces ya me metí en el mundillo de las oposiciones en la docencia y empecé a hacer el CAP.” (EAFyQVD1E)

- Toma de conciencia de emociones propias
- Nombrar las emociones

Después de muchos años de interina y de varios años reuniendo puntos para acercarse con el concurso de traslados, toma consciencia de la enorme felicidad que experimentó al haber llegado a “su momento”, como ella misma denomina.

“Sí, es verdad que vivo bien y que vivo cerquita de mi casa, los niños son buenos, mis compañeros son buenos y puedo decir que tengo una vida de profe guay.” (EAFyQVD7C)

- Toma de conciencia de emociones propias
- Nombrar las emociones

Bajo esta perspectiva, cuando se le pide que describa el último capítulo del libro de su vida, cuenta que ahora, a sus cincuenta años, se siente en paz con la enseñanza.

“El último capítulo, *Viviendo tranquila ahora*, es como que ahora vivo, *Como los peces de colores*, en subtítulo.” (EAFyQVD7C)

- Toma de conciencia de emociones propias
- Nombrar las emociones

Daniel también se siente orgulloso al desarrollar su carrera con un puesto específico de docente bilingüe de Educación Física. El informante reconoce que sus condiciones laborales han mejorado al acercar su plaza definitiva a un centro docente dentro de su localidad e impartir clases en inglés. De ahí, que manifieste en las entrevistas que se siente ilusionado y agraciado por el cambio que también cree merecerse en su carrera profesional.

“¿Qué sensación tengo? Que soy afortunado, que he tenido suerte y que la he buscado también la suerte.” (EAEFVD11C)

- Toma de conciencia de emociones propias
- Nombrar emociones

En esta línea, María, después de varios cargos directivos en un centro, ha decidido volver a las clases. La docente piensa que, aunque el día a día con el alumnado puede ser un trabajo agotador, se siente ilusionada por empezar a enseñar inglés de nuevo.

“Es importante lo de volver a las aulas para mí, porque sí es algo que yo echaba de menos ... y me había parecido que era importante, que el momento de pasar más tiempo en las clases era ahora y no más tarde.” (EAINVD7E)

- Toma de conciencia de emociones propias
- Nombrar las emociones

El miedo, una emoción muy presente en la carrera de las profesoras

Una de las emociones que más han identificado las docentes de esta investigación, e incluso han etiquetado de manera explícita en las entrevistas autobiográficas, ha sido el miedo. La percepción de esta emoción suele venir acompañada de algunas inseguridades que la generan. Un elevado porcentaje de estas oscilaciones son propias de los primeros años de ejercicio profesional. Sin embargo, también se han detectado temores en docentes más veteranas, que hacen pensar que hay déficit de competencias emocionales a lo largo de toda su trayectoria profesional.

- Fracaso ante la evaluación externa o propia

Desde el primer momento en el que una persona decide dedicarse a la docencia, debe superar evaluaciones que ponen a prueba el dominio de sus competencias emocionales. Las oposiciones para ingresar en el cuerpo de profesores de secundaria responden a una evaluación que puede implicar al profesorado durante varios años de su carrera. Una vez superado el examen, han de realizar un período

de prácticas, que suele durar un curso académico. Por ello, el profesorado vive durante un largo lapsus de tiempo una evaluación que puede despertarle ciertos temores.

Esta emoción puede provenir de las exigencias del tribunal en las oposiciones, las exigencias de la Inspección Educativa en el período de prácticas; las exigencias del equipo directivo de un centro o, incluso, de las propias exigencias de las docentes. Estas últimas son las que despiertan interés en esta investigación, porque están conectadas al nivel de desarrollo de las competencias emocionales.

Por ejemplo, Silvia acaba de iniciarse en la profesión e identifica, con bastante frecuencia, la emoción del miedo cuando hace referencia a las evaluaciones. La docente reconoce que, aunque ya, por fin, ha aprobado las oposiciones, después de varios años preparándoselas, todavía las tiene muy presentes. Todo lo que le recuerde a ese período de su vida le sigue produciendo mucho malestar. La informante recuerda momentos de verdadera frustración cuando no las aprobaba a pesar del gran esfuerzo personal que había realizado.

“Necesito, de momento, cambiar mi lugar de trabajo, la habitación, porque en esa habitación que tengo con una mesa es donde he estado. La puse con mucha ilusión para las oposiciones y es como que he pasado muy malos momentos, porque he pasado momentos de fracaso realmente.”
(EALyLVD16C)

Toma de conciencia de emociones propias

Sin embargo, los miedos no son exclusivos de las docentes noveles. Este tipo de reacción también puede apreciarse en profesoras más expertas. Los pensamientos que la persona asocia, cuando se siente frente a una evaluación, no dependen de los años que lleva ejerciendo la docencia. Marta cuenta con diecinueve años de experiencia en su trabajo y ya le quedan lejos las oposiciones y el período de prácticas. Sin embargo, son múltiples las situaciones en las que la docente se siente evaluada y sintoniza con la emoción del miedo. Un ejemplo lo presenta la informante cuando debe tomar decisiones a nivel profesional.

“Todo no puedo tenerlo tan claro, también a veces me equivocaré, o sea, que eso también me da un poquito de miedo también, tengo un poco que estar allí, escuchar y también intento un poco y eso, pero porque tampoco es que tenga la verdad absoluta.” (EAMATRS6I)

- Toma de conciencia de emociones propias
- Nombrar las emociones

Se observa que las dos profesoras identifican la incertidumbre generada por la falta de confianza a la hora de responder a las exigencias que nacen de ellas mismas. Esta sensación, a veces se acompaña de pensamientos que pueden agravarla, convirtiéndose en sentimientos y estados emocionales con efectos más desagradables.

Por ejemplo, Silvia realimenta constantemente su sentimiento de malestar asociándolo al período de las oposiciones. La informante no da muestras en las entrevistas de la capacidad para tomar conciencia de que su comportamiento es una respuesta automática a una exigencia propia. Por lo tanto, no identifica la incidencia que existe entre su estado emocional y su conducta. La docente tiene un anclaje emocional en todo lo que le recuerda las oposiciones que no le ayuda a regular ese miedo.

“Me hicieron mucho daño porque, bueno, era tanto esfuerzo para nada, al final porque al final vuelven las oposiciones, no me han llamado, entonces como si no, no hubiese aprobado, no apruebo ese año. Seguimos sombra, sombra, sombra, ¿vale? eso lo recuerdo muy mal, tengo muy mal recuerdo.” (EALyLPL12C)

Necesidad de desarrollo de toma de conciencia de interacción entre emoción, cognición y comportamiento.

En cambio, Marta sí es consciente de que sus pensamientos inciden en sus emociones. Aunque la informante identifica miedos a no cubrir expectativas propias, da muestras de percibir la interacción entre sus emociones y su comportamiento. La docente es capaz de desmontar sentimientos de inseguridad eligiendo razonamientos sobre de su veteranía.

“Luego, cuando me doy cuenta que, que llevo, que ya tengo mi experiencia y yo, ya sabes tengo una seguridad realmente y dices que la tengo realmente, no tengo ni que prepararme realmente, imprevisto y se me pone que se me da bien siempre buscar niveles altos, ejercicios que, que vayan directamente, fijaos en este detalle este también para no perder tiempo, eso se consigue” (EAMATVD11E).

Toma de conciencia de interacción entre emoción y comportamiento.

- Cambio de hábitos

La enseñanza en secundaria es bastante dinámica, ya no solo porque esta profesión exige adaptarse a los cambios sociales y a los avances en las tecnologías, sino porque hay que sumarle la continua renovación de leyes educativas de esta última década. Además, es inevitable hacer mención a los cambios para afrontar y compatibilizar la docencia presencial con la virtual de estos últimos tiempos, como consecuencia de la pandemia provocada por la COVID-19. Todas estas circunstancias agotan emocionalmente al profesorado, que debe adaptarse y desarrollar una docencia sumida en nuevos criterios de evaluación, nuevas metodologías de enseñanza, nuevos itinerarios académicos, etc.

Hay docentes que, precisamente por su amplia experiencia en el cuerpo, temen a los constantes cambios que afectan a esta profesión. Marta hace referencia a esa incertidumbre en la educación. La profesora reconoce que cuando empezó en la profesión tenía la capacidad para amoldarse, pero piensa que, cuando se alcanza una determinada edad, ya es más difícil cambiar de hábitos. Aunque identifica y etiqueta la emoción del miedo que le produce esta situación, no es consciente de que esta creencia le está limitando para adaptarse a los cambios.

“Eso también me da un poco de miedo. Porque por otro lado me doy cuenta que ya tengo esa edad, esa edad que ya los cambios cuestan más, ya lo entiendes así y es verdad que me cuesta más el cambiar mi forma de explicar, al principio sí, intentaba más, no sé cómo, a ver qué tal esto, cojo lo otro...” (EAMATVD8C)

Necesidad de desarrollo de la conciencia de creencia; toma de conciencia de interacción entre emoción y comportamiento.

Por lo general, el profesorado de secundaria toma conciencia, e incluso, facilita el nombre de las emociones agradables cuando tratan sobre temas relacionados con su vocación docente, llegando a identificar, además, emociones menos placenteras asociada a los cambios. En concreto, las docentes

son las que han mostrado mayor habilidad para detectar miedos, que hemos preferido destacar frente a otras emociones, porque pueden indicar necesidades de desarrollo en más competencias emocionales.

Planificación

La planificación es una categoría del sistema que contempla la organización docente y la conciliación entre la vida familiar y la vida laboral y la realización de actividades de ocio. Estas subcategorías representan factores que muestran la toma de conciencia y el etiquetado de emociones, unidos a los propios sentimientos.

Nunca se llega a estar satisfecho con la organización docente

La organización docente (figura 20), por lo general, provoca emociones displacenteras. La ampliación de los objetivos de las escuelas, la incorporación a las aulas de colectivos de alumnado anteriormente ajeno a ellas y las mayores presiones sociales pueden ser algunos de los motivos por lo que el profesorado de secundaria se sienta fatigado a la hora de organizar las tareas escolares. El colectivo muestra esta sensación independientemente de su experiencia y formación previa.

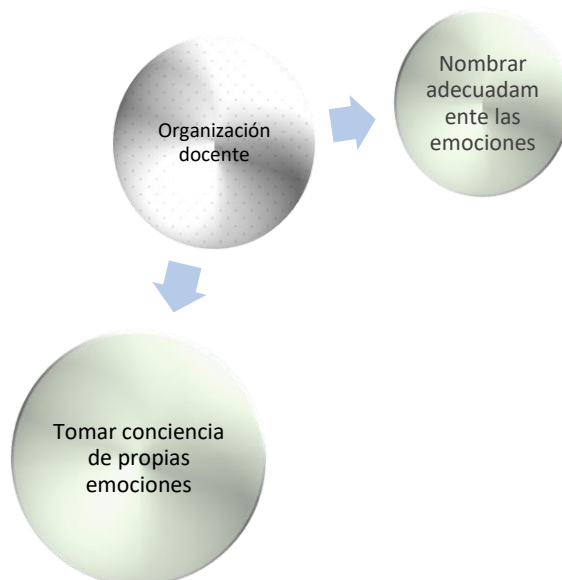


Figura 20: “Organización docente” en la conciencia emocional.

Todo esto es aplicable a Silvia, que lleva poco tiempo en la profesión y, además, se encuentra en el año de prácticas, razón por la que debe ser evaluada por la Inspección Educativa, a lo largo del

curso. Estas circunstancias obligan a la docente a preparar gran cantidad de material para sus clases. La docente exterioriza repetidamente en las entrevistas sentirse desbordada.

“Tengo bastante trabajo, estoy agobiada ...bueno lo que pasa es que he tenido tan poco tiempo y ahora estamos a principio de curso y tengo bastante trabajo, como que no aprovecho el tiempo lo que lo tengo que aprovechar.” (EALyLPL1P)

- Toma de conciencia de emociones propias
- Nombrar las emociones

Asimismo, Marta identifica emociones y sentimientos de angustia en los relatos, cuando hace referencia a la organización de las tareas docentes, aunque tiene ya bastante experiencia y no tiene en vistas ningún tipo de inspección. En concreto, la informante manifiesta en las entrevistas que, desde hace unos años, siente agotamiento en la dinámica de su docencia.

“[...] me veo con menos energía en las clases, las clases son distintas, o sea, yo ahora también me siento que llego, paso lista... Es como más, antes era como muy de todas maneras los alumnos siguen diciendo que, que voy muy rápida, que es una clase muy dinámica pero no consigo llegar hasta el final, así entonces, de hecho, que me cuesta.” (EAMATPL1P)

Toma de conciencia de emociones propias

La conciliación entre la vida familiar, la vida laboral y el ocio provoca estrés y ansiedad

La conciliación entre la vida familiar y la vida laboral (figura 21) también preocupa especialmente al profesorado de secundaria. En concreto, en las entrevistas de las profesoras se ha comprobado que este factor incide muy directamente en la toma de conciencia y etiquetado de emociones propias que no son especialmente agradables.



Figura 21: “Conciliación” en la conciencia emocional.

Un buen ejemplo lo muestra Marta, que se siente estresada cuando en la entrevista narra acerca de la conciliación entre el trabajo y la familia. En concreto, le preocupa el tiempo de calidad que le está dedicando a su hija a causa de su mala organización. La docente es consciente de que necesita organizarse mejor para que el tiempo que está con su familia no se encuentre estresada, puesto que piensa que no está priorizando adecuadamente las tareas.

“Yo creo que es más cuestión de que no priorizo bien el tiempo porque lo hago mal porque quiero, a lo mejor, dedicarle más tiempo a María, pero lo hago mal porque si estoy estresada, el tiempo que le estoy dedicando no es tiempo de calidad, estoy consciente de todo ello, verás, pero es parar, es hacer no sé...”
(EAMATPL6C)

Tomada de conciencia de emociones propias

A las docentes también les preocupa la compatibilización de las tareas domésticas y su tiempo libre. Por ejemplo, María refleja esta sensación general de desasosiego del profesorado en su rueda de la vida recogida en la ilustración 38, comentando que en su planificación no cabe el tiempo para el ocio, porque siempre encuentra obligaciones.

“Me he centrado en mi vida más en el trabajo que en el ocio, ... pero ahora mismo tampoco hay excesivos momentos o actividades que haga por ocio, entonces digamos que mis momentos de ocio están muy relacionados con mi momento de trabajo.” (EAINPL3C)

Toma de conciencia de emociones propias



Ilustración 38: Rueda de la Vida de María

Silvia también da muestras de inquietud respecto a la conciliación entre su vida familiar, su vida laboral y la preparación de las oposiciones, en el momento en el que nacieron sus dos hijos gemelos. La docente es consciente de la dificultad que se le venía encima para conjugarlo todo.

“Nacen mis niños y me tengo que enfrentar a las oposiciones otra vez. Bueno, cada vez se va complicando más, porque empiezo cuando vivo sin niños, pero entonces, claro sí. Ahora, como ves, todo se complica. Entonces, si antes no lo he conseguido, entonces ahora cómo lo voy a conseguir con dos bebés, igual entonces, todo se complica.”
(EALyLRS7F)

Toma de conciencia de emociones propias

Hay una creencia generalizada acerca del tiempo libre que deja la profesión docente. Sin embargo, no es esa la sensación que desprenden las profesoras entrevistadas. Prácticamente todas

muestran una percepción contraria en sus relatos. En general, existe consenso entre las docentes en que la conciliación entre el trabajo, la familia y el ocio les provoca emociones de estrés y ansiedad.

Las relaciones sociales

La educación se sostiene fundamentalmente en cuatro pilares: alumnado, profesorado, familias y administración educativa. En las relaciones interpersonales aparecen infinidad de emociones de todo tipo, desde las típicas desagradables de rabia, que se suelen generar cuando el estudiantado tiene un mal comportamiento, hasta las de alegría por ver el progreso del alumnado o de haber conseguido coordinar un proyecto con el departamento.

Las relaciones sociales con el alumnado y con el profesorado son subcategorías que representan los factores que muestran, sobre todo, la toma de conciencia de emociones y sentimientos propios, el etiquetado de emociones y, hasta la interacción entre emoción y comportamiento. La empatía con el prójimo es una competencia que el profesorado, a veces, muestra dominio de ella y, en otras ocasiones, pone de manifiesto la necesidad de desarrollo emocional.

El alumnado desarrolla la conciencia emocional del profesorado

Uno de factores, que genera más riqueza emocional en el profesorado de secundaria, es la relación con su alumnado (figura 22). De este modo, existen multitud de situaciones diariamente, en el aula y en el centro educativo, que provocan reacciones emocionales de todo tipo, que pueden convertirse en oportunidades para que el docente tome conciencia y se beneficie de ellas.

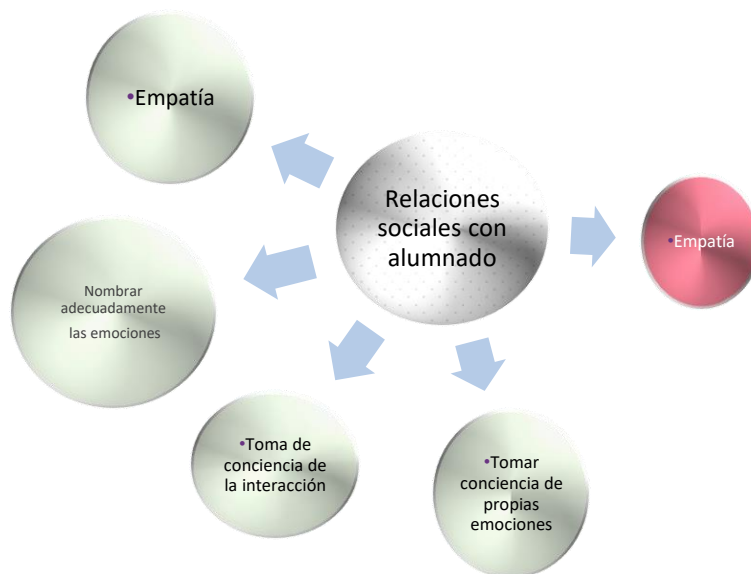


Figura 22: “Relaciones sociales con alumnado” en la conciencia emocional.

Cuando se pregunta a las personas informantes por incidentes que les han causado mayor impacto emocional, suelen recordar experiencias con su alumnado. Entre otros acontecimientos, Silvia describe cómo un alumno se baja los pantalones en plena clase con la intención de molestar a los compañeros y a la profesora que estaba en el aula en ese momento (una compañera que se jubilaría al próximo año). Este episodio le provoca emociones desagradables por su compañera. La informante, además de tomar conciencia y etiquetar sus emociones y sentimientos, muestra capacidad para percibir el estado emocional de su compañera.

“Esta situación provocó que sintiera tristeza por mi compañera, sobre todo por su edad, y me enfadó muchísimo” (RAELYLRS6A).

- Toma de conciencia de emociones propias
- Dar nombre a las emociones
- Empatía

Además, hay docentes que, gracias a su experiencia, han llegado a un nivel de conciencia emocional que llega a conseguir regular aquellos estados emocionales que le ocasionan problemas de salud.

“Incluso me permito a veces, a lo mejor, dar un descanso, porque me suele doler un poco la cabeza cuando tengo mucha tensión.”
(EAMATVD1E)

- Toma de conciencia de emociones propias
- Toma de conciencia de interacción entre emoción y comportamiento

No todas las emociones identificadas por el profesorado, en su relación con el alumnado, son displacenteras. Se han localizado también múltiples experiencias con alumnos y alumnas que muestran las ventajas de esta profesión. De hecho, la docencia en secundaria crea un vínculo especial, entre alumnado y docente en la práctica escolar, que puede perdurar toda una vida y que es difícil de encontrar en otra etapa educativa y, además, fomenta la toma de conciencia de emociones agradables.

Así, Reyes comenta con orgullo, en el “Registro de Acontecimientos Emocionales”, que una visita con su alumnado a Sevilla le ha producido mucha satisfacción. La docente siente que conecta bastante con su alumnado, porque han respondido bien tanto a la preparación como en la visita en sí.

“Visita a Sevilla con alumnos de Bachillerato. Han trabajado mucho para preparar esta visita y también, durante la misma. Me produce mucha satisfacción. Tenemos mucho *feeling* y nos entendemos muy bien.”
(RAECLARS1A)

- Toma de conciencia de emociones propias
- Dar nombre a las emociones
- Empatía

También, Daniel comparte sus emociones y sentimientos placenteros al observar los resultados de una actividad del centro. El profesor describe una actividad organizada el 27 de febrero para celebrar el Día de Andalucía, en la que todo el alumnado del instituto participó y se implicó. Este resultado, no solo le produce sentimientos propios, sino que, además, el informante ha sido capaz de percibir el clima emocional agradable de sus estudiantes.

“El sentimiento es positivo, al resultarme agradable el resultado de la actividad, ya que los niños se lo pasaron muy bien y participaron en masa. En cuanto a lo positivo, las sensaciones fueron de satisfacción, orgullo, tranquilidad, sosiego y felicidad al ver el disfrute de los demás.” (RAEEFRS1A)

- Toma de conciencia de emociones propias
- Nombrar las emociones
- Empatía

En esta línea, María relata, en el “Registro de Acontecimientos Emocionales”, unas exposiciones orales sobre una ficticia fiesta de fin de año organizada por el alumnado de dos de sus grupos. La experiencia, no solo ha resultado satisfactoria para ella, ya que la docente ha captado la implicación y disfrute de su estudiantado.

“La actividad ha resultado muy atractiva para todos. También me he sentido a gusto con ellos.” (RAEINRS2A)

- Toma de conciencia de emociones propias
- Empatía

Las relaciones con el alumnado pueden fomentar el desarrollo de la conciencia emocional del profesorado de esta etapa educativa. Sin embargo, este factor también puede poner en evidencia situaciones que le desborda. El alumnado de esta etapa educativa puede llegar a tener reacciones emocionales muy desagradables cuando se queda a las puertas de aprobar un examen. Miguel, en el “Registro de Acontecimientos Emocionales”, relata la revisión con un alumno de su examen suspenso con un 4. El desafío llega cuando este lo culpa de su nota. De hecho, el informante cataloga esta experiencia como “una de difícil gestión emocional”.

La redacción de la situación revela dificultades por parte del docente para implicarse de manera empática con su alumno, en cambio, opta por hacer su propia interpretación de los hechos sin tener en cuenta la vivencia emocional por la que puede estar pasando el adolescente.

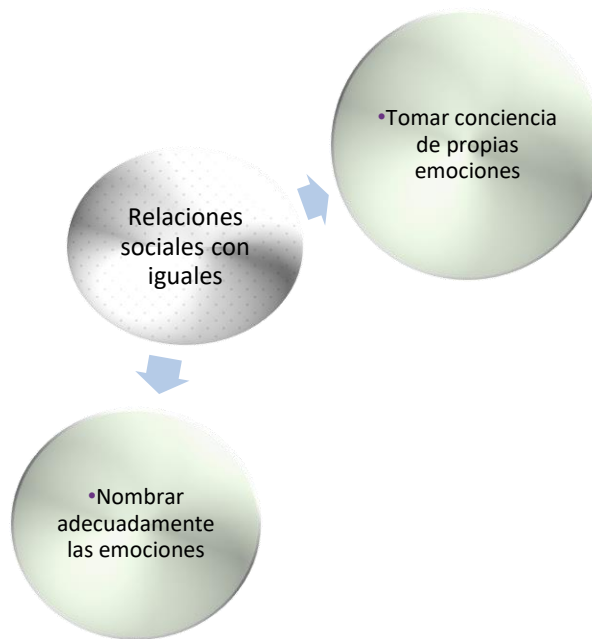


Figura 23: “Relaciones sociales con iguales” en la conciencia emocional.

El profesorado, cuando empieza en esta profesión, suele pasar una temporada lejos de su familia y amistades, por lo que las relaciones que establece con sus colegas pueden ser más estrechas. Es bastante usual que se forjen amistades que propician la identificación de emociones y sentimientos agradables. Por ejemplo, Silvia, cuando se le pide que registre en la entrevista los capítulos más importantes de su vida, recuerda su época de interina lejos de los suyos. Aunque la informante identifica momentos de tristeza, destaca y etiqueta emociones agradables al pensar en los compañeros que han pasado por esa etapa.

“He sentido alegría sobre todo al recordar momentos felices de mi vida, que son mayoría, afortunadamente, y a esos profesores que me han marcado. Esta emoción ha sido mucho más intensa que la anterior.” (RAELyLRS2I)

- Toma de conciencia de emociones propias
- Nombrar las emociones

En este sentido, cuando los profesores tienen, ya por fin, su destino definitivo y llevan varios años en el mismo centro, también establecen este tipo de relaciones profesionales y personales. De este modo, hay docentes que, aunque ya tengan una antigüedad en el cuerpo, se siguen identificando y apoyando en sus compañeros.

Marta representa estas circunstancias y toma conciencia en los relatos de la conexión que tiene con sus compañeros de departamento. Además, reconoce que esta relación le da confianza para compartir emociones y sentimientos.

“Es como mi zona de confort.” (EAMATRS4I)

Toma de conciencia de emociones propias

También Esperanza confirma este tipo de relaciones que se crea en un centro docente pequeño. La participante toma conciencia de emociones y sentimientos de afecto y pertenencia, cuando hace referencia a sus compañeros con los que lleva trabajando muchos años.

“Estábamos muy bien porque éramos como una familia en el instituto.” (EAFyQRS2I)

Toma de conciencia de emociones propias

En cambio, hay docentes que no encuentran esa complicidad en su centro educativo. Daniel confiesa que existe muy buena relación con algunas profesoras, con la que tiene mucha afinidad y con las que se encuentra muy a gusto, pero se siente desamparado en el departamento y, en general, en su centro de destino.

“Tengo la sensación un poco de desazón.” (EAEFVD10E)

- Toma de conciencia de emociones propias
- Nombrar las emociones

Como en todas las instituciones y empresas, en los centros educativos existen personas promotoras de proyectos y actividades de departamento o de centro, cuya intención es que, respectivamente, los miembros del departamento o el claustro de profesores colaboren en dichos proyectos. Sin embargo, una de las experiencias que más suele fastidiar es cuando se coordina u organiza una actividad y no se cuenta con la implicación y la ayuda del resto de compañeros. La relación que tiene Daniel con sus compañeros del centro ocasiona experiencias, que el docente identifica como displacenteras.

Este informante comenta, en el “Registro de Acontecimientos Emocionales”, una actividad que organizó con motivo del día de Andalucía en la que no contó con la implicación del profesorado del centro. Por esta razón, el docente identifica emociones de tristeza, frustración y rabia, que le hacen sentirse solo en su departamento de Educación Física.

“[...] y, por otro lado, igualmente, sentí la sensación negativa de la poca implicación por parte del profesorado del centro en la organización y participación en la actividad.
[...] en cuanto a lo negativo, sentí rabia y desidia en lo que a la preparación de una actividad en coordinación con otros compañeros se refiere. Me sentía triste, frustrado, y enfadado.” (RAEEFRS2I)

- Toma de conciencia de emociones propias
- Dar nombre a las emociones

Como se ha comprobado, la relación del profesorado con los compañeros y compañeras del centro es importante para su estado emocional y por tanto para su desarrollo profesional y personal. Por lo general, el profesorado de secundaria identifica emociones y sentimientos agradables cuando hace referencia a los que han sido significativos en sus carreras, sobre todo en los comienzos.

Prácticamente, todos los factores han puesto de manifiesto la capacidad del profesorado de secundaria para tomar conciencia e incluso etiquetar las emociones propias. Uno de los estados emocionales que más se ha identificado ha sido el miedo, asociado a las evaluaciones tanto externas como propias, siendo las profesoras las que han mostrado más habilidades para tomar conciencia de esta emoción, sobre todo, cuando el miedo ha sido asociado con las condiciones laborales. Estos miedos también nos alertan sobre las dificultades para identificar la conexión entre emoción, cognición y comportamiento, que se considera un nivel de conciencia emocional superior.

La conciliación entre la vida familiar, la vida laboral y el ocio.

La enseñanza en secundaria muestra habilidades para la comprensión de las emociones y sentimientos de los demás. Sin embargo, hay interacciones con el alumnado que han manifestado carencias en la empatía, sobre todo, en el profesorado del ámbito científico tecnológico sin formación emocional.

8.3.2 Regulación Emocional

La regulación emocional es la capacidad para gestionar las emociones de manera adecuada. Esta competencia emocional da por supuesta la toma de conciencia de la relación entre emoción y el comportamiento e incorpora las habilidades de afrontamiento para autogenerarse emociones positivas.

En el análisis de los relatos del profesorado de secundaria se han identificado los siguientes factores que inciden en el desarrollo de la regulación emocional:

Vocación docente

La categoría denominada vocación docente, en esta competencia emocional, representa, sobre todo, las dificultades relacionadas con las condiciones laborales del profesorado. A su vez, esta subcategoría manifiesta los factores que muestran las capacidades para gestionar las emociones, como la tolerancia o la frustración, entre otros.

La regulación emocional ayuda a superar las dificultades de los comienzos

Un factor, que ha facilitado la toma de conciencia de emociones de todo tipo, ha sido el referido a las “vivencias de las condiciones laborales” (figura 24) de la profesión docente.

Los comienzos para el profesorado, por norma general, suelen ser duros, sobre todo, por las oposiciones para acceder al cuerpo de profesores de secundaria. Como consecuencia, se generan estados emocionales como la decepción, la tristeza o, incluso, la rabia, que pueden resultar difíciles de gestionar. Sin embargo, el profesorado muestra en sus relatos que ha desarrollado capacidades para regular estos estados emocionales.

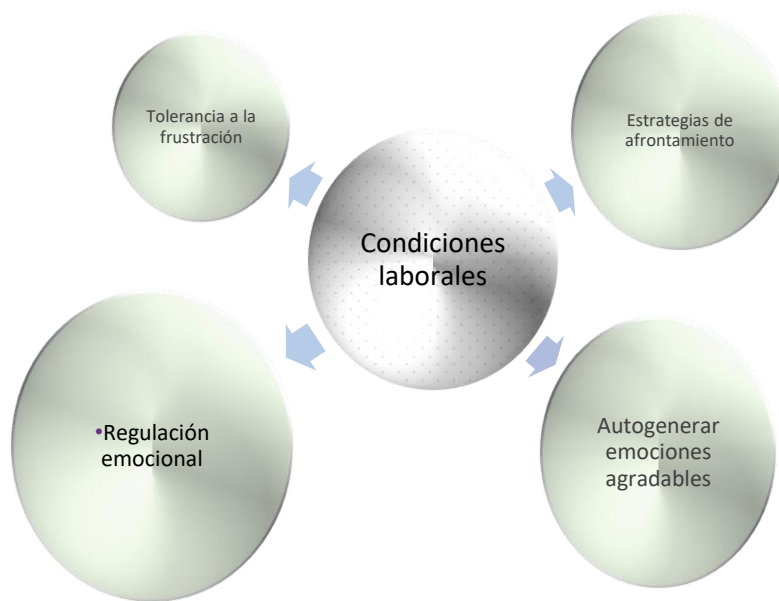


Figura 24: “Vivencias de las condiciones laborales” en la regulación emocional.

Un ejemplo lo proporciona Daniel, que en los relatos acerca de su carrera, ha dado señales de saber diferir las recompensas asociadas a la fase de interinidad de los inicios, evitando de ese modo estados emocionales de desánimo y fracaso. El docente asegura que han tenido que transcurrir, aproximadamente, veinte años para conseguir una plaza bilingüe definitiva en un ciclo formativo que se encuentra en un centro educativo público de Sevilla. Este profesor de Educación Física reconoce en los relatos que, a pesar de haber percibido temores en algunos momentos debidos a la sensación de inestabilidad de los comienzos, se siente privilegiado en esta profesión, e incluso, es capaz de engendrar emociones agradables al haberse encontrado a gusto en todos los sitios en los que ha estado.

“¿Qué sensación tengo? Que soy afortunado, que he tenido suerte y que la ha buscado también la suerte y, bueno, que al final esos saltos, aunque parezca que, aunque te dé miedo porque no sabes dónde vas a caer, pero bueno, al final, por lo menos mi experiencia, siempre he caído bien, entonces bueno, estoy satisfecho.” (EAEFVD11C)

- Regulación emocional
- Autogenerar emociones agradables

Esta sensación es compartida por otros participantes, a pesar de haber sufrido malas experiencias profesionales y personales en sus inicios. María ha tenido una carrera académica brillante siendo una estudiante de sobresaliente tanto en secundaria como en la universidad. Sin embargo, no aprobar las oposiciones como profesora de secundaria de inglés le ha proporcionado una trayectoria profesional muy diferente a la que ella y cualquiera que la conociera se esperaría.

Esta carrera comienza cuando se presenta a las oposiciones por primera vez y, aunque aprueba, no la llaman de la bolsa de sustituciones hasta dos años después. Tampoco parece tener suerte cuando se lleva varios años a base de sustituciones sin vacante para el año completo, teniendo que viajar sola, de un día para otro, por toda la región andaluza, siempre acompañada de la sensación de tener que estudiar para aprobar las oposiciones. Además, se presenta a las oposiciones en la siguiente convocatoria y no consigue aprobarlas.

La profesora narra en la entrevista autobiográfica que, a pesar de las decepciones que ha sentido a lo largo de su carrera, percibe que es docente desde que entró en la bolsa de interinidades y que lo importante es dedicarse a esta profesión, independientemente de la situación administrativa que se tenga. Ha conocido interinos e interinas que han resultado ser magníficos docentes y funcionarios que, según ella, han sido todo lo contrario. Asimismo, afirma que las circunstancias por las que ha pasado le han dado la oportunidad de conocer una gran cantidad de docentes.

María ha dado muestras de habilidad para afrontar los retos y evitar estados emocionales displacenteros de enojo o decepción, autogenerándose emociones agradables de comprensión y confianza.

“Recuerdo que, cuando suspendí en el año 2004, me di cuenta de que, de que, a pesar de las cosas, que había que tomársela de otra manera, que, al fin y al cabo, yo ya me sentía profesionalmente de la docencia, que yo ya era profesora y yo ya sabía que, si no sacaba la plaza y seguía así, pues no pasaba nada, que lo importante es que a mí me gusta mi trabajo y que había tenido la oportunidad de conocer un montón de compañeros.” (EAINVD13C)

- Regulación emocional
- Autogenerar emociones agradables
- Estrategia de afrontamiento.
- Tolerancia a la frustración

También Silvia da muestras de esta capacidad para transformar estados emocionales displacenteros, que ella asocia con la inestabilidad de las interinidades, en emociones positivas. Esta informante lo interpreta como oportunidades para vivir muchas situaciones distintas que la han enriquecido profesional y personalmente.

“Y, bueno, a partir de ahí, pues eso, claro, ha sido una etapa muy importante en mi vida, he estado en muchos centros, porque al principio estaba sustituyendo y solo hasta los últimos dos años no tuve vacante. Tuve la oportunidad de estar en muchos sitios, de aprender mucho, de ver muchas realidades distintas, de aprender mucho.” (EALyLVD12C)

- Regulación emocional
- Autogenerar emociones agradables de
- Estrategia de
- Tolerancia a la frustración
- Tolerancia a la frustración

Asimismo, Esperanza muestra su capacidad para regularse emocionalmente. La docente comenta sus dificultades para compatibilizar su trabajo y su vida personal, puesto que, durante más de la mitad de su carrera profesional, ha tenido que estar mudándose de localidad cada año, porque empezaba en un instituto nuevo: “Empiezan a llamarme de destinos infinitos por alrededor de Andalucía, desde Isla Cristina hasta Purchena, pasando por la Línea.” (EAFyQVD5C)

Sin embargo, reconoce lo enriquecedoras que han sido las experiencias, ya que ha encontrado muchas ventajas en el hecho de haber sido interina y haber tenido que trabajar en un ingente número de destinos andaluces distintos, reconociendo que esta coyuntura le ha permitido conocer muchos lugares y relacionarse con personas que, de otro modo, no hubiera podido hacer.

“Pero muy bien porque es conocer Andalucía y, sobre todo su gente, porque he conocido a un montón de gente, montón de situaciones que de otra manera que si hubieras trabajado de cajera del “Día” no hubiera conocido, por eso es una, ha sido una experiencia enriquecedora.” (EAFyQVD5C)

- Regulación emocional
- Autogenerar emociones agradables de
- Estrategia de
- Tolerancia a la frustración
- Tolerancia a la frustración

La percepción con la que el profesorado vive las condiciones laborales es subjetiva. Estas pueden proporcionar fracaso o bienestar, dependiendo del momento en el que se encuentren los implicados. Hay docentes que poseen una experiencia profesional amplia antes de dedicarse a la docencia, lo que les permite relativizar algunos aspectos de esta profesión, como la incertidumbre de la interinidad.

Por ejemplo, Miguel es un informante que muestra estrategias de autorregulación para gestionar estados emocionales displacenteros. El docente representa su trayectoria mediante la fotografía de la ilustración 39 y comenta que su vida ha sido como un entramado de caminos desde que comenzó su carrera como ingeniero en la empresa privada y, posteriormente, como interino.



Ilustración 39: Fotografía Laberinto del fotolenguaje.

Aunque lleva más de diez años cambiando de centro cada curso y preparándose las oposiciones sin éxito, experimenta de forma consciente emociones agradables que le permiten gestionar su propio bienestar emocional. Este profesor en su larga y variada trayectoria laboral afirma haber tenido la oportunidad de conocer mucha gente interesante que le ha enseñado a vivir sin tener que preocuparse por el hecho de no haber conseguido aún una plaza fija.

“Gente que me ha marcado especialmente la forma de pensar que yo tengo, los objetivos que antes eran parte fundamental de conseguir cosas y ahora estás ahí, si se consiguen bien y si no, pues bueno, pues se intentan, que no tengo una obsesión como hace tiempo y terminarlas...” (EGTECRS7F)

- Regulación emocional
- Estrategia de afrontamiento.
- Tolerancia a la frustración

Miguel también regula sus emociones y sentimientos tratando de dar sentido a su experiencia; ha encontrado la satisfacción y la realización vocacional en la docencia. Además, reconoce que esta profesión le permite estar más tiempo con los suyos y hacerlos más felices, que es lo que tiene más valor en este momento de su vida.

“No tiene sentido, pasar por la Castellana y ver gente que tiene la oficina encendida, eso, las 11 o compañeros tuyos de piso que llegan a las 12, a las 11. Dices no, esto no está pagado, no, porque como la felicidad está en los demás, cuando ya tienes familia y demás, eso no te realiza, hay que hacer otras cosas en la vida, entonces hay que buscar la felicidad.”
(EATECVD11C)

<ul style="list-style-type: none"> - Regulación emocional - Autogenerar emociones agradables - Estrategia de afrontamiento. - Tolerancia a la frustración

Como se ha comprobado, por lo general, que la gestión emocional de los primeros años de docencia no es sencilla, pero parece comportarse como un estímulo para que el profesorado de secundaria, independientemente de su “edad”, “sexo” y “formación” previa, muestre su capacidad para regularse emocionalmente.

Planificación

Es indudable que el tiempo, entendido como la posibilidad de realizar actividades escolares y no escolares, sin rígidas y marcadas limitaciones temporales, constituye hoy día una dimensión importante para el profesorado de secundaria. La categoría “planificación” (figura 25) representa los factores relacionados con la organización docente y la conciliación entre la vida laboral, la vida familiar y el ocio, que suelen estimular la toma de conciencia de emociones y sentimientos de estrés y rabia. En esta sección se van a presentar distintas capacidades de este colectivo para la regulación de estos estados emocionales.

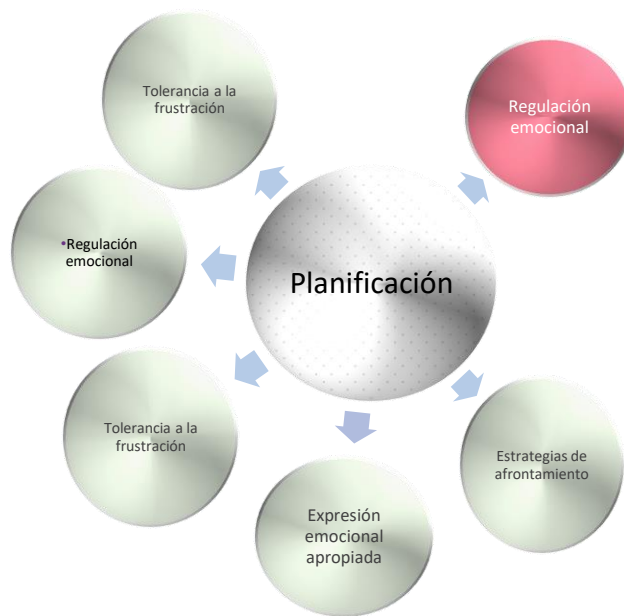


Figura 25: “Planificación en la regulación emocional.

David admite que le cuesta un gran esfuerzo programar todo un curso académico, puesto que se ve incapaz de diseñar y de llevar a término la programación de unos módulos del ciclo formativo que imparte. El informante presenta dificultades en general para perseverar en el logro de sus objetivos y de diferir recompensas inmediatas, a favor de otras a largo plazo.

“De repente, es como si un click, y se enciende en mi cabeza y es de repente es un ufffff, sabes, de si tengo que hacer esto, esto, esto, esto, esto y esto, y yo ya estoy dándole vueltas y ya sé que tengo por avisar tal, que tengo que hablar tal, pero yo necesito esa inmediatez y, es decir, a mí el largo plazo es que no me no me ha satisfecho nunca porque es que no es que no lo he sabido gestionar, necesito tener las cosas mucho más ya y luego es cuando es algo a largo plazo como no sé, que de alguna forma que casi ni me lo creo yo que sé, ¿qué es lo que va a pasar? Entonces no sé, no me gusta.” (EAEFPL10C)

Necesidad de desarrollo en regulación de emociones y sentimientos

No obstante, estos factores también incentivan la presencia y el desarrollo de la regulación emocional en el profesorado de secundaria. Por lo general, en los primeros años de docencia, las personas aspirantes a una plaza definitiva deben compatibilizar el estudio de las oposiciones con la labor docente. Esta situación administrativa de interinidad puede, además, perdurar varios años, por lo que interfiere, considerablemente, en su vida sentimental y familiar.

La conciliación entre las oposiciones, el trabajo y la familia, en esas circunstancias, ha puesto en evidencia el dominio de capacidades en las personas participantes en esta investigación para la gestión de comportamientos compulsivos y la tolerancia de estados emocionales de ansiedad. Miguel

es interino y se lamenta en las entrevistas de que los años que tiene que presentarse a las oposiciones (suelen ser años alternos) son bastante duros. No obstante, el tecnólogo ofrece en los relatos que es consciente de sus límites y resuelve este tipo de situaciones desbordantes con comprensión.

“Y saber decir ya está, aquí llega esto, ya no puedes encargarte, el año pasado fue mezcla de todo, lo de la casa también fue el año pasado, es decir, que casa, oposiciones, muchas cosas, muchas cosas.” (EATECPL10C)

- Regulación emocional
- Tolerancia a la frustración

Además, el docente afronta este trance con paciencia, experimentando de forma voluntaria y consciente, sin pretender abarcar lo que no puede.

“Creo que hago o intento no dar importancia a cosas que antes me enfadaban. Buscar en todo la relatividad. Creo que eso me da una sensación de tranquilidad y evito tener esa necesidad de controlar todo, algo que no es posible conseguir.” (RAETECPL1C)

- Estrategia de afrontamiento
- Expresión emocional apropiada
- Autogenerar emociones positivas

La regulación emocional es una competencia que supone la toma de conciencia de la relación entre la emoción, la cognición y el comportamiento que tiene la persona. Hay docentes que muestran esa capacidad para hacer frente al estrés o a la rabia y otros necesitan desarrollar estrategias que le ayuden a gestionar esos estados emocionales.

Relaciones sociales

Las relaciones interpersonales del profesorado de secundaria no solo facilitan la toma de conciencia emocional, sino que, se convierten en verdaderas oportunidades para poner de manifiesto y desarrollar la regulación emocional, a partir de las interacciones y, sobre todo, los conflictos con estudiantes, compañeros y con superiores.

Los enfrentamientos con el alumnado despiertan estrategias de autorregulación

La secundaria coincide con la adolescencia, que comprende un alumnado de entre 12 y 18 años. Esta etapa se caracteriza por unos cambios hormonales que se manifiestan, de forma evidente, en una transformación física y psicológica. Es el momento en el que están construyendo su identidad en una constante búsqueda de sus límites y posibilidades. Esta fase, necesaria para llegar a la edad adulta, puede venir acompañada de mucha frustración, que se enmascara con comportamientos disruptivos y agresivos en el aula (Güemes-Hidalgo et al., 2017).

El profesorado pretende desarrollar su labor docente en un clima adecuado para el aprendizaje. Sin embargo, el alumnado de secundaria no siempre respeta las decisiones, los turnos de palabra, la diversidad, etc., apareciendo diariamente incidentes en el centro educativo que ponen a prueba las habilidades del profesorado para afrontar comportamientos impulsivos o gestionar estados anímicos displacenteros.

De ahí que la categoría “relación con el alumnado” (figura 26) influya favorablemente en esta competencia emocional. Así pues, cuando se les pide a los participantes que describan en un registro los acontecimientos relacionados con su profesión que les generan estados emocionales diversos, prácticamente todos, tratan episodios que muestran su destreza para regular la montaña rusa emocional de su alumnado.



Figura 26: “Relaciones sociales con el alumnado” en la regulación emocional.

Silvia narra dos incidentes, bastante frecuentes con los discentes de estas edades, que consigue regular emocionalmente. En el primero, describe una pelea en el recreo, que se produjo durante una de sus guardias, en la que un alumno de segundo de Bachillerato le propinó un puñetazo a una alumna de su tutoría. A su vez, también expresa en el registro cómo se ha sentido teniendo que mediar en una pelea entre alumnos, admitiendo que en un primer momento la situación le provocó indignación y enfado, porque una de las alumnas era de su tutoría y se sentía su protectora ante cualquier incidente en el centro educativo, por lo que se encargó de solucionar todo lo que estaba en su mano.

Sin embargo, la profesora de Lengua Castellana y Literatura reconoce que este sentimiento de ira le duró pocos segundos al darse cuenta de que solo estaba mal interpretando los hechos. De este modo, fue capaz de evitar la impulsividad e, incluso, un posterior estado emocional de frustración. Aunque, en un principio, esta relación con los alumnos le hace sentir emociones displacenteras, la docente cataloga este acontecimiento de “fácil gestión emocional”, porque no tarda en tomar consciencia de ello y de echar mano de la empatía con el alumno, para así hacerse con las riendas de la situación.

“No obstante, la gestión emocional no fue complicada pues el alumno no parecía pretender pegar a la chica, sino defenderse en medio de una pelea en la que estaban involucrados varios alumnos.”
(TONLyLRS5A)

- | | |
|---|-----------|
| - Expresión apropiada | emocional |
| - Regulación emocional con conciencia ética y moral | |
| - Estrategia de afrontamiento | |
| - Tolerancia a la frustración | |

Silvia presenta otro ejemplo de relación social con el alumnado que esta vez cataloga de “difícil gestión emocional”. En clase, tras leer un texto sobre la paz, un alumno bastante extremista, en cuanto a sus ideas, justifica las guerras y los fusilamientos de personas inocentes. En este caso, la docente reconoce tener que gestionar emociones de rabia por los comentarios del alumno: “La gestión de mis emociones en aquel momento fue realmente difícil, pues como digo estaba muy enfadada no solo por lo que decía sino por cómo lo expresaba.” (RAELyLRS4A)

A pesar de esa dificultad, la informante comenta en el “Registro de Acontecimientos Emocionales” que supo afrontar la rabia y ofrece un ejemplo formidable de experiencia emocional que consigue gestionar con éxito. Por un lado, autorregula la intensidad y duración del estado

emocional de ansiedad al transformar la tensión en una oportunidad para abrir un debate con el alumno y con el resto de la clase relacionado con la memoria histórica de nuestro país.

“No obstante, eso me dio la oportunidad de explicarles los hechos históricos y algo del sistema político actual y abrir un debate en clase.” (RAELyLRS4A)

- Regulación emocional con conciencia ética y moral de
- Estrategias de
- Afrontamiento
- Autogenerar emociones positivas

Otra situación que pone a prueba la regulación emocional de los docentes es la clase a última hora en los centros educativos. La sexta hora de la jornada escolar se hace muy cansina. El alumnado y el profesorado tienen que hacer un gran esfuerzo mental para mantener la concentración, sobre todo después de una jornada intensa. Debido a ello, es importante que el profesorado tenga la capacidad de afrontar estados emocionales de desmotivación y derrota.

Reyes presenta una experiencia en el “Registro de Acontecimientos Emocionales” que refleja las habilidades de regulación emocional de la profesora de Lenguas Clásicas. La informante atiende de forma personalizada a su alumnado, de un grupo de secundaria obligatoria, para que todos sigan el ritmo de aprendizaje en una clase a última hora. A pesar de las circunstancias, tolera estados emocionales de enojo o de decepción y lo transforma en recompensas focalizando su atención en aspectos positivos como la evolución hacia la madurez.

“[...] hay que atenderlos de forma personal para que sigan el ritmo de la clase. Hay veces que logro captarlos y me doy cuenta. De todas formas, y como aspecto positivo, parece que van madurando.” (RAECLARS4A)

- Regulación emocional
- Expresión emocional apropiada
- Autogenerar emociones positivas

Otro momento para que el profesorado ponga en práctica habilidades para la autorregulación emocional se hace evidente cuando existen disconformidades con un alumno o alumna en la

puntuación de un examen o en una evaluación trimestral. María presenta un episodio de este tipo con una alumna del ciclo formativo en el “Registro de Acontecimientos Emocionales”.

La profesora de inglés describe que, en un primer momento, ha sido capaz de percibir una cierta intranquilidad, porque la alumna le pidió una revisión del examen cuando un aprobado era todo un mérito para su bajo nivel. Aunque mostró satisfacción por haber superado el cinco, seguía disconforme con el resultado, pues la alumna no entendía por qué no tenía más de un seis. A pesar del estado emocional inicial, la conciencia ética y moral de la informante le ayudaron a regularlo, consiguiendo aclarar los criterios de calificación con la alumna y así evitar frustraciones y enojos personales.

“Le aclaré los criterios de calificación y quedó satisfecha. A lo largo de la conversación se disipó mi inquietud y me quedé tranquila y segura con la nota que le había puesto.” (RAEINRS1A)

- Regulación emocional con conciencia ética y moral
- Estrategia de afrontamiento emocional
- Expresión apropiada
- Tolerancia a la frustración

Como se ha podido comprobar, la interacción con el alumnado de secundaria propicia multitud de ocasiones para que el profesorado ponga en evidencia y desarrolle sus habilidades de autorregulación emocional.

Los compañeros son personas clave para la gestión emocional del profesorado

Las relaciones con los iguales (figura 27) hacen referencia a un factor que no solo potencia la conciencia emocional del profesorado de secundaria, sino que ponen de manifiesto la importancia de estas interacciones que se producen diariamente en los centros docentes y que influyen en la gestión de emociones y sentimientos propios. Este hecho lo podemos comprobar en los relatos de las personas participantes, donde aparecen episodios con compañeros y compañeras.



Figura 27: “Relaciones sociales con iguales” en la regulación emocional.

En la sección anterior se pudo comprobar que Daniel identificaba las emociones displacenteras que le producía la relación con los compañeros de su nuevo centro. El docente comentaba en sus relatos que, aunque se encuentra en un magnífico momento profesional porque acaba de conseguir en el concurso de traslados una plaza de profesor de educación física de formación profesional en un centro cerca de su casa, se encuentra bastante solo en su departamento. Además, por el diseño de su centro, su departamento está ubicado en otro edificio, con lo que no mantiene relaciones sociales con el resto del claustro.

Aunque, en repetidas ocasiones, ha intentado participar en proyectos colectivos, los compañeros no le siguen. Debido a ello, tiende a decepcionarse y a presentar estados emocionales displacenteros: “Ese poco contacto hace que las relaciones personales tampoco surjan, sean más complicadas, o sea, si no pasas tiempo con alguien, pues es complicado generar esa cercanía.” (EAEFRS4I)

Sin embargo, evita estados emocionales displacenteros reconociendo que se encuentra en un momento de su vida en el que no necesita esforzarse por mejorar esas relaciones interpersonales, ya que es consciente de que, a lo largo de su vasta trayectoria profesional, ha cultivado ya suficientes amistades en los centros por los que ha pasado y que va a intentar pedirlo de nuevo su centro en el próximo concurso de traslados, transformando, de ese modo, los pensamientos que le puedan perjudicar en otros más constructivos como que es él el que elige con quién quiere tratar y evita, así, relaciones que no le aporten y posibles conflictos con sus compañeros.

“Ahora mismo que se está haciendo como yo quiero que sea, es decir, me estoy relacionando con quien quiero relacionarme, no me estoy relacionando con quien no me quiero relacionar, estoy evitando que las relaciones tóxicas desgasten energía.” (EAEFRS5I)

- Regulación emocional con conciencia ética y moral
- Estrategia de afrontamiento emocional
- Expresión apropiada
- Tolerancia a la frustración
- Autogenerar emociones positivas

Daniel toma conciencia de la emoción de desamparo que le produce esta situación. No obstante, es capaz de gestionar esta sensación con estrategias de autorregulación que contribuyen a su propio bienestar.

“[...] es una elección parcial, creo que pocas cosas que me las que me pasan, pocas cosas no la elijo yo, entonces quizá en algún momento cuando no me gusta la situación en la que me muevo pues sí pueda tener esa sensación de que el resto es quien me obliga a tener esa sensación de soledad, pero creo que no, creo que ahora mismo estoy en un momento en el que tampoco me apetece participar de un proyecto que realmente que no me entusiasme.” (EAEFPL13C)

- Regulación emocional con conciencia ética y moral
- Expresión emocional apropiada
- Tolerancia a la frustración

Las redes sociales conforman otro estímulo que hoy día pone a prueba la regulación emocional del profesorado en su relación con los compañeros. Las herramientas informáticas de mensajería instantánea pueden ser un recurso maravilloso para comunicarse y coordinarse con los miembros de un departamento. Sin embargo, no siempre se cuidan las formas que se utilizan al escribir mensajes grupales y pueden ser malinterpretados.

En este sentido, Reyes relata, en el “Registro de Acontecimientos Emocionales”, un incidente con un compañero de trabajo al dejarle un mensaje por *Whattapps*, en el grupo de los compañeros del centro educativo, que parecía tener un tono desafiante. Al principio, interpretó el tono algo brusco, dándole la impresión de que tenía que llamarle la atención por algo y le generó emociones desagradables en unos instantes. Sin embargo, la docente afrontó el conflicto producido con el compañero con buena filosofía, pues entendió, rápidamente, que se trataba de una simple

interpretación y evitó la rumiación de pensamientos tóxicos, logrando quitarle importancia y resolviendo el asunto directamente con el compañero.

“A los dos minutos pensé que esta idea era una simple interpretación y que había varias interpretaciones más. Me puse al habla por el privado. Este compañero es bastante críptico y tardó un tiempo en medio explicarme qué es lo que quería. Asunto resuelto.” (RAECLARS5I)

- Estrategia de afrontamiento
- Tolerancia a la frustración

Este ejemplo nos muestra que las relaciones sociales que se crean entre el propio profesorado pueden desarrollar la regulación emocional de emociones y sentimientos propios.

La relación con superiores revela carencias de regulación emocional

Es indudable que a la mayoría de los trabajadores les preocupa la relación con sus superiores (figura 28). En el caso del profesorado de secundaria, esta interacción puede ir desde una auditoría de la Inspección Educativa hasta una simple reunión con la Jefatura de Estudios del centro docente. En cualquier caso, no todo el profesorado reacciona de igual manera ante ese estímulo, sino que esto va a depender del dominio que tenga de sus competencias emocionales.



Figura 28: “Relaciones sociales con superiores” en la regulación emocional.

Para ilustrar esto, nos detendremos en Reyes, quien tiene bastante experiencia docente y muestra habilidades de regulación emocional, incluso con sus superiores. La profesora de Lenguas Clásicas relata en su “Registro de Acontecimientos Emocionales” un incidente con un su jefe de departamento. Hacía unos días que rompió unos materiales del laboratorio de Ciencias, lugar donde se realiza cada 15 días un taller de cocina con las madres de los alumnos. La docente no se lo comentó al jefe del departamento, compañero no muy afín a ella, refiriéndole, sin embargo, lo ocurrido al primer miembro del departamento con el que se encontró. Habiendo pasado una semana del suceso, vio al jefe de estudios y se lo dijo. Él estaba algo enfadado y, además, la historia se había desvirtuado, pues estaban comentándose cosas que no habían sucedido.

Todo esto causó un gran malestar en la docente por no haber dado el mensaje a quien correspondía en su momento.

A pesar de ello, la informante exhibe su capacidad para gestionar un comportamiento impulsivo y evitar la discordia, de manera que, regulando sus emociones y sentimientos con prudencia resolvió el incidente al aceptar que todo no lo puede hacer perfectamente. Aunque no estaba del todo de acuerdo con ello, se tuvo que pagar con la recaudación del taller de cocina lo que se rompió, puesto que es el acuerdo al que llegaron y, de este modo, se dio por resuelto el incidente. No obstante, ella no se plantea este hecho con mayor importancia.

“No lo hice bien, pero no todo se puede hacer bien. Acepta que le compremos el material que se rompió con el dinero del taller. Me parece una ridiculez, porque es algo nimio, pero no me lo planteo más.” (RAECLARS6S)

- Regulación emocional con conciencia ética y moral
- Estrategia de afrontamiento
- Tolerancia a la frustración

Sin embargo, existen docentes que no muestran esa capacidad para regular los estados emocionales. Por ejemplo, Silvia manifiesta emociones displacenteras asociadas a la evaluación de un superior.

“Estoy agobiada con el tema de la inspectora. (EALyLRS7S)

[...] me gustaría saber perfectamente qué hacer y eso me lo provoca el tema de la inspección, que siempre tengo ahí algo.” (EALyLRS8S)

Necesidad de desarrollo en regulación emocional

Por lo general, las “relaciones sociales” componen un factor que muestra y desarrolla la regulación emocional del profesorado de secundaria. Sin embargo, también aparecen dificultades como el caso anterior de Silvia que retrata limitaciones en otras competencias emocionales de autogestión personal.

El profesorado de secundaria por lo general ha mostrado, además de unas buenas cualidades para la toma de conciencia de emociones propias, la capacidad para regularlas sin importar el sexo, la edad o la formación previa.

Las condiciones laborales en los comienzos de la profesión suelen ser duras, revelando, así, la capacidad de este colectivo para autogenerarse emociones agradables y encontrar estrategias de afrontamiento y tolerancia a la frustración.

Las dificultades para planificarse han puesto de manifiesto algunas limitaciones de autorregulación emocional. Sin embargo, por lo general, el profesorado gestiona adecuadamente los comportamientos compulsivos de ansiedad.

El profesorado acepta y regula los estados emocionales derivados de las interacciones con el alumnado y los compañeros, observándose que la experiencia es un factor favorable a la hora de dominar esta competencia emocional con los superiores.

8.3.3 Autonomía emocional

La autonomía emocional es un paso más en la regulación emocional y está relacionada con la autogestión personal. Esta competencia emocional representa el difícil equilibrio entre la dependencia y la desvinculación emocional. Incorpora la autoestima, la actitud positiva, la resiliencia, la automotivación, la eficacia emocional con uno mismo, asumir con responsabilidad y el pensamiento crítico.

En el análisis de los relatos del profesorado de secundaria se han identificado los factores que inciden en el desarrollo de la autonomía emocional y que veremos a continuación.

Vocación docente

La vocación docente incide directamente en la autonomía emocional del profesorado de secundaria. Esta categoría contempla factores como la enseñanza y el ámbito que, además de facilitar la toma de conciencia de emociones y sentimientos propios, hace adoptar una actitud positiva, afrontar retos, asumir responsabilidades e incluso estar satisfecho consigo mismo. Sin embargo, el factor representado por las “vivencias de las condiciones laborales” ha puesto en evidencia también necesidades de desarrollo en estas competencias, sobre todo, en los inicios de la profesión.

La enseñanza motiva al profesorado

La enseñanza ayuda a que el profesorado se automotive en su profesión (figura 29). Entre otras razones, porque permite su desarrollo profesional. La enseñanza es en sí misma un aprendizaje. Cuando una persona enseña, reflexiona sobre lo que transmite y toma decisiones con responsabilidad y actitud positiva. Por lo tanto, el docente también aprende, conociendo mejor su autoconcepto y autogenerándose las emociones necesarias para implicarse desde esta perspectiva en su trabajo.

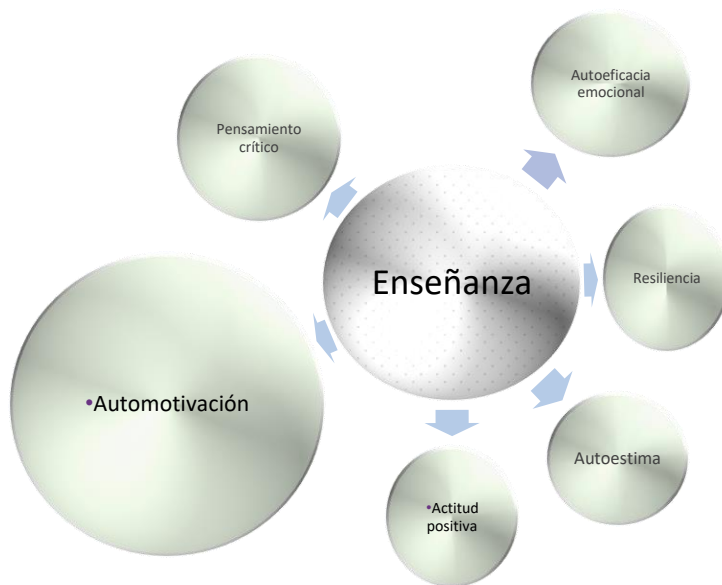


Figura 29: “Enseñanza” en la autonomía emocional.

Hay ejemplos que muestran cómo la enseñanza anima a dedicarse a esta profesión, como el de Silvia, quien asegura que dar clases ha sido siempre su ilusión. La informante ha mostrado capacidad para tomar conciencia de lo que verdaderamente le motiva y le genera las sensaciones positivas que desea.

“Es el objetivo que me estaba marcando porque es vocacional. Es lo que yo quería desde siempre y bueno, he conseguido estar donde quiero estar y soy feliz todos los días, es a donde quiero ir.” (EALyLVD3E)

- Automotivación
- Autoeficacia emocional
- Actitud positiva

María es otra docente que coincide con Silvia en que la enseñanza es su vocación y le hace sentir emociones agradables. La profesora de Inglés identifica en el fotolenguaje de la entrevista las emociones de tranquilidad que le evoca la docencia. Estas emociones que genera le posibilitan implicarse más en sus clases después de haber desempeñado un puesto como directora durante muchos años.

“He notado una paz en la profesión docente, pero en mí como profesora. Una relajación porque, de alguna manera, me permite dedicarme más ahora a la enseñanza y por eso he cogido esta fotografía porque me inspiraba esa emoción.” (EAINVD1E)

Autoeficacia emocional

También Daniel elige la fotografía de la ilustración 40 en el fotolenguaje, porque se encuentra orgulloso y satisfecho de sí mismo por dedicarse a la docencia y haber superado un reto dentro de esta profesión al poder impartir clases de Educación Física en un ciclo de Formación Profesional.

“Me siento identificado con esa imagen de estar ahora mismo en un momento álgido de mi carrera profesional, profesional y en el sitio, es un sitio donde puedo observar y donde puedo hacer cosas, es lo que hay un poquito, la he cogido no sé, creo que de alguna forma ahora mismo, estoy en un momento en el que he hecho cumbre.” (EAEFVD1E)

- Autoestima
- Automotivación
- Autoeficacia emocional
- Resiliencia



Ilustración 40: Fotografía Cima del fotolenguaje

Cuando se le pregunta a Miguel por qué se dedica a la docencia, responde que lo encuentra como una manera de aprender, ya que considera esta profesión como una fuente de inspiración que le motiva y le genera emociones propias de una persona emprendedora.

“Pues yo es que creo también que es autoaprendizaje, yo muchas veces me sirve también como para mejorar la manera que yo tengo también de entender las cosas.” (EATECVD7E)

- Automotivación
- Autoeficacia
emocional

Este docente también interpreta la enseñanza como una forma de hacer introspección y lo representa por medio del fotolenguaje en la ilustración 41. Así que su profesión le permite pensar y razonar a través de la docencia.

“Porque después de trabajar dando clase te das cuenta de que el enseñar cosas a los demás también te permite reflexionar sobre ti mismo y sobre tu experiencia, también te da una forma de ver el mundo, una manera distinta.” (EATECVD3E)

- Automotivación
- Pensamiento crítico



Ilustración 41: Fotografía Budha del fotolenguaje

El profesor de Tecnología piensa que la enseñanza es un modo de transmitir a personas que no conoce lo que ha aprendido en su vida, algo similar a reflexionar sobre lo que uno es en la vida.

“Me parece muy interesante poder transmitir a ciertas personas que a lo mejor no vas a ver nunca más pues ciertas cosas que tú has aprendido, me parece una forma muy muy interesante de también de hacer, no sé, de pensar en uno mismo en ese aspecto.” (EATECVD3E)

- Automotivación
- Pensamiento crítico

El profesorado a través de la enseñanza experimenta emociones que motivan su actividad docente. En relación a esto sus explicaciones le ayudan a tener pensamientos, creencias y sentimientos que, además de permitirle conocer mejor su autoconcepto, mejoran sus habilidades de autogestión personal con el razonamiento y la autoeficacia emocional.

El ámbito refuerza la autoestima

El profesorado de secundaria se siente con más seguridad en sí mismo en relación al dominio del contenido de sus materias (figura 30). Para acceder a este cuerpo se le exige una titulación académica de una licenciatura o grado que lo prepara para una determinada disciplina. De modo que, los profesores y las profesoras se sienten con la suficiente preparación -y hasta orgullosos- de sus respectivas especialidades, y eso, además de ayudarles a pensar de manera crítica y responsable, hace que se sientan con motivación y actitud positiva en la profesión, influyendo, a su vez, de manera positiva en su propia imagen.

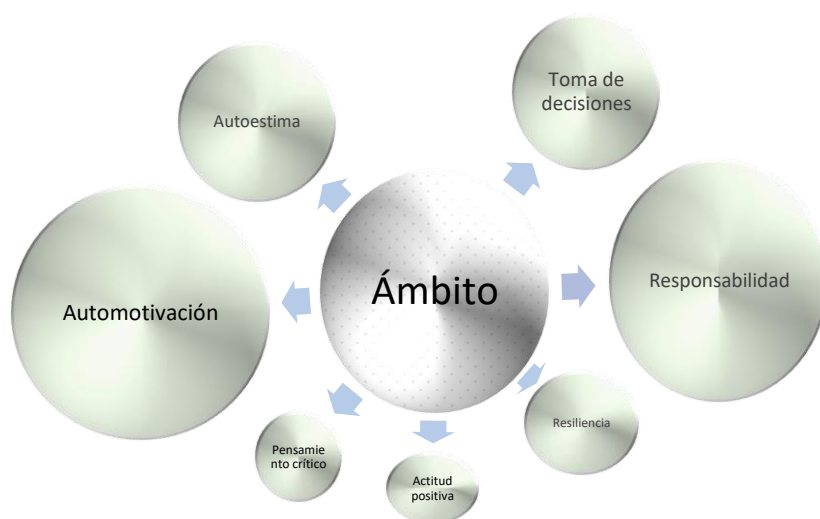


Figura 30: “Ámbito” en la autonomía emocional.

Un ejemplo de lo dicho, lo encontramos en Marta, quien afirma en los relatos que las matemáticas le generan confianza. Esto lo corrobora el hecho de que, pese a que siempre haya escuchado que son difíciles, a ella se le dan bien y le gustan. Este pensamiento ha reforzado la imagen positiva de sí misma, habiendo encontrado en su área el apoyo que la ha empoderado para afrontar positivamente su profesión.

“Matemáticas, me gusta mucho la carrera porque me gustaba mucho las matemáticas desde niña, sí, como me decían que las matemáticas eran muy complicadas, que la carrera era muy difícil...” (EAMATVD9A)

- Automotivación
- Autoestima
- Responsabilidad

A Esperanza le ocurre lo mismo con la Química. Esta profesora de Física y Química refleja en la entrevista sentirse satisfecha de sí misma cuando visualizaba su futuro relacionado con esta disciplina.

“Yo estudié química porque más o menos se me daba bien, pero yo no sabía dónde iba a ir con aquello; de hecho, pensé que iba a ser química industrial, una jefa una jefa de obra ... por eso hice yo la rama de industrial.” (EAFyQVD9A)

- Automotivación
- Autoestima
- Responsabilidad

Hay docentes que muestran cómo desde la enseñanza también se pueden prevenir enfrentamientos y dificultades en momentos conflictivos. Silvia aprovecha una hora de guardia en la que encuentra la oportunidad para plantear una clase alternativa de Lengua y Literatura. En vez de ponerles una película, como ellos querían, les contó anécdotas del origen de nuestra lengua. La informante muestra su capacidad para compartir conocimientos de su ámbito de una manera responsable a pesar de las adversidades.

“Me encanta transmitir conocimiento ¿vale? ... no se me ocurre otra cosa que contarles un montón de curiosidades, palabras que tenemos de otros de otras lenguas, del árabe de los hermanos de América, cuando conquistaron América.” (EALyLVD8E)

- Automotivación
- Responsabilidad
- Resiliencia

Otro hecho, que hay que tener en cuenta, lo advertimos cuando gusta mucho una determinada materia y se quiere estar cerca de ella y trasmitirla. Eso ocurre con el profesorado y los ámbitos que imparte. Reyes estudió Filología Clásica, una especialidad que la ha motivado desde la época universitaria y que resultó ser la responsable de que se quisiera dedicar a la docencia. La profesora responde de sus propias decisiones con confianza y actitud positiva.

“Filología Clásica, pasé primero por otras ideas, pero elegí Filología Clásica, con la seguridad de que yo me iba a dedicar a dar clase con toda la seguridad.” (EACLAVD10A)

- Automotivación
- Responsabilidad
- Toma de decisiones
- Actitud positiva
- Pensamiento crítico

En esta misma línea, Miguel estudió Ingeniería y ahora imparte Tecnología en secundaria desde hace unos años. El informante muestra implicación emocional con las nuevas tecnologías y el emprendimiento para el desarrollo personal y profesional de su alumnado, presumiendo de que la principal fortaleza de su ámbito es combinar su asignatura con la actividad empresarial. De hecho, este docente compatibiliza su profesión con trabajos para una empresa informática e intenta motivar a su alumnado con su ejemplo.

“Y creo que juntar esas dos cosas, la parte de contenidos con la parte cómo te puede ayudar a ser mejor persona y trabajar para ti pues o conseguir tus metas pues lo veo fundamental” (EGTECVD8A).

- Automotivación
- Actitud positiva
- Pensamiento crítico

Daniel muestra también estar satisfecho y mantener una buena relación consigo mismo cuando hace referencia al deporte. Este profesor de Educación Física toma conciencia de emociones de satisfacción al mostrar, como objeto relacionado con su profesión, las zapatillas de deporte de la ilustración 42. Por un lado, quiere representar la importancia de la actividad física en su vida profesional y personal. No solo es la especialidad que imparte desde hace 20 años, sino que, para él, es una forma de vida. Por otro lado, también representa su implicación emocional en el ámbito al considerar fundamental esta prenda para su asignatura.

“Al final mi vida ha estado siempre relacionada con el deporte y he tenido la suerte de que mi mundo laboral y mi vida, pues está relacionada con el deporte, entonces, las zapatillas de deporte son casi mi segunda piel.” (EAEFVD13A)

Automotivación



Ilustración 42: Objeto de Daniel

El ámbito representa un factor que hace que el profesorado de secundaria muestre autonomía emocional. Este colectivo, además de responder de sus propios actos con responsabilidad y pensamiento crítico cuando trata de su asignatura, muestra confianza en sí mismo y resiliencia para afrontar obstáculos.

Las condiciones laborales evidencian las fortalezas y los desafíos para la autogestión personal

Las “vivencias de las condiciones laborales” inciden muy directamente en la autonomía emocional del profesorado de secundaria (figura 31). Por un lado, factores como la estabilidad laboral ponen de manifiesto su automotivación y actitud positiva ante la vida. Además, este colectivo da muestras de tener desarrollada esta competencia a pesar de la incertidumbre de los comienzos en esta profesión. Por otro lado, se han detectado limitaciones en su autoestima y su responsabilidad causadas por otros factores propios de la docencia en esta etapa educativa.

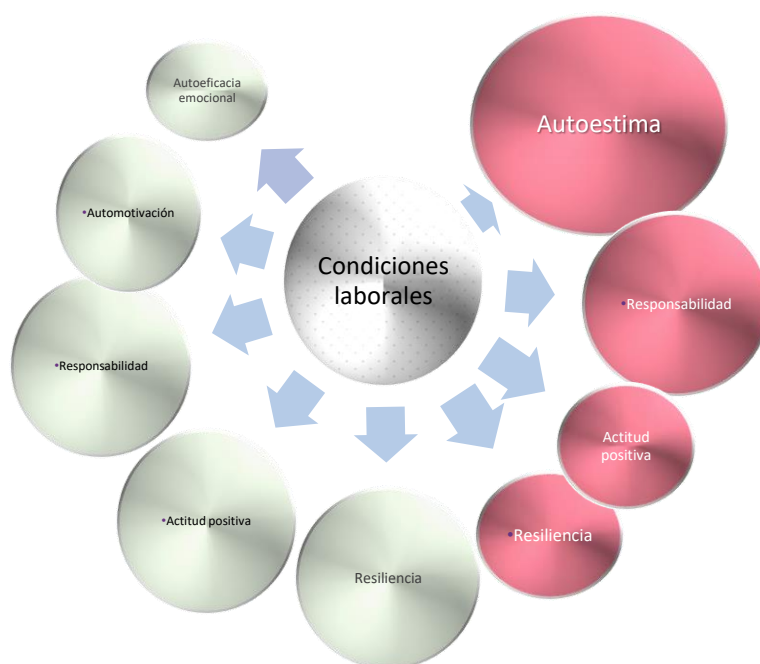


Figura 31: “Vivencias de las condiciones laborales” en la autonomía emocional.

La estabilidad en la profesión docente favorece la autogestión personal

Las condiciones laborales de esta profesión van variando con el tiempo. El profesorado suele iniciarse en la docencia en régimen de interinidad con destinos lejos de la familia y teniendo que adaptarse a multitud de realidades extendidas por la geografía andaluza que ponen a prueba la autogestión personal del profesorado. Como en la mayoría de las profesiones, con los años de experiencia, se tiene cada vez más dominio y se consigue una cierta estabilidad. Así que, este factor de influencia refuerza competencias como la actitud positiva y la resiliencia del profesorado, llegando, incluso, a desarrollar la imagen que tiene de sí mismo.

La carrera docente suele percibirse a la vez agotadora y satisfactoria. Hay docentes que expresan con conocimiento de causa qué ha sido para ellos la profesión a lo largo de toda una vida. Por ejemplo, Reyes lleva más de treinta años de profesión y representa perfectamente en el fotolenguaje, con la fotografía de la ilustración 43, un camino de ascensión montañosa duro, pero a la vez florecido y bonito, haciendo una analogía entre ese camino montañoso y la carrera profesional docente. La informante muestra cómo ha tenido que utilizar en muchas ocasiones competencias emocionales, como la actitud positiva y la resiliencia, que van más allá de la conciencia o la regulación emocional para alcanzar su posición actual cercana a la jubilación.



Ilustración 43: Fotografía Montaña del fotolenguaje.

Cuando una persona elige dedicarse a la profesión docente en la escuela pública, está apostando a largo plazo. Así que las oposiciones y el período de interinidad también pueden poner al descubierto habilidades de autonomía emocional. Por ejemplo, Silvia abandonó un trabajo en el Instituto Nacional de Estadística en el que se encontraba a gusto. Aunque sentía gran apego por sus compañeros, llegó un momento en el que comprendió que ese no era el trabajo de su vida, porque no se sentía desarrollada profesionalmente. La profesora también muestra capacidad para cuestionarse su profesión y asumir con responsabilidad la carrera docente, empujada por sus ganas de enseñar.

En las entrevistas recuerda las dificultades personales que tuvo que superar para prepararse las oposiciones y trabajar como interina. La informante reconoce que hubo muchos momentos en los que pensaba que no lo iba a conseguir y que se le quitaban las ganas de seguir esforzándose. Sin embargo, la docente mostró su capacidad para hacer frente con éxito a las adversidades. Con estos relatos ofrece una ejemplar capacidad para implicarse con responsabilidad y resolver situaciones complicadas.

“Siento que he conseguido un reto y que he llegado aquí con mucho esfuerzo y otra vez un camino largo y duro.” (EALyLVD12C)

“Con esfuerzo y siendo constante y aparte de, bueno, pues no dejándome, pero, pero bueno, siendo constante sobre todo con esfuerzo y quitando, quitando tiempo a otro a otros asuntos que eran importantes en mi vida, también.” (EALyLPL3C)

- Resiliencia
- Responsabilidad

También María estuvo varios años de interina y se había presentado varias veces a las oposiciones sin éxito. Así que hace otra representación de la carrera docente en la que elige la fotografía de la ilustración 44, donde la compara con el surf, su otra gran pasión. Comenta que en su trayectoria profesional ha tenido que arriesgarse y ha realizado un gran esfuerzo para afrontar adversidades como al tener que mantener el equilibrio encima de una ola.

“Pues bueno, a mí digamos que el mar, las olas me encantan y el surf es algo que no he hecho en mi vida, pero siempre me hubiera gustado, atreverme a hacer, entonces representa algo que me gusta mucho, que me apasiona y que bueno, creo que es lo que me ha llevado hacia donde estoy ahora, arriesgándome con mucho esfuerzo, lo cual creo que lo he elegido.” (EAINVD2E)

- Resiliencia
- Responsabilidad



Ilustración 44: Fotografía Surf del Fotolenguaje

La profesora de Inglés asegura que llegó un momento en el que se dio cuenta que el tiempo vuela y que había que tomárselo con otra filosofía. La docente no solo regula los sentimientos, sino que también se evidencia su madurez emocional al vivir la situación de inestabilidad causada por la interinidad con una actitud positiva, al sentirse satisfecha de sí misma por haber conocido a muchos y buenos profesionales en sus múltiples destinos.

“No pasaba nada, que lo importante es que a mí me gusta mi trabajo y que había tenido la oportunidad de conocer un montón de compañeros.” (EAINVD13C)

Actitud positiva

Otro ejemplo lo ofrece Miguel, que, además de regular emocionalmente su constante situación de incertidumbre como interino, muestra habilidades para motivarse y generarse las emociones que necesita para vivirlo con actitud positiva.

“Bueno, para mí conseguir una estabilidad, ahora mismo que no me preocupa en exceso no tener una estabilidad porque considero que tu vida cambia.” (EATECPL2P)

- Actitud positiva
- Autoeficacia emocional

Asimismo, admite que lo único que le preocupa es su familia, reconociendo en la entrevista que se sigue preparando las oposiciones cada año que se convocan. Por eso Miguel manifiesta en los relatos la capacidad para implicarse emocionalmente en el bienestar de los suyos.

“Y las oposiciones, pues, sacarlas porque no por mí sino por, por los demás” (EATECVD13C)

- Responsabilidad
- Automotivación

La carrera docente es una buena prueba para la relación con uno mismo

Las condiciones laborales de la profesión docente pueden mostrar limitaciones en la autogestión personal del profesorado de secundaria. El factor que más dificulta la capacidad para autogenerarse emociones agradables es la incertidumbre asociada a los comienzos en esta profesión. Por norma general, las personas aspirantes a la docencia en secundaria se llevan varios años preparándose las

oposiciones y haciendo sustituciones temporales por Andalucía hasta que obtienen una plaza fija. Estas condiciones laborales pueden poner de manifiesto limitaciones en la autonomía emocional de este gremio.

Un ejemplo lo proporciona Silvia, que muestra cómo emprender esta carrera profesional tiene sus riesgos, que requieren de una buena dosis de seguridad y confianza para hacerle frente. Esta informante asegura que siempre ha tenido una infravalorada imagen de sí misma que le ha obstaculizado el acceso a esta profesión durante mucho tiempo. La docente reconoce en los relatos no haberse presentado convencida a las oposiciones de secundaria durante mucho tiempo por esta creencia limitante.

“A la hora de enfrentarme a las oposiciones es cierto que si hubiese tenido más seguridad en mí misma y seguramente hubiese empezado a trabajar bastante, bastante antes.” (EALyLVD13C)

Necesidad de desarrollo en autoeficacia emocional y autoestima

También añade que, aunque intenta mantener una actitud positiva, ahora que ha aprobado las oposiciones, hoy día sigue sin tener una buena relación consigo misma. La docente, que se encuentra en el período de prácticas, piensa que los demás lo hacen mejor que ella.

“La actitud positiva bueno pues yo considero que tengo una actitud positiva, pero porque yo me la creo. Intento afrontar las cosas de manera positiva, pero, pero, aunque a los demás le parezca que yo soy una persona positiva, no lo soy.” (EALyLRS3I)

Necesidad de desarrollo en actitud positiva y autoestima

El profesorado de secundaria no solo debe enseñar su ámbito. La educación de los adolescentes es otra gran responsabilidad asociada a la enseñanza en esta etapa educativa y puede convertirse en un obstáculo para que mantenga una actitud positiva y una adecuada automotivación en el aula.

Hay docentes que han elegido la docencia en secundaria por eliminación o porque no se les ha planteado una oportunidad en otra. Un ejemplo lo presenta Marta, que tiene una gran pasión por las Matemáticas. De hecho, siempre ha deseado dedicarse a alguna profesión que esté relacionada con esta disciplina. No obstante, descarta la enseñanza en la universidad porque le resulta muy complicado, ya que tendría que competir a un alto precio por una plaza fija. Tampoco le convence la

inestabilidad de la empresa privada. Así que, por descarte y por las condiciones laborales, decide prepararse las oposiciones para profesora de secundaria de la escuela pública. La docente, aunque tiene una extensa experiencia, manifiesta su constante incapacidad para motivarse e implicarse emocionalmente del todo en su profesión.

“Cuando terminé la carrera pues no me planteo que yo, no quiero la educación...yo no quería trabajar en la privada, si pienso en la enseñanza la universidad, está muy complicado. Tampoco quería competir en la universidad. Me planteé lo de inspector de Hacienda, pero tenía muchos temas de derecho y entonces yo ya con la carrera de Matemáticas la capacidad de memorizar la perdí completamente y ya, pues dije lo que me queda es la enseñanza, la educación.” (EAMATVD6E)

Necesidad de desarrollo en Responsabilidad y

Por lo general, los factores que representan la vocación docente ponen de manifiesto una buena autonomía emocional del profesorado de secundaria. No obstante, se aprecia cómo las oposiciones, la incertidumbre de los comienzos y la falta de vocación en la docencia en secundaria desvelan necesidades de autogestión personal.

Planificación

La dificultad para gestionar las emociones y sentimientos de estrés y ansiedad del profesorado pueden desembocar en lo que hoy día se conoce como *burnout*, que se caracteriza por una fatiga que puede conducir a una ineficacia y a un agotamiento (Gallardo-López et al., 2019) y que puede dañar la imagen que tiene uno de sí mismo. En esta sección se presentan cómo los factores que representan la categoría “planificación” pueden poner de manifiesto limitaciones en la autonomía emocional de este colectivo.

La conciliación entre la vida familiar, la vida laboral y el ocio revela la falta de autoestima de las profesoras andaluzas

A la labor docente fuera del aula hay que sumar el cuidado de hijos, la preparación de la comida, la limpieza del hogar y otras tareas domésticas. La difícil conciliación entre la vida laboral, la vida familiar y el ocio ha puesto en evidencia en las entrevistas que este factor pone de manifiesto las limitaciones en competencias emocionales de las docentes (figura 32).

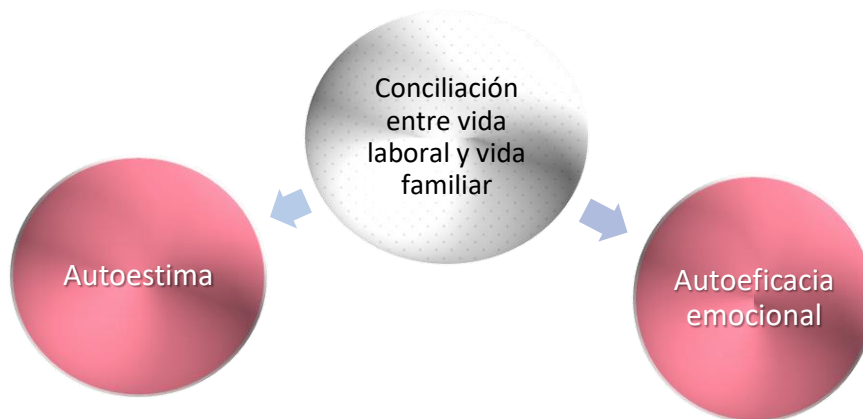


Figura 32: “Conciliación” en la autonomía emocional.

María proporciona ejemplos en sus relatos que no muestran una adecuada relación consigo misma. La informante se siente incapaz de disfrutar de su tiempo libre o de ocio al anteponer siempre las responsabilidades domésticas y del trabajo.

“Sí, por ejemplo, hasta ahora los domingos me quedo en casa, porque considero que de esa manera la comida la preparo para toda la semana pues que no pasa nada porque esas cosas no se hagan, por tener esa cuadrícula mental previa.” (EAINPL13C)

Necesidad de desarrollo en autoeficacia emocional y autoestima

También Marta tiene la creencia de que debe ser capaz de afrontar con éxito todos los desafíos del trabajo y la familia y esto daña su autoestima. Aunque la docente es consciente de que se ha estado exigiendo demasiado, reconoce que tiene esas expectativas que afectan su propia imagen.

“Tengo que no puedo llevarlo todo que era algo que también que yo tenía que ser la madre perfecta, la profesora perfecta, entonces como un poco te das cuenta de que no puedes con todo, no lo puedo llevar y tengo que delegar.” (EAMATPL2C)

Necesidad de desarrollo en autoeficacia emocional y autoestima

En este orden de ideas, Silvia muestra cómo su autoestima se ve afectada a raíz de una complicada compatibilidad entre el estudio de las oposiciones y la atención familiar. La docente no guarda un buen recuerdo de este período al tener que sacrificar momentos clave en el crecimiento de

sus hijos. La docente no se siente del todo satisfecha de su aprobado porque piensa que no ha atendido adecuadamente a su familia. Según sus relatos ha dedicado poco tiempo de calidad a sus seres queridos, porque el poco tiempo libre que tenía para ellos estaba cansada. Eso la hace sentirse culpable y no tener una imagen positiva de sí misma.

“Y eso no me hace sentir bien, desde luego porque pienso que, a lo mejor, lo hubiera conseguido igual y no hubiera perdido tanto, no sé.”
(EALyLPL4C)

Necesidad de desarrollo en autoeficacia emocional y autoestima

Las profesoras de secundaria manifiestan en las entrevistas un desequilibrio en la relación consigo mismas y una ineficacia emocional en situaciones relacionadas con la gestión del tiempo para la conciliación entre la vida laboral, la vida familiar y el ocio. Llama la atención que, incluso, las informantes que habían recibido “formación emocional” presenten estas limitaciones en su autonomía emocional.

Relaciones sociales

La docencia se caracteriza por sus múltiples interacciones diarias con otras personas. Como se ha comprobado en las entrevistas, las relaciones sociales revelan la toma de conciencia y la regulación de emociones y sentimientos del profesorado. En esta sección se presenta cómo este factor de influencia también incide en su autonomía emocional.

El alumnado de secundaria emerge la autonomía emocional de su profesorado

Los adolescentes irradian una cercanía y un entusiasmo propios de esta edad que ayudan a que se establezca un vínculo afectivo con sus docentes. En esta relación con el estudiantado se generan emociones agradables, por parte del profesorado de secundaria, que lo motiva en su profesión. No obstante, las relaciones sociales con el alumnado (figura 33) también pone de manifiesto carencias en su autogestión personal.

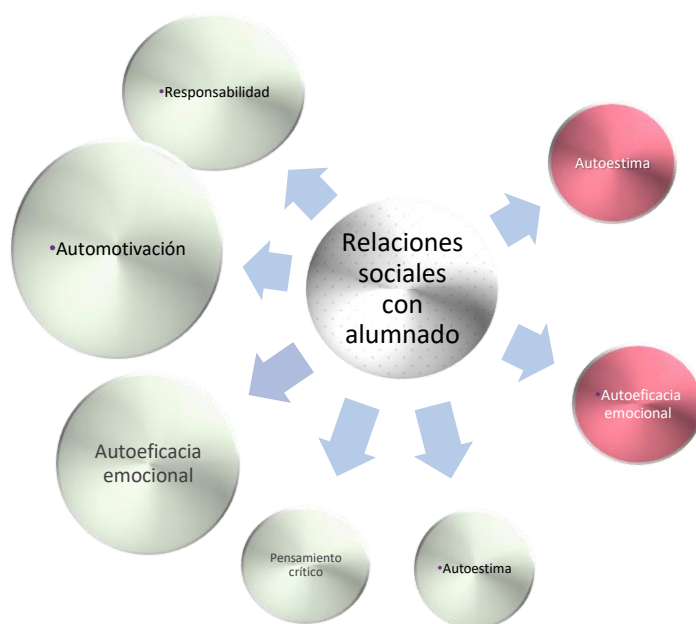


Figura 33: “Relaciones sociales con alumnado” en la autonomía emocional.

Los participantes en esta investigación ofrecen relatos que muestran cómo el alumnado estimula su propio desarrollo emocional. Por ejemplo, Silvia asocia la relación con su propia autoestima. En este sentido, la profesora comenta en la entrevista autobiográfica que la cercanía del alumnado, que le propicia su profesión, le permite desarrollarse profesional y personalmente, confesando que sus estudiantes acuden a ella con frecuencia directamente en los recreos o través del email cuando necesitan tanto un apoyo académico como personal. De este modo, ella siente que crece y que esos encuentros no solo le sirven al alumnado.

“Me siento más desarrollada, profesionalmente y personalmente, porque el beneficio no es solo para él sino para mí también, porque ellos te demuestran el cariño en público y en privado normalmente, entonces, eso para mí es lo que sube mi autoestima.” (EGLyLVD4E)

- Responsabilidad
- Automotivación
- Autoeficacia emocional

Además, Silvia se siente eficaz en las interacciones con adolescentes. La educadora reconoce que se trata de un proceso de reflexión recíproco. Al experimentar que puede orientarlos siente que también se está ayudando a sí misma. De hecho, posiblemente esta relación es la clave de su vocación docente.

“Creo que puedo aportarles como pienso que puedo aportarle, ellos me aportan a mí también y me siento cómoda, me siento bien con esto.” (EALyLRS3A)

- Pensamiento crítico
- Responsabilidad
- Automotivación
- Autoeficacia emocional

A través del ejercicio docente, se desarrollan vivencias con el alumnado que refuerzan la autonomía emocional del profesorado. María describe en el “Registro de Acontecimientos Emocionales” que sus grupos realizaron exposiciones orales sobre una ficticia fiesta de fin de año organizada por ellos. Según la profesora, el desarrollo de la actividad resultó muy atractivo para todos, trabajaron bastante en ella, se esforzaron y el resultado fue muy positivo. La informante también refleja cómo el hecho de que el alumnado participara activamente en las actividades refuerza su autoeficacia, su motivación y su propia autoestima.

“Durante el desarrollo de la actividad me he sentido satisfecha con el alumnado y con mi propio trabajo.” (RAEINRS2A)

- Automotivación
- Autoeficacia emocional
- Autoestima

Sin embargo, no siempre la relación del profesorado con su alumnado de secundaria muestra el dominio de esta competencia emocional. Este factor de influencia puede también poner en evidencia la falta de recursos para la autogestión personal. Existen relatos de docentes que desvelan deficiencias en la autoeficacia emocional y la autoestima del profesorado.

Marta posee una serie de creencias acerca de cómo debe ser su relación con el alumnado. Los miedos a una supuesta pérdida de control sobre la clase ponen en evidencia una relación consigo misma que no permite que fluya su relación con el alumnado.

Entrevistador: “Tu relación con los alumnos. ¿Es algo que te gustaría mejorar?”

EIMAT: “Yo creo que no, ... los alumnos son los alumnos y el profesor, el profesor y que no tiene porqué, esa barrera que no tiene porqué, me da miedo que se esa barrera se rompa porque, pero yo creo que será un miedo personal que tengo.”

Entrevistador: “¿Qué pasaría si se rompiera esa barrera?”

EIMAT: “Es que es por eso por lo que no lo rompo porque, porque tengo la sensación no sé, me da que es como si ahora pudiera perder el control.” (EAMATRS16A)

Necesidad de desarrollo en autoeficacia emocional y autoestima

Las relaciones sociales con el alumnado se han presentado como un factor que principalmente actúa como elemento potenciador de la autonomía emocional del profesorado de secundaria. No obstante, existen docentes que no presentan un adecuado equilibrio entre la dependencia y la desvinculación emocional con el alumnado.

La relación con los compañeros es crucial en la autonomía emocional del profesorado de secundaria

El aprendizaje entre compañeros tiene una larga tradición. Consiste en adquirir conocimientos y desarrollar habilidades mediante la ayuda activa y el apoyo entre colegas de profesión. El profesorado aprende de los que han sido sus docentes y de los que son sus colegas. De ahí que se originen constantemente comisiones, equipos, asociaciones y hasta grupos en las redes sociales, formados por docentes. A partir de las interacciones que se establecen, se generan emociones y sentimientos que muestran el desarrollo de capacidades y hasta pueden potenciar su autogestión personal (figura 34). En los relatos se encuentran ejemplos que así lo reflejan.

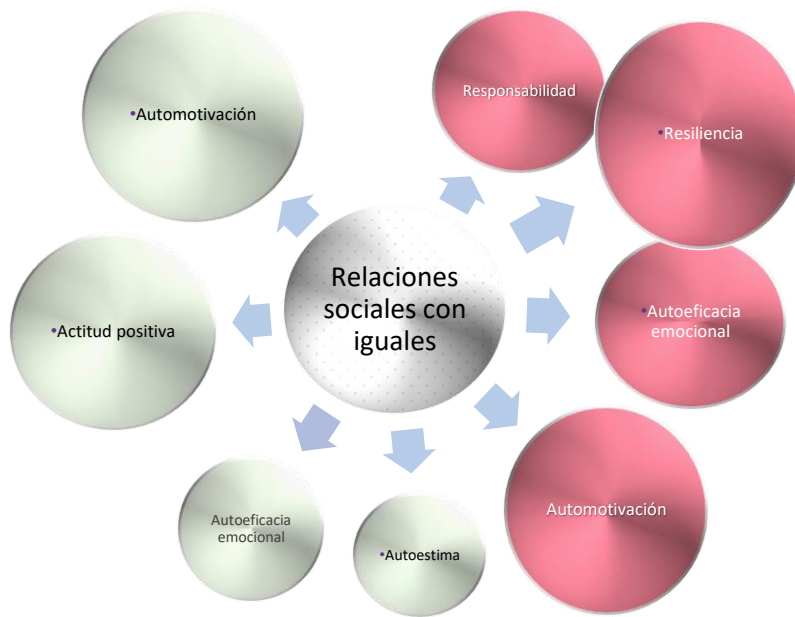


Figura 34: “Relaciones sociales con iguales” en la autonomía emocional.

En ocasiones motiva y hasta puede subir la autoestima

Las relaciones profesionales pueden convertirse en fuentes de inspiración y admiración. María comparte en las entrevistas que, mientras directora de un centro, su jefa de estudios pasó de ser una compañera de equipo directivo a una persona a la que admiraba por su profesionalidad y personalidad a la hora afrontar el cargo durante los cuatro años de legislatura, pues le ha ayudado a motivarse y ha manejado situaciones complicadas con otra actitud que, sin esta compañera, no habría sabido afrontar. Esto es indicativo de que ha desarrollado habilidades de automotivación, actitud positiva o resiliencia en su relación con la compañera.

“Aparte de lo bien que me lo he pasado con ella, porque es una mujer muy divertida y porque con ella disfruta todo el mundo, sí es verdad en mí ha supuesto un enriquecimiento personal importante y eso lo valoro mucho.” (EAINRS4I)

- Automotivación
- Actitud positiva
- Autoeficacia emocional

Estas relaciones sociales entre docentes pueden aportar competencias emocionales como la autoestima. Marta reconoce que, igual que tiene multitud de inseguridades en las relaciones interpersonales y, en general, en su profesión, en el centro no le ocurre porque conecta muy bien con sus compañeros y esa relación la hace sentirse más positiva y con más seguridad en sí misma.

“Esa incertidumbre en el trabajo no, lo del trabajo, lo que más controlo. El trabajo no, porque yo veo que conecto muy bien con mis compañeros, tenemos la misma opinión.” (EAMATRS2I)

- Automotivación
- Actitud positiva
- Autoestima
- Autoeficacia emocional

También pueden limitar competencias

Las ventajas que supone la renovación de centro, alumnado y compañeros pueden también convertirse en una limitación para la autogestión personal. Esta situación la vive cada año el profesorado en régimen de interinidad, de prácticas o en expectativa de destino definitivo y, puede aflorar inseguridades, desmotivaciones y faltas de implicación que también afectan a su personalidad. En las entrevistas encontramos profesorado que presenta esta preocupación.

Miguel representa al profesorado con estas circunstancias y muestra dificultades para autogestionar emocionalmente la incertidumbre de su interinidad. El informante no se ve capaz, año tras año, de afianzar relaciones sociales y no vive su condición de interino como una oportunidad para conocer a más gente.

“Compañeros tampoco, porque como voy variando todos los años para mí es un hándicap bastante, cuando ya encuentras un poco el equilibrio con gente y tal, ya a cambiar de trabajo...” (EATECRS1I)

Necesidad de desarrollo en autoeficacia emocional y resiliencia

María también recuerda en las entrevistas autobiográficas cómo la relación con sus compañeros en su paso fugaz por un centro (IES San José) evidenció su falta de habilidades en autoeficacia emocional, automotivación o resiliencia. La docente comenta que, aunque llegó allí muy contenta, porque acababa de aprobar las oposiciones, pasó un año de prácticas en el que sus compañeros no le hicieron sentirse partícipe de la vida del centro.

“Pese a llegar con alegría de haber aprobado y todo eso no me sentí, no recuerdo ese centro como sea ya no me sentí parte de él.”
(EAINRS1I)

Necesidad de desarrollo en automotivación, autoeficacia emocional y resiliencia

Los concursillos también están fomentando la inestabilidad en los centros educativos y ponen de evidencia limitaciones en la autogestión emocional. Esperanza hace referencia a esta provisionalidad dentro de la plantilla del centro: “hace 3 años estábamos muy bien porque éramos como una familia en el instituto, pero ahora con el concursillo cada año es como si estuvieras de interino otra vez, cada año casi un claustro casi nuevo.” (EAFyQRS2I) La informante también reconoce en los relatos que esta circunstancia pone al descubierto sus dificultades para implicarse, en conocer e interactuar con el profesorado que llega nuevo cada año.

“Entonces cuando conoces a la gente cuando ya se ha ido el núcleo familiar que hay en el instituto se ha roto. No es que me lleve mal pero no es un pilar importante como era antes.” (EAFyQRS2I)

Necesidad de desarrollo en automotivación, responsabilidad y resiliencia

Las relaciones con los compañeros y compañeras son importantes para el desarrollo de la autonomía emocional del profesorado. En los relatos se ha podido comprobar que este factor no solo revela las habilidades de autogestión personal de este colectivo, sino que también, tiene la capacidad de potenciar la autoestima o limitar la motivación y la resiliencia

Las familiares son personas clave en la autonomía emocional del profesorado

La relación familiar del profesorado de secundaria también influye en su autogestión personal. Igual que un incidente con alumno puede afectar la automotivación del docente, un conflicto familiar puede dañar su autoeficacia emocional y su autoestima (figura 35).



Figura 35: “Relaciones sociales con familiares” en la autonomía emocional.

Los relatos del profesorado han mostrado el dominio de algunas habilidades para gestionar emociones y sentimientos propios, como la responsabilidad con los suyos. No obstante, también se han detectado necesidades relacionadas con la autoestima.

Marta se implica emocionalmente en las actividades relacionadas con su familia. La profesora reconoce en las entrevistas que desde que nació su hija ha cambiado su orden de prioridades, siendo consciente de la importancia que conlleva su comportamiento al tener una hija.

“María me ha cambiado mucho, sin María hubiera sido diferente, entonces cuando tú ves que tu forma de ser afecta a otros seres es cuando realmente esas cosas te afectan más... tú sabes qué que tú para ella eres, eres, eres como un modelo para tu hijo a seguir a imitar.” (EAMATRS12F)

- Automotivación
- Pensamiento crítico
- Responsabilidad

Aunque sabe de la necesidad de compartir tiempo con su hija, no lleva a cabo lo que considera que verdaderamente le haría sentir bien para su gestión emocional, como ir al gimnasio. Ese conflicto le origina una relación tóxica consigo mismo que daña su autoestima, admitiendo que siempre antepone las tareas de los suyos a sí misma.

“Es ese el problema, si no te cuidas tú no te cuida nadie y si no eres egoísta tampoco puedes luego contigo mismo entonces ese, creo que en lo que es principal donde fallo.” (EAMATRSF11)

Necesidad de desarrollo de la autoestima

Silvia también, con ayuda de la rueda de la vida, toma conciencia del sufrimiento por el que ha pasado recientemente tras una fuerte crisis con su pareja:

“Hemos pasado una época muy muy muy muy delicada y y entonces una época en la que no sabía por dónde iba a escapar el tema. Hasta hace dos semanas no sabía cómo iba a acabar todo, cómo iba a acabar todo, ¿vale? Entonces, yo he pasado por una crisis familiar muy muy dura desde navidades y bueno, pues claro, eso me ha hecho mella, lo he pasado muy, muy, muy mal.” (EALyLRS5F)

Necesidad de desarrollo de la autoeficacia emocional

Como consecuencia, presenta dificultades para gestionar su estado de ánimo causado por problemas conyugales. La informante reconoce que, aunque ya va remontando, durante varios meses no ha tenido la habilidad para hacerse con una situación que la ha desbordado emocionalmente.

“La mente la asocio con el tema de familia no, espero que el problema que he tenido, no tenerlo más. El problema que he tenido es fuerte y me ha dejado destrozada totalmente, yo he pasado en estos meses a nivel emocional, creo que jamás lo he pasado peor que en estos meses.” (EALyLRS6F)

Necesidad de desarrollo en autoestima y resiliencia

En esta línea, Daniel recuerda en las entrevistas la relación con su padre y ha puesto de manifiesto limitaciones en su autonomía emocional. El informante da muestras de importantes dificultades para equilibrar la dependencia y la desvinculación emocional con su progenitor, y no se siente de la manera que desearía en concordancia con sus propios valores.

“No sabía cómo quería que fuese, sabía cómo no quería que fuese y no quería que fuese como él, como la vida de mi padre.” (EAEFRS9F)

Necesidad de desarrollo en autoestima

La imagen que proyecta una persona de sí mismo y de su satisfacción puede estar muy influida por la relación que tiene con su familia más estrecha. De ahí que el profesorado de secundaria haya mostrado la importancia que puede llegar a tener su pareja, su hijo o su padre en su carrera y que esta investigación contemple esas relaciones sociales para el estudio de sus competencias emocionales.

La relación con superiores es un magnífico termómetro emocional del docente

Las relaciones sociales con los superiores pueden revelar carencia en la regulación emocional del profesorado de secundaria. Como se describió en la sección de la conciencia emocional, hay docentes que cualquier relación con un superior la vive como una evaluación externa, e incluso propia, y puede llegar a generarle trastornos físicos y psicológicos como estrés, inseguridad, insomnio y baja autoestima (figura 36).

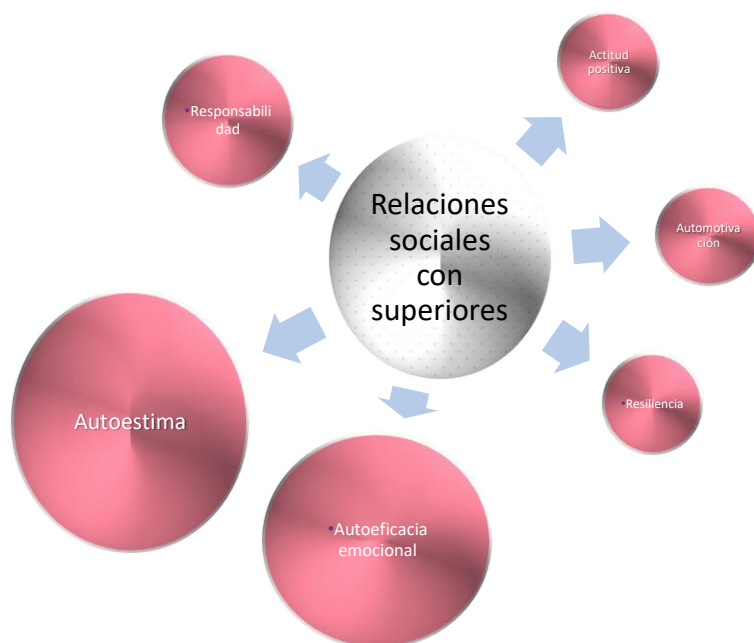


Figura 36: “Relaciones sociales con superiores” en la autonomía emocional.

En los relatos se han detectado algunos ejemplos, siendo uno de los más significativos el que presenta Silvia. La informante, que acaba de incorporarse en el cuerpo de profesores de secundaria,

ha identificado un estado emocional de desconfianza hacia sí misma al pensar que no va a estar a la altura ante la inspectora en su periodo de prácticas, y ha manifestado su falta de recursos para su propia gestión emocional.

“Sí es cierto que me siento insegura con algunos con algunos aspectos, vale, tengo inseguridades es lo que me gustaría y saber perfectamente qué hacer y eso me lo provoca el tema de la inspección que siempre tengo ahí algo.” (EALyLRS8S)

Necesidad de desarrollo de autoestima; autoeficacia; actitud positiva; resiliencia; emocional;

Esta evaluación, en vez de provocarle motivación y una oportunidad de superación, le genera un trabajo extra considerable en todos los grupos en los que imparte docencia por temor a no cumplir sus expectativas. Así, la informante titula a su capítulo de futuro *Comenzar a rodar* porque, aunque acabe de aprobar las oposiciones, todavía no se siente satisfecha consigo mismo.

“El siguiente capítulo, *Comienza a rodar*, porque yo cojo, porque yo tomo el mando de todo, no tengo inseguridades.” (EALyLRS8S)

Necesidad de desarrollo en autoestima.

Hay docentes que identifican perfectamente el impacto que le produce una determinada situación que considera amenazante en su comportamiento. En Marta, por ejemplo, todo lo referente a sus clases de Matemáticas le produce confianza, sin embargo, le preocupa el hecho de tener entre su alumnado a la hija de su jefe de estudios. La informante muestra falta de habilidad para implicarse de manera eficaz y le afecta también en su propia confianza:

“Yo prefiero personas que no conozca de nada, me siento como muy presionada y en el momento que me siento observada entonces me pierdo, no soy yo no, o sea, una cosa muy rara, me crea inseguridad.” (EAMATRS1S)

Necesidad de desarrollo en responsabilidad

Además, no lo ve como una posible ventaja, sino que comenta haber dado las peores clases de su trayectoria profesional en ese grupo desde que lo sabe. La docente las vive con estrés y no tiene

habilidades para regular esos estados emocionales desagradables. Aunque asegura que está trabajando en ello, no se siente capaz de darle clases al hijo de su jefe de estudios, no afrontando la situación como un reto o generándose emociones que le ayuden a sobrellevarlo.

“ [...] no me gusta si tengo hijos y prefiero que no me lo digas, pero prefiero no saberlo y me crea muchísima inseguridad, o sea, yo creo que creo que...porque intentaría pasar pero es un trabajo que me tengo que obligar día a día.” (EAMATRS14A)

Necesidad de desarrollo en autoeficacia y autoeficacia emocional

Aunque, desde fuera, pueda parecer que el profesorado de secundaria posee bastante independencia emocional con sus jefes, las entrevistas muestran lo contrario. La rendición de cuentas con la Administración es cada vez más patente en los centros docentes y puede influir en el autoconcepto y la autogestión personal de este colectivo.

La enseñanza y el ámbito animan a que el profesorado de secundaria se implique emocionalmente en su profesión docente al generarle seguridad y confianza en sí mismo. Por su parte, las condiciones laborales ponen de manifiesto una actitud positiva y resiliencia para hacer frente a las adversidades de su ejercicio. No obstante, este factor también revela limitaciones de esta competencia emocional causadas por la incertidumbre de los comienzos.

Las relaciones sociales con el alumnado y con iguales también influyen bastante en la autonomía emocional del profesorado de esta etapa educativa y, pese a que puedan ayudarle a automotivarse, también pueden mostrar limitaciones en la autoeficacia emocional y la autoestima si carecen de educación emocional.

La conciliación entre la vida laboral, la vida familiar y el ocio y las relaciones sociales con los superiores evidencian múltiples necesidades de desarrollo de la autogestión personal de las profesoras de secundaria andaluzas. Por un lado, confirmando la existencia de diferencias significativas de esta competencia emocional en función del sexo, tal y como presagiaba la inferencia estadística de los datos del cuestionario, y por otro, se evidencia lo dicho al no coincidir los resultados cuantitativos con los análisis de las entrevistas respecto a la formación emocional, cuestión que parece no influir en el desarrollo de la autoestima.

8.3.4 Competencia social

La competencia social se refiere a la capacidad para mantener buenas relaciones con los demás. Eso implica dominar habilidades sociales básicas; la capacidad para la comunicación expresiva y receptiva; el trabajo en equipo; la asertividad; la prevención y gestión de conflictos; y el liderazgo emocional.

En el análisis de los relatos del profesorado de secundaria se han identificado los siguientes factores que inciden en el desarrollo de la competencia social.

Vocación docente

La vocación docente influye en la competencia social del profesorado de secundaria. En concreto, la enseñanza es un factor que ha mostrado las capacidades para el comportamiento social, el trabajo en equipo y el liderazgo emocional de este colectivo.

La enseñanza fomenta el buen clima emocional

En el camino de la enseñanza (figura 37) y aprendizaje, el profesorado de secundaria debe acompañar a su alumnado y coordinarse con su equipo docente, buscando en todo momento el equilibrio inteligente entre lo racional y lo afectivo. Tanto en el acompañamiento educativo, como en la coordinación con docentes, es imprescindible la comunicación expresiva y receptiva. En los relatos se ha podido comprobar, por lo general, que el profesorado desarrolla habilidades sociales en su profesión.



Figura 37: “Enseñanza” en la competencia social.

Reyes manifiesta, a través de los dos piragüistas de la fotografía de la ilustración 45, lo que significa para ella la docencia. Haciendo uso del fotolenguaje, toma conciencia de que su vocación es trabajar acompañada de gente, ya que siente que siempre avanza hacia delante trabajando con alguien, tanto con alumnado como con el profesorado. La informante se siente con capacidad para formar parte de equipos para crecer profesional y personalmente.

“Siento que estoy trabajando con gente, que siempre trabajo con alguien, casi nunca trabajo sola, aunque estoy en un departamento sola, pero casi nunca trabajo sola. Y siento que yo, me gusta implicar a la gente, tanto a mis alumnos como a mis compañeros, en hacer algo. Veo también un lugar tranquilo, que estoy navegando y estoy yendo hacia hacia delante. Un lugar tranquilo donde estoy navegando y yendo hacia delante y con alguien. Esta es mi impresión.” (EACLAVD3E)

- Trabajo en equipo
- Comportamiento prosocial y cooperación
- Respeto por los demás
- Clima emocional
- Comunicación expresiva y receptiva



Ilustración 45: Fotografía de piragistas del fotolenguaje

En este contexto, la profesora de Lenguas Clásicas muestra su capacidad para expresar pensamientos y sentimientos, añadiendo en sus relatos que ha elegido esta profesión por la habilidad que ha ido adquiriendo para compartir emociones y experiencias con una gran diversidad de personas, como representa con la fotografía de la ilustración 46.

“No solo he elegido las emociones, la he elegido también porque hay gente muy variada en esta foto y yo creo también que en mi vida laboral se ha ido haciendo con personas, con lugares variados, sobre todo, es importante para mí la variedad de cosas, de sentimientos, ir aprendiendo de cada uno, lo que aporta. Esta es una foto en la que todas esas personas en la película aportan cosas.” (EACLAVD8C)

- Trabajo en equipo
- Respeto por los demás
- Compartir emociones
- Comunicación expresiva y receptiva



Ilustración 46: Fotografía Emociones del fotolenguaje

Otro ejemplo lo facilita Miguel, quien coincide con Reyes, en que la enseñanza permite compartir experiencias con el alumnado y por lo tanto desarrollar su competencia social.

“Yo creo que esa parte pues se puede mejorar y se puede ayudar a gente porque hay ciertos alumnos y alumnas que no tienen la posibilidad de que alguien les explique ciertas cosas en su entorno familiar o en su entorno. Va a haber ciertos detalles, contenido, pero determinadas experiencias no, va a haber ciertas cosas que no van a poder ver si nadie se la explica como se lo tiene que explicar.” (EATECV6E)

- Comportamiento prosocial y cooperación
- Respeto por los demás
- Compartir emociones
- Comunicación expresiva y receptiva

El ámbito ayuda a liderar

Al profesorado le apasiona el ámbito que enseña (figura 38). Decía Maquiavelo que surge el afecto cuando las personas comparten la misma pasión (Maquiavelo, 2001). Es decir, se crea una conexión entre docente y alumnado que favorece esta competencia emocional.

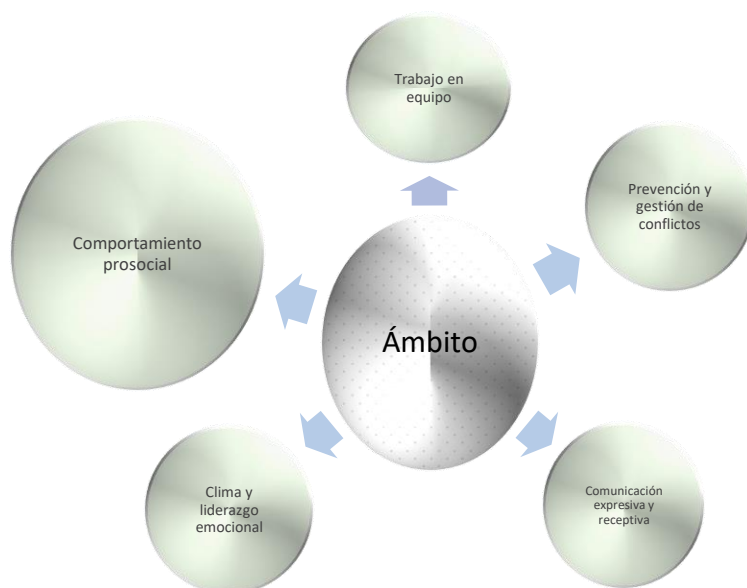


Figura 38: “Ámbito” en la competencia social.

Esperanza trae a la entrevista una fotografía abrazada con un alumno (ilustración 47), como objeto que representa su profesión. La informante añade que lo que más le importa de su profesión son las relaciones interpersonales que establece y muestra su capacidad para expresar con sinceridad sus sentimientos. La profesora de Física y Química reconoce en los relatos que da prioridad a los institutos de secundaria en el concurso de traslados y deshecha otras opciones que ofrecen enseñanza a distancia o semipresencial, puesto que pierde el contacto con su alumnado.

“Porque yo no te voy a traer ni una calculadora ni un modelo atómico, eso es lo que menos me importa de mi trabajo. Yo estoy aquí por la relación personal con los alumnos. Pero es que a mí lo que me gusta es eso, lo de la física y química es como circunstancial.” (EAFyQRS6A)

Comportamiento
prosocial
y
cooperación



Ilustración 47: Objeto de Esperanza

La enseñanza crea un espacio de comunicación idóneo para desarrollar las habilidades que debe adquirir el profesorado para poder enseñar con eficacia, como la capacidad para comprender, además del lenguaje verbal, el paraverbal y el no verbal de su alumnado, o la capacidad para mostrar comprensión por el prójimo. Hay docentes que presentan en sus relatos estas habilidades sociales adquiridas a través de la enseñanza de su asignatura. Por ejemplo, Silvia describe cómo atiende a unos alumnos de manera voluntaria compartiendo sus pensamientos y sentimientos acerca del origen de la lengua española. La informante muestra su capacidad para liderar un clima emocional positivo incluso con alumnos desmotivados que estaban dibujando y haciendo otras cosas y que, al oírla hablar con tanta emoción, cerraron sus cuadernos y se pusieron a escucharla.

“Me decían que no, que no las sabían pero que les había gustado, que se las contara, entonces transmitir algo que los demás no saben me gusta.” (EALyLVD8E)

- Comportamiento prosocial
- Clima y liderazgo emocional
- Comunicación expresiva y receptiva
- Prevención y gestión de conflictos

También María comparte en sus relatos, representándolas con el mapa, la cámara fotográfica y el avión de la fotografía de la ilustración 48, las posibilidades que le ofrece su asignatura de Inglés en los viajes al extranjero para acercarse a su alumnado.

“Soy profesora de inglés, entonces esto representa un poco mi carrera docente, digamos que una de las cosas que yo he disfrutado más con los alumnos también, ha sido darle a ellos o que se dieran cuenta que el inglés le puede abrir muchas puertas y el deseo de conocer otras realidades, el de viajar, el de intercambios, en todo eso.” (E1INVD18A)

- Trabajo en equipo
- Comportamiento prosocial y cooperación
- Clima emocional
- Comunicación expresiva y receptiva



Ilustración 48: Fotografía Mapa del fotolenguaje

Por lo general, el profesorado ha mostrado a través de la enseñanza de su ámbito el dominio de su competencia social.

Relaciones sociales

Ralph Waldo Emerson (2022) definía el éxito de una persona por el número de veces que se ríe y por ganarse el respeto de las personas inteligentes y el aprecio de los niños. En un centro educativo existen múltiples interacciones interpersonales en las vivencias cotidianas, dentro y fuera del aula, que brindan grandes oportunidades para alcanzar ese éxito. En la profesión docente es necesario prevenir y resolver conflictos, crear climas emocionales positivos, trabajar en equipos, etc., es decir, cuestiones que ponen a prueba las habilidades sociales de las personas.

Las habilidades sociales son fundamentales para relacionarse con el alumnado

El proceso de enseñanza-aprendizaje requiere de una comunicación eficaz entre el alumnado y su docente. Si existe una adecuada retroalimentación en el aula habrá confianza para participar y expresar ideas, de ahí la importancia de la competencia social del profesorado.

Trabajar con el estudiantado de esta etapa educativa permite mostrar y desarrollar habilidades de comunicación y liderazgo emocional, necesarias para ejercer con eficacia la labor docente. En las entrevistas se ha revelado que la relación con el alumnado (figura 39) pone de manifiesto el desarrollo en la capacidad para comunicarse, liderar o para crear buenos ambientes para compartir emociones.

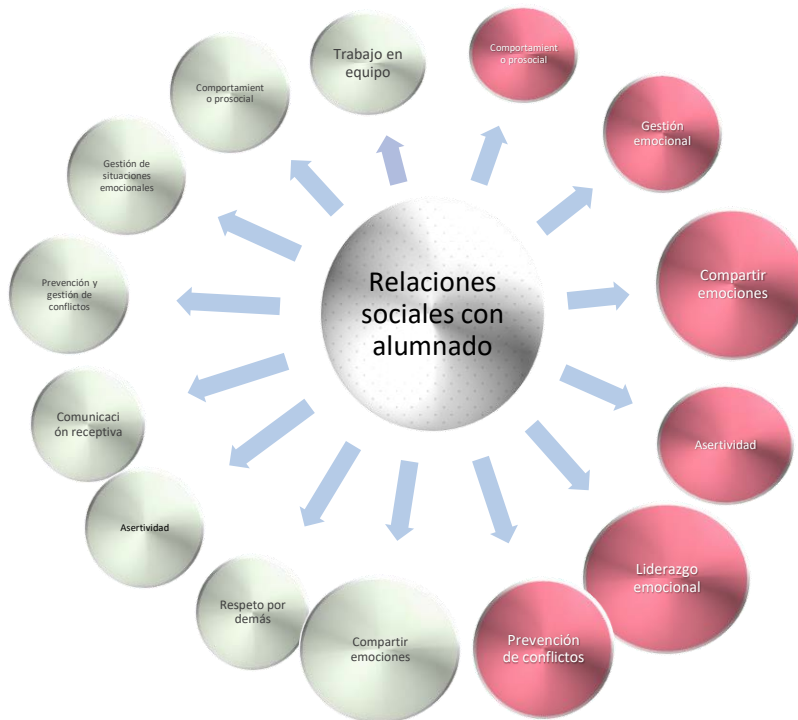


Figura 39: “Relaciones sociales con el alumnado” en la competencia social.

Silvia a través de un incidente con un alumno muestra su capacidad para comprender los mensajes tanto en la comunicación verbal como en la no verbal de la clase. Asimismo, expresa con destreza las emociones que sentía en todo el episodio.

“El resto de alumnos me mostró su apoyo, se mostraron de acuerdo conmigo y así me lo hacían saber incluso por los pasillos, por lo que, lo que en un principio me provocó ira e incluso una profunda tristeza, dejó paso a la alegría de comprobar que la mayoría de los alumnos son capaces de pensar de forma coherente y con sentido crítico.” (RAELyLRS4A)

- Comunicación receptiva
- Comparte emociones

En concordancia con lo anterior, Miguel consigue despertar el entusiasmo de sus estudiantes en el taller de Tecnología. Según este profesor, la cercanía que adquiere con su alumnado le permite influir positivamente en sus decisiones importantes. Al informante le conmueve esa oportunidad que tiene en su profesión y también es capaz de compartirlo en la entrevista.

“No se puede valorar económicamente, pero se queda ahí, que tú y, además, que tú hayas podido influir en una decisión de vida de una persona que está empezando a tomar decisiones de vida.” (EATECRS4A)

- Liderazgo emocional
- Comparte emociones

La asertividad es otra de las cualidades que se ponen en práctica en las relaciones con el alumnado de secundaria. María imparte clases de inglés tanto en Educación Secundaria Obligatoria como en un ciclo de Formación Profesional. La profesora describe en el “Registro de Acontecimientos Emocionales” cómo una alumna del Ciclo Superior de Animación Sociocultural y Turística le pidió cita para hablar con ella porque tenía dudas y no estaba satisfecha con la nota de la primera evaluación. La alumna tenía un nivel muy bajo de inglés, pese a ello, no suspendió. Sin embargo, cuando se dio cuenta de que había sacado un seis, aunque mostraba satisfacción por haber aprobado, no entendía por qué no tenía más nota.

La informante mantiene un comportamiento equilibrado respetando a la alumna y defendiendo su propia opinión. Además, presenta habilidades para identificar, anticiparse y afrontar conflictos activando estrategias para la regulación emocional de la alumna.

“Cuando algunas partes del examen tenían más de un 6, le aclaré los criterios de calificación y quedó satisfecha.” (RAEINRS1A)

- Aserividad
- Prevención y gestión de conflictos
- Gestión de situaciones emocionales

En otro orden de ideas, el profesorado está llamado a implicarse y realizar acciones con su alumnado de manera voluntaria, conscientes de la diversidad de ritmos de aprendizaje que existen en el aula. Marta es una profesora que señala en la entrevista de coanálisis que conecta con sus estudiantes a través de las matemáticas. La docente intenta ser cercana, respeta las diferencias y entiende que no a todos se le da bien esta asignatura, aunque hace verdaderos esfuerzos para que la sigan.

“Creo que hago bien mi trabajo, para mí lo más importante es que aprendan matemáticas. Intento ser cercana al alumno e intento hacer de la materia lo más fácil posible y creo que tengo empatía con los alumnos. Parto de que las matemáticas no se le dan bien a todo el mundo.” (EGMATRS9A)

- Comportamiento prosocial
- Respeto por los demás

Sin embargo, hay docentes que cuando deben afrontar situaciones, que se salen de lo estrictamente académico, no cuentan con los recursos necesarios para abordarlas. Por ejemplo, a la hora de comenzar y mantener conversaciones o compartir pensamientos y sentimientos con sus estudiantes.

El profesor de Tecnología se bloquea cuando su alumnado le ofrece muestras de cariño. En sus relatos cuenta una experiencia con cuatro alumnas de su tutoría que le regalaron una taza con un eslogan y una carta dedicada, confesando que le daba vergüenza y que le sacaron los colores con lo que le dijeron. El informante admite que no tiene la capacidad de gestionar el clima emocional con soltura y no se siente a gusto ni con la situación ni con su reacción.

“Esto me hizo tragar saliva mientras la leía delante de todos, en mitad de la clase.” (RAETECRS2A)

Necesidad de desarrollo en la gestión emocional y compartir emociones

La asertividad tampoco es una fortaleza de Miguel. El docente revela en el “Registro de Acontecimientos Emocionales” un episodio con un alumno suspenso que le costó gestionar emocionalmente. Según sus relatos el alumno arremetió contra su trabajo por haber suspendido, intentando coaccionarlo con una mezcla de lloros y poniendo en duda su memoria para intentar obtener un aprobado sin sentido. Además, hizo ese chantaje emocional delante de una compañera. Miguel reconoce que la situación lo hizo dudar, aunque al final lo aprobó estando suspenso, aunque no se sentía del todo satisfecho de su decisión.

“El resultado fue que me hizo dudar si eso merecía la pena. Y aprobarlo (tenía un 4) y conseguir su aceptación o dejar que pensara todo lo que quisiera de mí, pero mantenerme en mi decisión. Al final lo hice.” (RAETECRS1A)

Necesidad de desarrollo en la asertividad y liderazgo emocional.

Podemos encontrar en el “Registro de Acontecimientos Emocionales” otros episodios en los que el profesorado muestra limitaciones en la prevención de conflictos y liderazgo emocional con su alumnado. Un ejemplo muy representativo lo presenta Silvia, que tan solo lleva un par de años en la docencia. La profesora describe una clase complicada en la que se encuentra con estudiantes desmotivados con la asignatura y con su desarrollo académico, en general, y que además tienen mal comportamiento. “Algunos alumnos están siempre dispuestos a complicar tu trabajo molestando en clase para perder tiempo.” (RAELyLRS3A)

La informante narra el incidente con esos alumnos que se dedican a molestar y a fastidiar al resto de la clase. En vez de intentar negociar y mediar en el conflicto, Silvia opta por el parte disciplinario para afrontarlo.

“Esta semana he tenido que poner un parte a un alumno porque no paraba de molestar en clase y al llamarle la atención su reacción fue reírse con varios compañeros, por lo que no me dejó otra opción que ponerle un parte.” (RAELYLRS3A)

Necesidad de desarrollo en la prevención y gestión de conflictos y liderazgo emocional

No obstante, no se trata de una cuestión cuantitativa de experiencia, puesto que hay docentes que, aunque lleven muchos años ejerciendo, muestran dificultades para el liderazgo emocional. Marta, que lleva 20 años en secundaria confiesa en sus relatos que la relación con su alumnado se limita a la estrictamente profesional, evitando en la medida de lo posible compartir aspectos de su vida personal.

Desde esta perspectiva la docente muestra respeto, pese a que reconoce una falta de atención global del alumno y que no se siente capaz de abordar muchas de las situaciones relacionadas con la conducta del alumnado que requieren estrategias para gestión emocional.

“Fue un bloqueo que dije, yo me planteé cómo me estás diciendo esto a mí. Y yo qué sé, qué es lo que vas a hacer. Era como una situación de comportamiento, es cuando hay que educar a un adolescente es cuando yo me pierdo.” (EAMATRS11A)

Necesidad de desarrollo en la Gestión de conflictos; crear ambiente emocional

Como se ha comprobado, el alumnado de secundaria pone a prueba las habilidades sociales del profesorado y revela necesidades de formación en esta competencia emocional, puesto que es una de las más relevantes para su ejercicio docente.

La relación entre compañeros potencia la comunicación y la asertividad, pero revela que no siempre se trabaja en equipo

En los centros educativos de secundaria se establece una interacción entre el profesorado que, por lo general, invita a la confianza para comenzar y mantener conversaciones, defender opiniones propias y hasta para compartir sentimientos. En los relatos, el factor “relaciones con iguales” (figura

40) ha puesto de manifiesto que en algunas ocasiones este colectivo presenta dominio en estas destrezas y en otras la necesidad de trabajo personal.

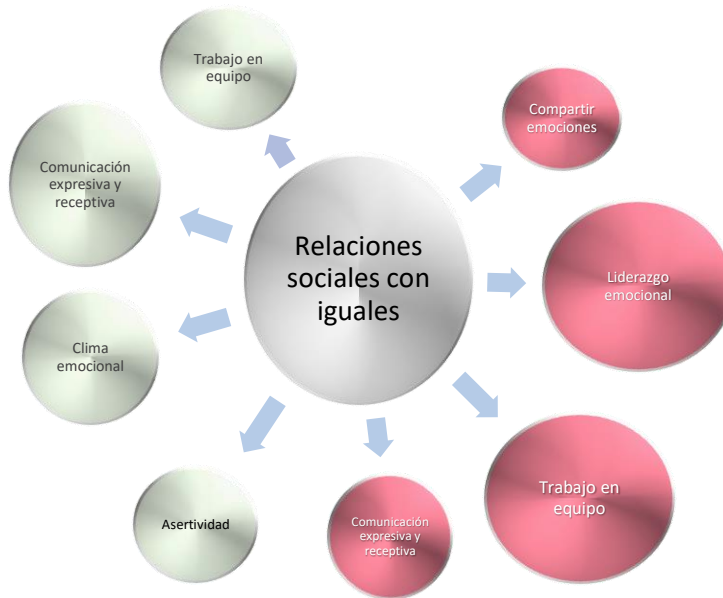


Figura 40: “Relaciones sociales con iguales” en la competencia social.

El profesorado de secundaria ofrece confianza incluso para los asuntos más personales

El profesorado de secundaria suele entenderse bien en cuestiones que van más allá de lo puramente profesional. Marta lo representa en sus relatos cuando comenta que, aunque puede llegar a ser muy insegura en muchos temas, siente una conexión con sus compañeros y compañeras del centro que le permite no solo practicar la comunicación expresiva y receptiva, sino que se siente con la confianza de ser ella misma y comportándose tal cual es, mostrándose de una manera más asertiva.

“Me encuentro en mi terreno con mis compañeros, tenemos la misma opinión. No digo que ni una ni la otra sea la más correcta, pero sí que es donde me encuentro en mi terreno.” (EAMATRS4I)

- Comunicación expresiva y receptiva
- Asertividad

Hay docentes que, incluso, ponen en evidencia sus habilidades sociales en situaciones adversas. Así, Reyes presenta en el “Registro de Acontecimientos Emocionales” ejemplos de habilidad para trabajar en equipo y crear climas emocionales positivos durante una visita extraescolar.

“Hacer esta visita con una compañera poco afín. Durante la jornada estoy pendiente de descartar temas que puedan ser problemáticos, porque la jornada es larga. Me esfuerzo en prestar atención a lo que hablamos para retenerlo y que no se me olvide luego.” (RAECLARS11)

- Comunicación expresiva y receptiva
- Trabajar en equipo
- Clima emocional

La inestabilidad de los centros docentes revela necesidades de desarrollo en la competencia social

En los equipos de docentes se originan sinergias entre sus miembros que enriquecen las relaciones sociales. Las reuniones presenciales o telemáticas ofrecen múltiples oportunidades para iniciar y mantener conversaciones, atender verbal y no verbalmente a los demás, compartir emociones y sentimientos, etc. Sin embargo, la organización o, incluso, la mera participación en los equipos no es una tarea sencilla.

Además de la diversidad de intereses, disponibilidades u otras circunstancias que dificultan el clima emocional de trabajo se le suma la inestabilidad en los centros. Las personas participantes han puesto de manifiesto en los relatos limitaciones asociadas a esta incertidumbre que afecta a la competencia social del profesorado de secundaria, además de a su autonomía emocional.

Daniel expone en las entrevistas que le cuesta movilizar a los miembros de su nuevo departamento. La relación que mantiene con sus compañeros no cumple con sus expectativas desde que llegó a principios de este curso. Además de que la estructura del instituto no ayuda a la interacción con los compañeros del centro, pues tiene la sensación de aislamiento en su propio departamento. El informante es consciente de que las relaciones con sus compañeros se fundamentan en la correspondencia, pero no cuenta con los recursos para influir y despertar el entusiasmo para emprender ningún tipo de proyecto en su departamento. De hecho, así lo representa mediante el fotolenguaje con la ilustración 49. Le llama la atención de la fotografía precisamente el sentimiento de soledad que le transmite.

“Entonces tenemos poco contacto con ellos. Ese poco contacto hace que las relaciones personales tampoco surjan, sean más complicadas, o sea, si no pasas tiempo con alguien pues es complicado generar esa cercanía y luego a nivel de departamento que sí podría, que sí pasamos tiempo juntos, ahora mismo este está dando un cambio generacional. Es gente mayor, gente que lleva muchísimos años junta, tiene ya su grupo hecho y entonces, bueno, pues tampoco se ha dado circunstancia el nivel de grupo no, no me siento yo participe de grupo.” (EAEFRS7I)

Necesidad de desarrollo en liderazgo emocional y trabajo en equipo



Ilustración 49: Fotografía Playa del Fitolenguaje

Tampoco Miguel muestra habilidades para reclutar a sus compañeros de instituto a la hora de realizar actividades extraescolares. En este caso, el profesor de Tecnología atribuye su poca conexión con los docentes del claustro a su condición de interino, que le obliga a cambiar de centro educativo cada año sin poder confraternizar con el claustro.

“Tampoco puedes entablar amistad con gente de más tiempo que te permitirán hacer ciertas cosas, entonces es complicado si tú no tienes opción de con... vamos, estar más tiempo, pues te cuesta más.” (EATECRS2I)

Necesidad de desarrollo en liderazgo emocional

En esta línea, Esperanza declara pocas habilidades para comenzar y mantener conversaciones, compartir pensamientos y sentimientos con el profesorado que ha llegado nuevo a su centro desde que se implantó el “concursillo”. Aunque es consciente de que ha vivido situaciones de inestabilidad en su época de interina, ahora le cuesta implicarse solo por un año con los docentes que, según ella, están de paso.

“Eso lo he vivido yo desde el otro lado, me parece una aberración y ahora estoy en el otro lado, claro, le he dicho cinco minutitos, pero no invierto. Esto depende de mí el invertir, el conocerlos.” (EAFyQRS31)

Necesidad de trabajo en equipo, compartir emociones y comunicación expresiva y receptiva.

El profesorado de secundaria puede poner de manifiesto el dominio de su competencia social al interactuar en un claustro, un área o un departamento. Sin embargo, habilidades que pueden resultar sencillas de poner en práctica, como el respeto por los demás o la comunicación, pueden resultar complejas en algunos contextos. Así pues, las personas no tienen la capacidad de poder elegir con quién trabajar, por lo general, les toca coordinarse con docentes de su departamento u otro grupo que les viene dado. Precisamente, compartir una simple actividad, una guardia o un proyecto de mayor envergadura ponen a prueba sus competencias sociales y sus necesidades de desarrollo emocional.

Las interacciones con tutores legales revelan la capacidad para gestionar conflictos

La tutoría, la orientación o el equipo directivo obliga a que se mantengan relaciones con los tutores legales (figura 41) del alumnado. En muchas ocasiones estas interacciones requieren habilidades sociales para prevenir o gestionar conflictos, sobre todo con personas de distinto nivel social y/o cultural. En las profesoras se hace más patente la necesidad de formación en esta competencia emocional.

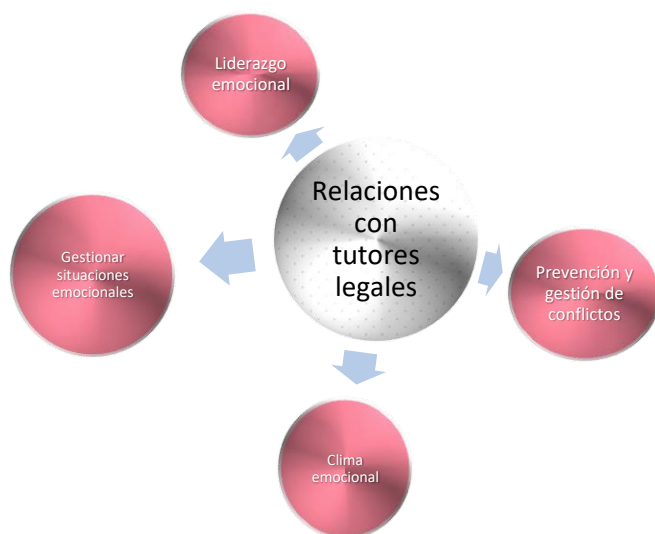


Figura 41: “Relaciones sociales con familiares” en la competencia social.

En las entrevistas se presentan algunos encuentros de tutoría para el seguimiento del alumnado que revelan necesidades de desarrollo en estas competencias emocionales. En relación con lo citado, Silvia, en el “Registro de Acontecimientos Emocionales”, tuvo dificultades para llamar a una madre y compartir sus sentimientos y activar una estrategia para resolver una incidencia con un alumno. La tutora de secundaria narra la difícil gestión personal que vivió al tener que llamarla dos veces consecutivas para informarle acerca del comportamiento de su hijo. En la segunda ya no solo estaba enfadada con el niño, porque la madre tuvo su parte de responsabilidad.

“La segunda, que fue más difícil de gestionar emocionalmente, pues me provocó enfadarme no solo con el niño sino con la familia, ya que considero que el problema de que tenga esta actitud se debe a la labor que hacen sus padres en casa, por lo que la segunda vez que llamé a la madre yo estaba muy enfadada y esa situación me hizo sentirme realmente mal.” (RAELyLRS3A)

Necesidad de desarrollo en liderazgo emocional; prevención y gestión de conflictos; gestión emocional; situación emocional; clima emocional

Marta también hace referencia a sus dificultades para abordar ciertos temas en las tutorías con las familias. La informante no se siente preparada con los recursos necesarios para abordar conversaciones con los progenitores cuando debe tratar situaciones relacionadas con la educación de sus hijos.

“Incluso a veces tengo entrevistas con los padres. Ahí, de las matemáticas te hablo perfectamente, ahora de educar a un niño, yo no sé, cada uno sabrá. Entonces eso es lo que me cuesta más trabajo. Ahí es donde me considero yo que no tengo inteligencia emocional suficiente para educar.” (EAMATRS11A)

Necesidad de desarrollo en liderazgo emocional; prevención y gestión de conflictos; comunicación expresiva.

La familia afecta más a la competencia social de las profesoras que a la de sus homólogos docentes

En las entrevistas, al indagar sobre las personas importantes en la construcción de la carrera del profesorado, han surgido vivencias con los familiares (figura 42) que han desvelado también el nivel de desarrollo en habilidades sociales.



Figura 42: “Relaciones sociales con familia” en la competencia social.

Miguel no solo es consciente de sus emociones y sentimientos al recordar los que considera como referentes, sino que también, muestra su grado de inmediatez emocional o sinceridad expresiva al destacar la capacidad de escucha y comprensión de sus abuelos.

“Yo he puesto mi abuelo porque tenía la capacidad de escuchar y nunca se enfadaba y siempre, y otra cosa que me llama la atención siempre iba impecable vestido.” (EATECRS8F)

- Comunicación expresiva.
- Compartir emociones
- Clima emocional

También Daniel muestra capacidades para expresar pensamientos y sentimientos a pesar de la resistencia con su padre.

“Bueno, pues ahí es cuando decidí cambiar de carrera y cuando le doy un giro de 180 grados a mi vida porque decido no continuar un poco el que yo tenía planificado que era trabajar con la empresa de mi padre que era una electricidad y cambiarme y hacer la carrera de Educación Física.” (EAEFRS8F)

- Asertividad
- Compartir emociones y sentimientos

Sin embargo, existen docentes que, aunque aceptan las diferencias con algún familiar, muestran limitaciones en estas competencias emocionales. Esperanza ha presentado el ejemplo más representativo con múltiples trabas para comprender tanto sus propios estados emocionales como el de sus familiares. Entre sus objetivos se propone acercarse a su hermana y a su padre, porque no se encuentra con recursos para ello y, aunque es consciente del tipo de relación que tiene con su padre, no presenta habilidades para compartir pensamientos y sentimientos o, simplemente, mantener una conversación telefónica con él.

“Yo llamé a mi casa y lo que me dice mi padre aquí está tu tu madre, ahora te la paso, entonces no tengo padre, digamos nunca lo he tenido, entonces eso para mí, esta es mi familia.” (EAFyQRS8F)

Necesidad de desarrollo en empatía; para compartir emociones; liderazgo emocional

Las relaciones sociales del profesorado de secundaria conforman el factor más importante para el desarrollo de su competencia social. Entre los distintos tipos de relaciones que se suceden en su carrera, destaca la que establece directamente con su alumnado día a día y, que pone en evidencia sus

habilidades para comunicarse y para ejercer de una manera más eficiente su labor dentro y fuera del aula, tanto con sus alumnos, como con con sus iguales. Esto pone de manifiesto su capacidad para el trabajo en equipo y el liderazgo emocional para coordinarse de una manera eficaz.

Síntesis

La competencia social es posiblemente la más relacionada con la profesión docente. Así pues, el factor “enseñanza” revela la presencia y el desarrollo de muchas habilidades sociales del profesorado de secundaria como la comunicación expresiva y receptiva, el comportamiento prosocial o la creación de ambientes emocionales, indispensables para ejercerla.

Las relaciones sociales componen el factor que más influye en esta competencia emocional. En particular, se destacan las interacciones con el alumnado que evidencian necesidades de desarrollo en habilidades para la prevención y gestión de conflictos o en la asertividad. Asimismo, las relaciones interpersonales con iguales se fundamentan en la expresividad emocional y muestran la capacidad para el liderazgo emocional y pueden servir para la aceptación, aprecio y respeto por la diversidad para trabajar en equipo.

La existencia de diferencias significativas en la percepción de la competencia social en función al “sexo”, que anunciaban los análisis cuantitativos, solo se ha puesto de manifiesto en las “relaciones sociales con los tutores legales” del alumnado y con los propios “familiares”. Esto parece afectar más a las profesoras que a sus homólogos docentes.

8.3.5 Competencias para la vida y el bienestar

Las competencias para la vida y el bienestar comprenden las capacidades para comportarse de una manera apropiada y responsable y para afrontar los desafíos de la vida con éxito, ya sean a nivel personal, profesional, familiar, de ocio, etc. Estas competencias facilitan experiencias de satisfacción o bienestar e incluyen la determinación de objetivos realizables como la toma de decisiones, la búsqueda de ayudas y recursos, el bienestar emocional, fluir, etc.

En el análisis de los relatos del profesorado de secundaria se han identificado los siguientes factores que inciden en el desarrollo de las competencias para la vida y el bienestar.

Vocación docente

La vocación docente influye en las competencias para la vida y el bienestar del profesorado de secundaria. El factor categorizado como “enseñanza” genera, normalmente, mucho bienestar emocional y potencia la capacidad para marcarse objetivos y tomar decisiones. Las condiciones laborales, sin embargo, han puesto de manifiesto necesidades de desarrollo en la búsqueda de recursos que ayuden a adaptarse a los cambios asociados a esta profesión.

La enseñanza genera bienestar

La enseñanza (figura 43) es una actividad que tiene por objeto que el alumnado adquiera conocimientos y competencias que le servirá para su futuro. En toda transmisión de conocimientos hay también un traspaso de valores, que conecta a docente y estudiante, y va a determinar la satisfacción de ambos (Hué García, 2012). Por lo tanto, el bienestar del profesorado se pondrá en evidencia cuando este tome conciencia y comparta esa satisfacción.

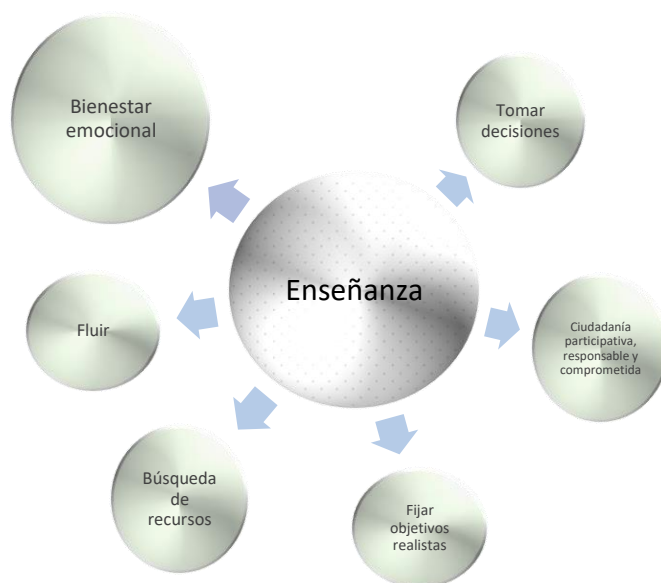


Figura 43: “Enseñanza” en las competencias para la vida y el bienestar.

Por lo general, el profesorado de secundaria adopta una actitud positiva cuando hace referencia a su docencia. Así, por ejemplo, Reyes presume de que siempre le ha dado mucha satisfacción, sobre todo porque ha desarrollado un sentimiento de pertenencia y compromiso con su trabajo, puesto que esta profesión le ha permitido ver crecer a las personas, así como también ha sido consciente de su propio crecimiento y el de su entorno.

“Yo creo que porque se aportan granos de arena. Entonces yo creo que he aportado granos de arena. A mí la enseñanza me ha dado mucha satisfacción.” (EACLAVD5E)

- Ciudadanía participativa, responsable y comprometida
- Bienestar emocional

En la misma línea, María, en la entrevista de coanálisis, presenta un *elevator pitch* en el que relata que a pesar de los condicionantes negativos del día a día de la profesión, ella disfruta conscientemente cuando va a su centro, lo que contribuye a su bienestar emocional.

“Considero que hay muchas más cosas positivas en nuestro trabajo y eso no me quita la ilusión de hacer, de ir al instituto todos los días con ganas y con alegría.” (EGINVD1E)

- Bienestar emocional
- Flow

La enseñanza implica que el profesorado esté constantemente tomando decisiones que pueden vivirse con responsabilidad e implicación. Entre otros docentes, Daniel muestra en las entrevistas su capacidad para desarrollar mecanismos personales que le han ayudado a pronunciarse. El informante comenta que acaba de realizar un cambio de puesto en un ciclo formativo de formación profesional que le confiere bienestar emocional porque se sentía estancado como profesor de enseñanza secundaria obligatoria.

“Realizar una serie de proyectos y de ideas y de ahí un poco seguir la trayectoria que yo quería y pasaba por cambiar. La única forma de seguir avanzando y seguir intentando llegar al objetivo que había marcado.” (EAEFVD2E)

- Toma de decisiones
- Determinación de objetivos
- Búsqueda de recursos

Asimismo, Marta ha desarrollado mayor cantidad de recursos para ejercer su profesión con eficacia. La informante se siente orgullosa de su experiencia para la toma de decisiones en su labor docente. Representa, utilizando para ello la fotografía de la ilustración 50, que, aunque empezó en esta profesión un poco perdida -de ahí el mapa y la brújula-, ahora se siente más segura con los medios para describir, aclarar, razonar o demostrar lo que necesite su alumnado.

“Ahora puedo improvisar, lo que hago es mentalmente preparo esto y esto y sobre la marcha... ¡ah!, pues mira, venga, pues lo voy a explicar de esta manera ... porque los puedes liar mucho.” (EAMATVD4E)

- Tomar decisiones
- Ciudadanía participativa, responsable y comprometida
- Búsqueda de recursos



Ilustración 50: Fotografía Brújula del fotolenguaje

La “enseñanza” es un factor que implica al profesorado de secundaria en la toma de decisiones y la búsqueda de recursos y ayudas para comprometerse en su profesión. Además, potencia la planificación de objetivos y le da muchas satisfacciones en esta etapa educativa.

Las condiciones laborales del profesorado pesan a la larga

Hay investigaciones que relacionan la satisfacción laboral del profesorado con sus condiciones laborales (Méndez et al., 2017). Estas condiciones laborales (figura 44) van variando con el tiempo y, como consecuencia, pueden transformar su bienestar emocional.

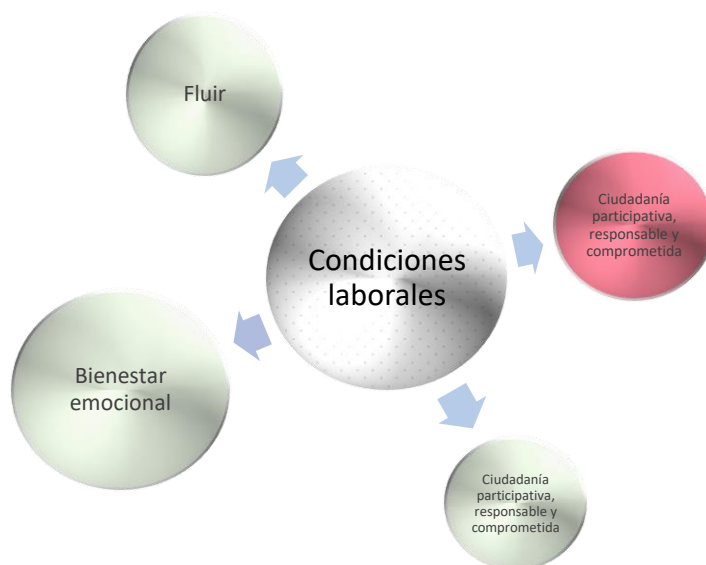


Figura 44: “Vivencias de las condiciones laborales” en las competencias para la vida y el bienestar.

Los comienzos en la profesión suelen entusiasmar al profesorado. Silvia, que acaba de aprobar las oposiciones, comenta que ahora que ya ejerce como profesora va a tener más tiempo y dinero para hacer otras cosas. La informante no duda en responder que ha realizado el gran esfuerzo del período de interina, lejos de su familia, para vivir mejor, añadiendo que su plaza de funcionaria de carrera le permite sentirse a gusto tanto ejerciendo en su trabajo como en su vida personal.

“Que me sienta a gusto y me sienta bien y me permitan no solo estar a gusto ejerciendo mi trabajo, sino también fuera de él, que me deje tiempo para vivir y bueno, que me permita económicamente más o menos vivir.” (EALyLVD10C)

- Bienestar emocional
- Flow

Otro docente que representa también ese bienestar es Daniel que, adopta un comportamiento responsable para afrontar los desafíos de su reciente puesto como docente en un ciclo formativo.

“Sí, lo que ahora mismo el trabajo en sí es lo suficientemente gratificante como para que yo esté contento y esté a gusto.” (EAEFRS6I)

- Ciudadanía participativa, responsable y comprometida
- Bienestar emocional

Sin embargo, el profesorado de secundaria también manifiesta limitaciones de su bienestar emocional a lo largo de su carrera. En estas últimas décadas, la profesión ha engrosado considerablemente el número de tareas que debe atender en su labor diaria. Hoy día, y sobre todo, como consecuencia del confinamiento vivido a causa de la pandemia por la COVID-19, se hace un registro telemático de manera continua (desde el teléfono móvil) para atender a tutores legales y tutores docentes del alumnado. Esta tarea diaria se une a la que ya venía haciendo trimestralmente de faltas de asistencia, partes disciplinarios, actas de reuniones de equipos docente, informes individualizados del alumnado con necesidades educativas especiales y con asignaturas pendientes, etc.

Aunque se trata de una obligada rendición de cuentas y permite un mejor control y estudio de aspectos relacionados con la educación, puede resultar difícil de gestionar emocionalmente si pretende realizarse con total eficacia. El profesorado ha declarado en las entrevistas que esta burocracia está obstaculizando la preparación de las clases que, para que estas estén lo suficientemente actualizadas, tal y como se recoge en la normativa vigente, se precisa de una formación e investigación que, además, produce una mayor satisfacción laboral y personal. No obstante, no tienen tiempo para poder hacerlo todo (carga burocrática y preparación adecuada para realizar correctamente su ejercicio docente), por lo que han de sustraerlo del destinado a su vida personal o, si no desean hacer esto, no llevan a cabo un trabajo de calidad, motivo que les hace sentirse mal consigo mismos.

Las profesoras Marta y Esperanza, que no han recibido ningún tipo de “formación emocional”, muestran cómo las condiciones laborales desvelan dificultades para comprometerse de una manera responsable en su ejercicio docente. Primero, Marta reconoce en los relatos que las tareas administrativas no le dejan ni tiempo ni energía para atender la diversidad de alumnado que tiene en el aula. La informante admite que desde que tiene tanto papeleo no se ocupa del alumnado que presenta dificultades en su asignatura de matemáticas. La profesora recuerda que cuando comenzó en la profesión, al no existir esa exigencia, gozaba de mayor creatividad e imaginación en su docencia. Con lo que le cuesta reconocer sus deberes docentes y su bienestar emocional.

“Voy viendo que cada vez tenemos más burocracia, más papeles y que eso te permite menos prepararte las clases, que era lo que al principio disfrutaba más, y lo que se disfrutaba más realmente, pero si es lo que y más tonterías que te quitan de porque lo que te he dicho es que tengo claro que no le voy a dedicar más tiempo del que, que realmente creo que le debo dedicar, entonces si me ponen eso de burocracia

Necesidad de desarrollo de ciudadanía participativa, responsable y comprometida; búsqueda de recursos; bienestar emocional

pues, pues lo quito de obtener yo lo que se puede intentar un poco con algunos alumnos, enganchando más, plantearme cosas, retos personales con algunos alumnos determinados que veo un poco más perdidos. Esa es la historia.” (EAMATPL1P)



También Esperanza, en el momento en que se le pide que elija una fotografía que represente el futuro profesional que desea, elige la de la ilustración 51, que está compuesta por dos copas de vino y una chimenea encendida de fondo, que le evocan tranquilidad. La informante reconoce que, aunque disfruta mucho de la enseñanza a esta altura de su carrera, la burocracia la estresa y está desvirtuando su trabajo y le hace pensar en su jubilación. De modo que le resulta difícil aceptar las condiciones actuales de su trabajo a esta edad. Una perspectiva que choca con la de otras profesoras más jóvenes, como Silvia, que encuentran en esta profesión las condiciones ideales.

“A esta foto del futuro la llamo la relajación total, elijo el vino, la buena compañía y una candelita de fondo, ya no hay preocupación ninguna, ya no hay papeles por medio ni nada de nada de nada.” (EAFyQRS7F)

Necesidad de desarrollo cívico, participativa, responsable y comprometida



Ilustración 51: Fotografía Copas de Vino del Fotolenguaje

Las “vivencias de las condiciones laborales” es otro de los factores que influyen en la percepción que tiene el profesorado de secundaria de su bienestar emocional y que confirma que el “sexo”, la “formación emocional” y la “edad” son aspectos que inciden en el desarrollo de esta

competencia emocional. Este colectivo fluye sobre todo cuando entra en el cuerpo docente. Al principio las personas se sienten atraídas con la enseñanza, el sueldo, las vacaciones, la estabilidad, etc. Sin embargo, es necesario desarrollar habilidades emocionales para adoptar una actitud favorable, a pesar de los desafíos que aparecen constantemente en la docencia de esta etapa educativa. Estas necesidades de formación se han hecho patente sobre todo en las profesoras más veteranas que no han recibido ningún tipo de formación emocional.

La planificación

La gestión del tiempo se ha convertido en el factor más importante para el bienestar emocional del profesorado de secundaria. Las dificultades para la conciliación entre la vida familiar, la vida laboral y el ocio o para la organización docente, además de ofrecer información acerca de sus capacidades para la conciencia, la regulación y la autonomía emocional, han puesto de manifiesto necesidades de desarrollo emocional para la toma de decisiones, la propuesta de objetivos realistas o la búsqueda de recursos y ayudas.

Las herramientas de coaching revelan necesidades de desarrollo emocional

Al profesorado de secundaria le satisface la idea de optimizar su tiempo para compatibilizar las tareas profesionales y personales que consideran obligatorias con las que verdaderamente le apetece llevar a cabo. De hecho, la mayoría de las personas participantes coinciden en el objetivo de *coaching* relativo a su planificación (figura 45). Sin embargo, les cuesta llevar a término su propuesta y ponen de manifiesto necesidades de formación en competencias para la vida y el bienestar.

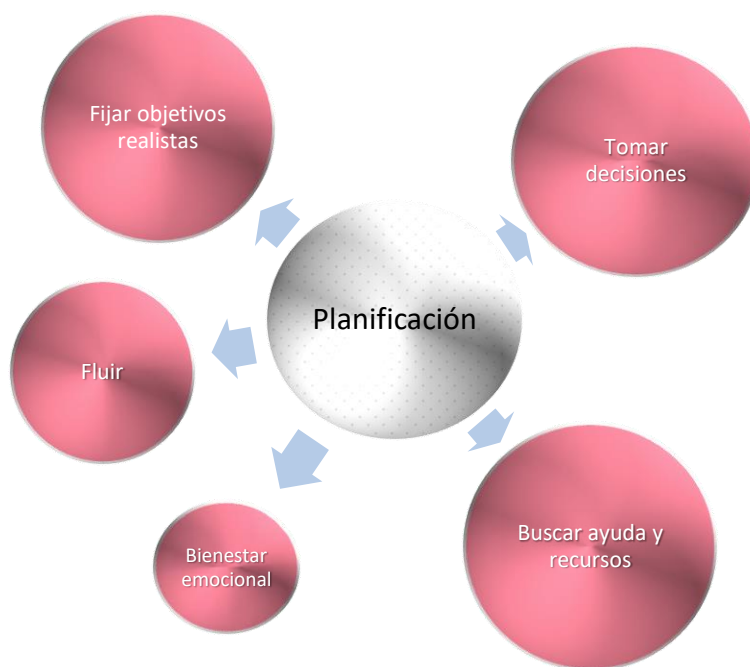


Figura 45: “Planificación” en las competencias para la vida y el bienestar.

Reyes se propone el objetivo de gestionar mejor su tiempo para el ocio en el proceso seguido en las entrevistas. La informante admite que últimamente se dedica, casi exclusivamente, al cuidado de un familiar. Aunque la profesora muestra competencias para la implicación y el compromiso personal e, incluso, es consciente de que la elaboración de un cuadrante de tareas podría servirle de gran ayuda, reconoce que tiene dificultades para marcarse objetivos realistas y luego realizarlos.

“Llevo un año un poquito en el trabajo, sí estoy muy centrada, pero en el personal. No, pero como te digo, por cierto, por las circunstancias tengo ciertos vaivenes que me llevan a eso. Sí podría organizarme mejor.” (EACLAPL7C)

Necesidad de desarrollo emocional para fijar objetivos realistas; toma de decisiones; buscar recursos

Daniel también reconoce, a través de la entrevista, tener dificultades para gestionar emocionalmente los planes a largo plazo.

Entrevistadora/Coach: “Vale, ¿de qué forma podría coexistir la flexibilidad con la organización?”

EIEF: “Yo creo que probando la organización, probando, por lo menos, planteándome hacer un ejercicio de organización a ver cuáles son las sensaciones, es decir, a ver cuál es el resultado, que es que ni siquiera lo he hecho y ahora no lo hago porque es que no soy capaz de hacerlo no, por una cosa y por otra, vale.”

EIEF: “Pues un *planning* organizativo de mi vida o de una parcela de mi vida, aunque sea como ejercicio que no necesariamente tenga que ser susceptible de que esa parcela sea organizada, pero planteármelo como ejercicio.” (EAEFPL1P)

Necesidad de desarrollo emocional para Fijar objetivos adaptativos; Toma de decisiones

En este sentido, el docente es consciente de que le vendría bien trasladar este objetivo a su ejercicio docente, planteándose hacer una temporalización real de lo que va a hacer únicamente por semanas: “diseñar un poco las clases que voy a hacer esa semana, eso no estaría mal y eso mejoraría en cuanto a la calidad de mi clase, seguro que la mejoría.” (EAEFPL8C)

Sin embargo, después de haber diseñado el objetivo en el proceso de las entrevistas confiesa que no es capaz de encontrar los recursos para llevar a cabo la organización prevista dadas sus actuales circunstancias personales. El profesor muestra, en el “Registro de Acontecimientos Emocionales”, su poca habilidad para plantearse objetivos realistas y encontrar los recursos para desarrollarlos:

“Respecto a mi propósito de organización debo decir que no lo he llevado a cabo. En este momento de mi vida es la propia actividad que dicta mi día a día la que se encarga de organizar mi agenda.” (RAEEFPL1C)

Necesidad de desarrollo emocional para fijar objetivos adaptativos; toma de decisiones; Buscar ayuda y recursos

A Marta también le gustaría disfrutar del tiempo para practicar deporte. La informante identifica esta actividad no solo como ocio, sino que se trata de una forma de autoayuda para aumentar su bienestar emocional en momentos de ansiedad. Sin embargo, practicarle le genera un conflicto de intereses. Por un lado, considera que si hace deporte es egoísta pensando solo en ella en vez de dedicarle ese tiempo a su familia, por otro lado, si cuida de su hija durante ese tiempo, pero lo hace con un estado emocional que no desea, tampoco se siente satisfecha. En cualquier caso, la docente presenta en las entrevistas una inadecuada relación consigo mismo (falta de autoestima) y una falta de competencias para la vida y el bienestar.

EIMAT: “Es verdad que el ejercicio físico me ha servido mucho pero tampoco tengo mucho tiempo para hacerlo, pero cuando lo practico si consigo practicarlo es como cierta con una cierta rutina si consigo controlar más o menos.”

Entrevistadora/Coach “Acabas de decirme que no encuentras mucho tiempo para practicarlo.”

EIMAT: “Yo creo que es más cuestión de que no priorizo bien el tiempo porque lo hago mal, porque quiero a lo mejor dedicarle más tiempo a María, pero lo hago mal porque si estoy estresada el tiempo que estoy dedicando no es tiempo de calidad estoy consciente de todo ello, verás, pero es parar, es hacer no sé, puedo intentarlo, es un poco, pero claro, pero vamos que soy consciente que no es una cosa que...” (EAMATPL6C)

Necesidad de desarrollo emocional para el bienestar; toma de decisiones; buscar recursos

En el caso de Esperanza, el problema está más relacionado con su capacidad para generar experiencias óptimas en su tiempo libre y de pareja. La docente asegura en la entrevista que es incapaz de sacarle provecho a las posibilidades que ofrece Sevilla. Aunque identifica esta debilidad con la inercia, que le lleva a hacer siempre lo mismo:

“No soy capaz de salir de mi rutina del ocio, no porque no tenga tiempo de ocio ni lo disfrutes, sino que siempre estoy como expectante de hacer otras cosas para romper mi rutina.” (EAFyQPL1C)

Necesidad de desarrollo emocional para flow; buscar recursos

María coincide con otros docentes en la necesidad de disfrutar del tiempo de ocio en la vida para un adecuado desarrollo como persona: “Pues que yo creo que también es, es importante tener tiempo para disfrutar... está bien que encuentre momentos para irte de senderismo porque, al fin y al cabo, porque tú estás alimentando también tú a ti como persona y eso también es una parte importante.” (EAINPL7C). Sin embargo, ella misma no se lo permite. No se deja llevar. La docente antepone en muchas ocasiones lo que considera obligaciones domésticas y del trabajo que le impiden a ella y a los suyos disfrutar de su bienestar.

“Podría posponer cosas porque muchas son obligaciones que me las pongo yo misma y que no pasa nada.” (EAINPL6C)

Necesidad de desarrollo emocional para flow; buscar ayuda y recursos

Miguel es otro profesor que se propone durante las entrevistas el objetivo de tener más tiempo de ocio. El docente cree que hacer actividades con amigos puede mejorar su bienestar. Así lo relata en la sesión de coanálisis: “La opción de buscar un objetivo de vida no solo en la parte profesional sino en el ocio, que yo le he dedicado mucho tiempo al trabajo y quería sacarlo un poco afuera y hacer más cosas y no todo...” (EGTECPL10C)

En busca de ese objetivo, Miguel está intentando conseguir un cierto nivel de estabilidad en su vida aprobando las oposiciones: “Bueno, para mí conseguir una estabilidad ... me gustaría conseguirla, por lo menos conseguirlo como para ti, bueno, esto lo que tenía que conseguir así sacarte la plaza y demás.” (EATECPL2P)

La inestabilidad no le ha permitido hacer planes vitales, entre los que se podría incluir tener una vivienda en propiedad, y ahora asume la inestabilidad laboral como parte de su vida: “Y que un poco lo hemos ido consiguiendo este año cuando hemos nos vamos a cambiar de casa y demás, quise ir estabilizando esta inestabilidad general que tenemos en muchos aspectos.” (EATECPL5C)

Es interesante destacar la relación que realiza Miguel entre la felicidad y la gestión del tiempo para hacer cosas. Sin embargo, aunque Miguel identifica que lo importante para él es lo que dé felicidad -de ahí que valore el tiempo para hacer cosas-, confiesa que no es capaz de gestionarlo adecuadamente:

“De ganar tiempo, de conseguir tiempo para hacer cosas, es decir, que buscas tiempo para todo, a veces no, no da tiempo y dices venga, para la semana que viene, y ahora buscas encajar las cosas.” (EGTECPL11C)

Necesidad de desarrollo emocional para Fijar objetivos adaptativos; Toma de decisiones; Buscar ayuda y recursos

Por último, Silvia destaca que la planificación es su “talón de Aquiles”. En las entrevistas identifica la necesidad de ayuda tanto a nivel profesional como en la conciliación con la vida familiar.

Reconoce que no es capaz de tomar las decisiones correctas ni saberse apoyar en los recursos apropiados para solventar los obstáculos que se le cruzan a diario:

“Yo fallo mucho, no sé si tiene que ver con esto en la organización del tiempo, vale, ahí es algo que sí puedo mejorar y que no soy capaz de mejorar eso, no soy una persona resolutiva en cuanto a mi tiempo. Necesito mejorar la organización del tiempo.” (EALyLPL2P)

Necesidad de desarrollo emocional para fijar objetivos realistas; toma de decisiones; Buscar recursos

Los factores asociados a la categoría “planificación”, como la dificultad para “conciliar la vida laboral y la vida familiar”, ponen en evidencia limitaciones del profesorado de secundaria a la hora de determinar objetivos realizables, tomar decisiones o la identificación de necesidades de ayuda para acceder a los recursos adecuados. De hecho, todo el profesorado participante de la investigación se plantea como objetivo prioritario en las entrevistas la mejor gestión del tiempo para alcanzar mayor bienestar emocional.

Síntesis

La “enseñanza” en secundaria proporciona bienestar emocional al profesorado que, por lo general, se implica con responsabilidad y compromiso en su profesión.

No obstante, se ha detectado que los factores conciliación entre vida laboral, vida laboral y ocio y organización docente, representados como planificación, afectan al desarrollo en competencias para la vida y el bienestar. Todos los informantes se han marcado como desafío la “gestión del tiempo” para mejorar su bienestar emocional. En particular, se ponen de manifiesto limitaciones en la determinación de objetivos realizables, la toma de decisiones y la identificación de recursos y ayudas de las profesoras sin educación emocional, confirmando la influencia del sexo y la formación previa.

8.4 Resumen

En este capítulo se ha realizado un análisis cualitativo de los datos facilitados en la fase de entrevistas autobiográficas, el “Registro de Acontecimientos Emocionales” y la fase de contrastes y coanálisis llevadas a cabo con la muestra de docentes. Este análisis ha incorporado un primer acercamiento al ‘perfil socioemocional’ de cada uno de los participantes para que, a continuación, en un segundo estudio transversal, puedan detectarse las categorías que influyen potenciando o limitando cada una de las competencias emocionales del Modelo Pentagonal. Cada competencia emocional incorpora una síntesis del estudio realizado para describir de manera explícita los factores que componen el dominio de influencia de cada una de ellas.

Parte IV

Discusión de resultados y

Conclusiones

Capítulo 9

Discusión de los resultados y conclusiones



9. Discusión de los resultados y Conclusiones

9.1 Discusión de los resultados

En los capítulos anteriores se ha abordado el tópico de las competencias emocionales del profesorado de secundaria bajo el planteamiento de una investigación centrada en el diagnóstico de necesidades de formación emocional a través de una metodología con enfoque mixto.

Esta investigación se ha fundamentado en un marco teórico ya bastante consolidado y, a partir de una delimitación conceptual de inteligencia emocional y sus modelos, el desarrollo de la carrera docente y las Competencias Emocionales del Modelo Pentagonal. A continuación, se ha desarrollado un diseño metodológico adecuado para dar respuesta a los objetivos marcados en esta investigación. Se ha creído pertinente la realización de un diagnóstico en necesidades de formación en competencias emocionales con el *Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos* [CDE-A (Pérez -Escoda et al., 2010)] y con las técnicas y herramientas asociadas a las entrevistas autobiográficas. La combinación estratégica de los métodos mixtos ha servido también para identificar los factores de influencia y para promover la toma de conciencia del profesorado de secundaria de Andalucía.

Los resultados que se han presentado en el capítulo anterior suponen un avance en relación con las aportaciones que se han realizado hasta ahora en materia de desarrollo de las competencias emocionales por parte del profesorado. En este apartado destacaremos los principales hallazgos obtenidos, contrastándolos con los que mostraron los trabajos de investigación revisados. Asimismo, trataremos de mostrar de manera sintética y como conclusión las principales respuestas que podemos aportar a los objetivos de investigación planteados, a la luz de los resultados obtenidos.

Este capítulo se organiza en diferentes apartados en los que, primero, se abordará la discusión de los resultados obtenidos haciendo referencia, en primer lugar, a aquellos relacionados con el desarrollo competencial del profesorado y segundo lugar a la propia aportación de la metodología de investigación utilizada.

9.1.1 Discusión sobre los resultados de los estudios empíricos

Actualmente, existen numerosas investigaciones que relacionan la inteligencia emocional con diferentes aspectos de la vida, incluidos el bienestar personal, la calidad de las relaciones sociales y la eficacia profesional (Dolev & Leshem, 2017). No obstante, muchos de las investigaciones que han enfatizado la importancia de la gestión de las emociones se han preocupado por la poca atención que ha recibido esta cuestión en educación (Hargreaves, 2000; Uitto et al., 2015).

Se ha constatado ya como un hecho de que la salud mental del profesorado es también clave para la de su alumnado en esta etapa educativa, evidenciándose en trabajos que comprueban que es posible aumentar la competencia emocional en la edad adulta. Así pues, Kotsou et al. (2011) lo muestran a partir de la reducción de la secreción de la hormona del estrés (el cortisol) que se acompaña de un mejor ajuste mental, físico y social después de un año tras recibir una formación en este ámbito su grupo experimental.

Sin embargo, es también evidente la escasa investigación llevada a cabo que trata como objetivo principal el diagnóstico en competencias emocionales del profesorado de secundaria antes de realizar algún tipo de intervención, tal y como aquí hemos realizado. A continuación, presentamos la discusión de los principales resultados obtenidos en este trabajo, los cuales serán contrastados con los hallazgos presentados por diferentes investigaciones. Nos detendremos aquí en los resultados más significativos en relación con la construcción de la competencia emocional por parte del profesorado, entre los que destacamos: 1) Enseñanza y desarrollo emocional del profesorado; 2) La autonomía emocional del profesorado; 3) La autoestima docente; 4) la autoeficacia emocional docente; 5) el bienestar docente y 6) la importancia de la formación del profesorado en competencias emocionales.

9.1.1.1 Factores en el desarrollo emocional del profesorado

La investigación sobre la inteligencia emocional que hemos llevado a cabo refleja una cuestión de vital importancia para el presente y futuro de la Educación Secundaria Obligatoria de Andalucía. En ella, hemos sacado a la luz evidencias científicas, de naturaleza tanto cuantitativa como cualitativa, que han puesto su foco en las competencias emocionales del profesorado. En este sentido hemos detectado, por ejemplo, que la vocación por la enseñanza es un factor que explica la alta puntuación en la autopercepción de las competencias para la vida y el bienestar (*mean*: 7,46; *sd*: 1,34) obtenida a partir de los análisis de nuestro de cuestionario. También las relaciones sociales con el alumnado han revelado capacidades del profesorado de secundaria a la hora de tomar conciencia de emociones

propias y de los demás (*mean*: 7,50; *sd*: 1,24) y para regular emociones menos placenteras (*mean*: 6,85; *sd*: 1,20).

Los factores detectados influyen en la gran diversidad de “perfiles socioemocionales” existentes. Así pues, partiendo de la combinación de métodos mixtos, hemos podido advertir cómo dichos factores inciden en el desarrollo de las competencias emocionales. Lo hemos representado mediante la relación sistémica que aparece en la figura 46.

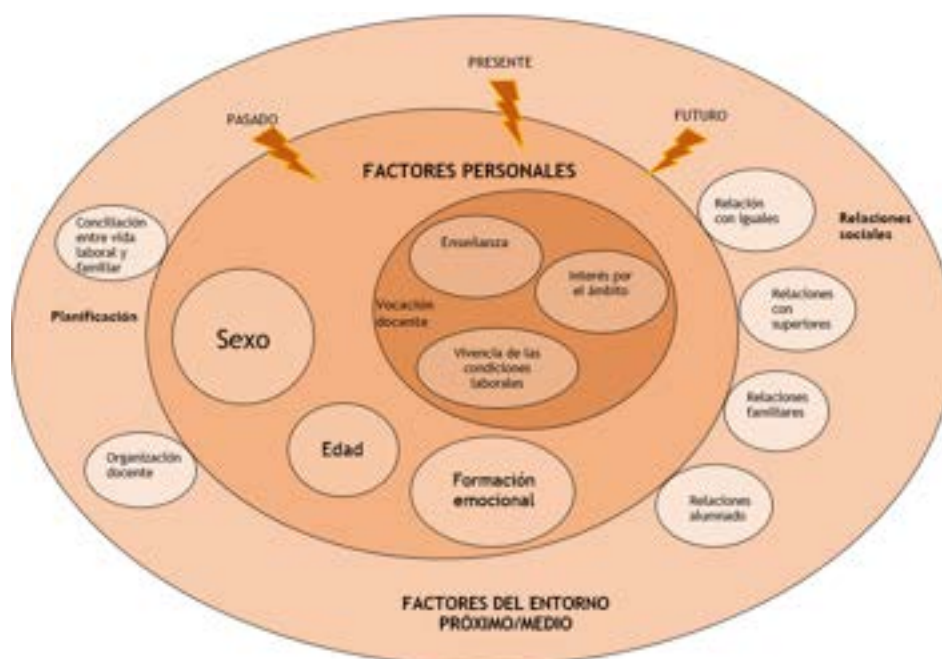


Figura 46: Sistema de influencias de las competencias emocionales. Basado en sistema de influencias de la carrera de McMahon & Patton (2018, p.232)

Asimismo, hemos dado muestras de las necesidades de formación en competencias emocionales que se han percibido y de los factores que están afectando a su desarrollo. Por ejemplo, en los análisis se ha observado que el profesorado ha desarrollado destrezas para comunicarse de un modo más expresivo y receptivo con su alumnado y sus colegas. Sin embargo, en las entrevistas también se han encontrado limitaciones para trabajar en equipo y para desarrollar el liderazgo emocional. Estas dificultades justifican la fútil puntuación obtenida en los cuestionarios de la autopercepción de su competencia social (*mean*: 5,75; *sd*: 1,12).

En definitiva, hemos señalado la importancia del desarrollo emocional del profesorado de secundaria puesto que dicho desarrollo puede mejorar, además de su bienestar emocional, su rendimiento profesional en el aula.

En esta última década se ha advertido un elevado número de investigaciones sobre el desarrollo emocional del alumnado en diferentes aspectos de su vida escolar, como son el aprendizaje (Jauregui et al., 2018; Lazarte, 2018), los logros académicos (Goetz & Bieg, 2016; Parodi Úbeda, 2015; Sánchez-Álvarez et al., 2020); el bienestar (Palomera et al, 2008) y los comportamientos prosociales (Trigueros et al. 2020).

No obstante, cabe mencionar que se han detectado estudios que relacionan el trabajo emocional del docente con experiencias educativas (Lozano Martínez et al., 2010), relacionadas con el clima del aula (García Navarro, 2017), con la metodología de una intervención (Gilar-Corbi et al., 2019), con diseños de programas de educación emocional para la promoción en competencias emocionales del estudiantado (Shiver, 2018; Torrijos Fincias, 2014; Torrijos Fincias & Martín Izard, 2014; Vázquez de Prada, 2015) o para su rendimiento profesional (Wahyuddin, 2016). En definitiva, siguen estando centradas en el desarrollo emocional o académico del alumnado.

Por consiguiente, la investigación sobre la inteligencia emocional del propio profesorado queda relevada a un segundo plano. Sin embargo, y coincidiendo en este aspecto con Barrientos-Fernández et al. (2019), Cabello González et al. (2010); Palomero Fernández (2009); Pérez-Escoda et al., (2013) y Sutton & Wheatley (2003) en que si lo que se pretende es que la escuela fomente la gestión emocional de su estudiantado, el profesorado debería haber trabajado previamente su propio desarrollo emocional, considerándose esta formación, hoy en día, clave tanto para construir relaciones positivas con su alumnado, como para su propio bienestar emocional y así poder hacer frente a los desafíos sociales y emocionales que son inherentes a su profesión (Aldrup et al., 2020), además de para prevenir el estrés o malestar docente (Pena Garrido & Extremera Pacheco, 2012). Es decir, para que los discentes se puedan formar en gestión emocional es necesario que sus docentes lo hagan antes.

En particular, actualmente no existe mucha investigación que estudie las competencias emocionales del profesorado (Bisquerra Alzina et al., 2015; López Goñi & Goñi, 2012, Tossavainen & Turunen, 2013) y, concretamente, si este es de secundaria (Vázquez de Prada, 2015). Sin embargo, sí encontramos estudios que evidencian la necesidad de que este colectivo posea un bagaje propio y sólido en competencias emocionales, debido a las características específicas de su profesión (Falcón Linares, 2021; Lupión Cobos & Martín Gámez, 2016; Mondal & Saha, 2017).

9.1.1.2 La baja autonomía emocional destaca entre el profesorado

Que el profesorado de secundaria reflexionara y tomara conciencia de sus necesidades de formación emocional es uno de los objetivos principales de esta investigación. Para ello, se ha realizado un primer diagnóstico en competencias emocionales autopercebidas en el que la autonomía emocional ha resultado ser la competencia que ha obtenido unas puntuaciones más bajas en los análisis cuantitativos (*mean*: 4,99; *sd*: 1,76). Tras ello, se han desarrollado entrevistas tanto individuales, como en grupo que han servido para detectar la existencia de factores como la “conciliación entre la vida familiar, la vida laboral y el ocio” que revelan las necesidades de formación en este ámbito de las profesoras andaluzas. Gracias a esas entrevistas, se ha podido confirmar la baja autopercepción de los cuestionarios. Otros aspectos que han puesto de manifiesto el desnivel en esta competencia emocional han sido las oposiciones, la incertidumbre de los comienzos y el aumento de la burocracia, englobadas en el factor “vivencia de las condiciones laborales”.

En la actualidad, disponemos de investigaciones que, pese a que sus objetivos sean el diseño, la implantación o la evaluación de un programa de educación emocional, han realizado un diagnóstico inicial en competencias emocionales autopercebidas del profesorado y han utilizado el Modelo Pentagonal de Bisquerra Alzina & Pérez-Escoda (2007) y el Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (CDE-A), como en esta investigación (Pérez-Escoda et al., 2010). En este sentido, Pérez Escoda et al. (2013) evalúan la eficacia de un proyecto para la prevención y resolución de conflictos en contextos escolares, a través de la educación emocional de docentes de primaria en su propio centro escolar y sus efectos en el clima institucional. En los análisis (pretest), la autonomía emocional de su grupo de control (*mean*: 5,59, *sd*:1,37) y del experimental (*mean*: 5,68, *sd*: 1,01) son las más bajas. García Navarro (2017) comprueba, a su vez, que con el desarrollo de las competencias emocionales también aumentan el compromiso (*engagement* o *commitment*), la “satisfacción de vida” y el clima del centro. Sus resultados revelan que la autonomía emocional (pretest) de su grupo de control (*mean*: 3,63, *sd*: 1,21) y del experimental (*mean*: 4,57, *sd*: 1,58) son las más bajas. Por otro lado, Torrijos Fincias et al. (2018c) asocian la promoción de competencias emocionales con la mejora del bienestar personal y social de dos grupos de docentes no universitarios (infantil, primaria y secundaria). Las puntuaciones medias iniciales (medida pretest) más bajas fueron las obtenidas en la autonomía emocional de ambos grupos [(*mean*: 5,29, *sd*:1,10) y (*mean*: 5,44, *sd*:1,61)], respectivamente. Y, finalmente, Chianese & Prats (2021) observaron que se beneficiaba y mejoraba tras un programa integral de *coaching* en educación, después de observar que en los análisis (pretest) la autonomía emocional contaba con el promedio más bajo (*mean*: 4,67, *sd*: 1,63).

9.1.1.3 La autoestima docente

Existen multitud de investigaciones que tratan sobre la autoestima. Según Mruk (2010), este término fue acuñado por primera vez por William James, en 1890, lo que lo convierte en uno de los conceptos más antiguos de la Psicología. De hecho, aparece definida de muchas formas, considerándose, en relación a nuestro contexto, como la confianza que tiene una persona en sí misma (Bisquerra Alzina & Pérez-Escoda, 2007).

Esta dimensión de la autonomía emocional, pese a que haya sido explorada, sobre todo, por muchos estudios con el alumnado de secundaria (Gázquez et al., 2006; Holopainen et al., 2020; Huamán, 2020; Jindal-Snape & Miller, 2008; Lavy & Naama-Ghanayim, 2020; Midgley, et al., 2021), hasta hace relativamente poco, no hemos podido encontrar algunos trabajos que también hayan puesto su foco en la autoestima del profesorado relacionada con esta etapa educativa (Abd Algani et al., 2020; Bada & Hassan, 2021; Granjo et al., 2021).

No obstante, y tal y como se ha apuntado anteriormente, la mayoría de los estudios que tratan este tema relacionan la autoestima docente con el rendimiento de su alumnado. Esto lo podemos ilustrar con el trabajo de Sadler (2013), que muestra cómo influye esta competencia emocional en el uso de estrategias didácticas que involucran activamente al alumnado en el aula. También Mitchem et al. (2003) la vinculan con aspectos específicos de la docencia.

En este sentido, y tomando como referencia nuestros análisis con el profesorado de secundaria, la autoestima aparece, en numerosas ocasiones, asociada positivamente con el factor “enseñanza” de la categoría “vocación docente”, recogiendo todas aquellas experiencias del ejercicio profesional que se expresan en las narrativas autobiográficas.

En consonancia con lo anterior, ya Locke (1976, p. 1304) definía esta competencia emocional como “un estado emocional placentero o positivo resultante de su valoración del trabajo o sus experiencias laborales” y relacionaba este concepto con la satisfacción en el trabajo. Son más recientes las aportaciones de Reilly et al. (2014) y Çevik (2017), quienes concluyen afirmando que la autoestima es una de las variables predictoras de la satisfacción laboral del profesorado ($r=0.23$, $p<0.05$).

Desde otra perspectiva, Hugo, V. (2017) puntualiza que la autoestima docente no se reduce a un sentimiento de autosatisfacción, asignándole, pues, una gran relevancia a las relaciones con los demás y con el entorno. De ahí que en este estudio con el profesorado andaluz las “relaciones sociales” hayan resultado otro de los factores que influyan en su presencia y su desarrollo. Con

respecto a ello, encontramos, además, otros trabajos, como el de Mbuva (2016), que también asocian este constructo con las relaciones con los demás, que están basadas en la confianza y el sentido común de las limitaciones personales y ajenas.

Entre las variables que en un principio se estimaron como influyentes en la autoestima del profesorado de secundaria, destacamos el “sexo”. En este sentido, en nuestros análisis existen evidencias de diferencias significativas con respecto a esta competencia emocional, habiéndose podido observar en los contrastes estadísticos la existencia de diferencias significativas (con una confianza del 95%) debido al “sexo” en la conciencia emocional ($t=3,72$; $p=0,0002$) y en la autonomía emocional ($t=-2,796$; $p=0,0054$). A partir de las entrevistas, también hemos podido constatar, en el componente cualitativo de nuestra investigación, mediante las entrevistas, que las profesoras andaluzas llegan incluso a identificar la conexión entre emoción, cognición y comportamiento, lo que supone un nivel superior de conciencia emocional. No obstante, acusan más limitaciones en su autoestima que sus homólogos docentes.

Existen, además, otras investigaciones con docentes que no coinciden con nuestros resultados en este factor, como, por ejemplo, la Reilly et al. (2014). De este modo, el trabajo de estos investigadores tenía como objetivo estudiar la relación entre la autoestima, la autoeficacia, el estrés percibido y la satisfacción laboral de docentes de Irlanda (de la etapa educativa de primaria) y consideraron que el género no presentaba diferencias destacables.

Otra variable a la que se le ha dado importancia en esta investigación con el profesorado andaluz es la “edad” y, en este sentido, coincidimos con Mohammed (2017), quien sugiere que la autoestima del docente no depende de variables demográficas, demostrando, de este modo, que la “edad” o la experiencia laboral no son aspectos cuantitativos que deban considerarse como factores para una buena relación consigo mismo.

También hemos tenido en cuenta la “especialidad” en nuestro estudio de competencias emocionales con docentes de secundaria. En relación con ello, nos ha llamado la atención la existencia de investigaciones en este ámbito que también encuentran diferencias significativas entre docentes de distintas “especialidades”. Así, por ejemplo, Moret & Martínez (2017) encontraron, coincidiendo con nosotros, diferencias en el área de percepción emocional entre docentes de distintas especialidades, en concreto, con el profesorado de Tecnología y Biología y Geología, con el de Tecnología y Orientación educativa y con el de Tecnología e Inglés.

Ante esta realidad, existen trabajos de inteligencia emocional que se centran en un determinado “ámbito” de conocimiento. En esta línea, Girgin (2017) estudió la correlación entre la autoestima y la ansiedad en el profesorado de música. También podemos afirmar que se encuentran cada vez más investigaciones sobre la actitud hacia las Matemáticas (García Soto et al., 2018) o que, incluso, llegan más lejos, asociando la autoestima con esta disciplina. Otro ejemplo de ello es la investigación llevada a cabo por Ugwuanyi et al. (2020), quienes estudiaron el rendimiento en Matemáticas de una muestra de 400 estudiantes nigerianos de 16 escuelas de secundarias. Entre sus resultados obtuvieron que, en los contrastes de inferencia estadística, la autoestima es una variable que lo predice de manera significativa ($F = 151.117, p < 0.050$).

Otra cuestión que cabe destacar de nuestra investigación es que, además de mostrar diferencias significativas en la conciencia emocional con respecto a la “especialidad” docente, hemos aportado evidencias de que esta variable dota al profesorado de secundaria de confianza en sí mismo. De ahí que se considere el “ámbito” como otro factor de la vocación docente, factor que influye positivamente sobre la autoestima.

Sin embargo, lo que ha hecho que la autoestima cobre protagonismo en esta investigación sobre la autopercepción del profesorado de secundaria han sido los resultados que muestran sus limitaciones en, incluso, sus ausencias. Ya, Hué García (2012) anunciaba que “existe un buen número de maestros, profesores de educación secundaria y de universidad que tienen un bajo concepto de sí mismos” (p.52). Añadía, además, que uno de los motivos es que esta profesión “está muy en contacto con la evaluación de uno mismo, con los criterios de excelencia y con la perfección” (p.52), es decir, que el profesorado suele ser muy exigente consigo mismo. Es esta una conclusión que conecta con los resultados de nuestro trabajo. Así pues, en el transcurso de los relatos se ha podido comprobar cómo el factor “conciliación entre la vida laboral y la vida familiar” refleja, precisamente, esa falta de confianza en sí mismo y de autoeficacia emocional, por parte de este colectivo, al pretender atender muchas responsabilidades a la perfección. De hecho, encontramos investigaciones que llegan a relacionar la denominada “autoestima profesional” con el agotamiento emocional o *burnout*. Por ejemplo, Khezerlou (2017) muestra la correlación negativa de estos constructos en el profesorado de secundaria de 124 centros iraníes y turcos ($t = -12.337, Beta = -0.603; t = -5.947, Beta = -0.439$). Esto también lo podemos observar en el profesorado mexicano, objeto de estudio de Barraza (2017), que acusa una baja autoestima para analizar y fortalecer su práctica profesional y así revalorizar, continuamente, su rol docente, ya que, aunque busque por todos los medios la mejora continua e integral de su propio desarrollo personal, no sabe bien cómo hacerlo.

Asimismo, el factor “relaciones sociales” de nuestros análisis ha revelado que hay docentes que interponen una distancia emocional “con el alumnado”, promovida por los miedos y las faltas de seguridad personal. Esta baja autoestima también es una de las principales variables contextuales de las entrevistas y los *focus group* de Chianese (2021), que dificultan la aplicabilidad de su programa en competencias emocionales en un centro escolar de Barcelona. El profesorado de secundaria que participó como grupo piloto de su investigación reconoció que para ayudar a su alumnado era necesario que tuvieran una formación que les ayudara a vencer sus miedos y a tener más seguridad en su relación con los demás.

9.1.1.4 Autoeficacia emocional docente

Actualmente, encontramos abundante literatura científica con respecto al profesorado sobre la autoeficacia percibida, que Bandura (2001), citado en Burić & Macuka (2017), definía como “las creencias en las capacidades propias para organizar y ejecutar las acciones necesarias para producir determinados logros” (p. 3). Del mismo modo, existen estudios más recientes que la relacionan con la comprensión emocional y la confianza en la capacidad para gestionar y regular las emociones (Aultman et al., 2009; Gibbs, 2003). En este sentido, Goroshit & Hen (2014) llegan a mostrar evidencias de que la autoeficacia emocional del profesorado predice su autoeficacia percibida y hasta su empatía. Todo ello justifica que este colectivo deba desarrollar no solo sus habilidades técnicas en la enseñanza, sino también las capacidades afectivas para mejorar su resiliencia, su supervivencia y su capacidad de innovar en la escuela de hoy día.

De un modo más concreto, Tschannen-Moran & Hoy (2001) introducían una escala de la autoeficacia docente junto con datos de su validez y confiabilidad en tres estudios separados y consideraban la autoeficacia emocional del profesorado como un juicio de sus capacidades para que todo el alumnado participe y aprenda. Esta definición conecta con los efectos de la “enseñanza” en nuestra investigación, factor de influencia que ha englobado, entre otros hitos del profesorado de secundaria, el progreso y la participación de su alumnado.

Por su parte, Bisquerra Alzina & Pérez-Escoda (2007) definen la autoeficacia emocional como una dimensión de la autonomía emocional que especifica la habilidad para sentirse de la manera que uno desea, en consonancia con sus propios valores. Desde esta perspectiva, y como se ha apuntado anteriormente, siguiendo los relatos de nuestras entrevistas, nos encontramos con que hay docentes que temen perder ese balance emocional, justificando, así, muchos de sus comportamientos, pues, tal y como opina Bisquerra Alzina (2007), los pensamientos y los sentimientos de una persona son una

base importante de su propio comportamiento. Siguiendo esta línea de pensamiento, se han detectado en esta investigación muchos conflictos internos del profesorado, sobre todo, en sus “relaciones sociales con superiores y familiares”, que ponen de manifiesto limitaciones en esta competencia emocional.

Por otro lado, también Noom et al. (2001) correlacionan positivamente la autoeficacia emocional de una persona con el “locus de control interno” ($r = 0,25$), es decir, con la sensación de control de lo que ocurre en su vida, aunque sea un simple evento rutinario. De ahí que el factor “conciliación entre la vida laboral y la vida familiar” de nuestros resultados revelara limitaciones en los juicios que hace el profesorado con respecto a su propia capacidad para procesar la información emocional con precisión y eficacia.

9.1.1.5 Bienestar docente

El bienestar del profesorado se relaciona con el ámbito emocional y con cómo experimenta su vida de manera positiva (Cornejo Chávez & Quiñónez, 2007). Recientemente, Muñoz, A. (2019) encuentra una alta correlación entre las puntuaciones de la competencia emocional y todos los factores del bienestar psicológico (Ryff & Singer, 2002), conectando también con la “satisfacción con la vida” que aparece en Extremera & Rey (2016) y Pérez-Escoda & Alegre (2016). Nos resulta significativo, con respecto a nuestro estudio, que el instrumento de medida de dicha correlación fue el *Profile of Emotional Competence* (Brasseur et al. 2013).

Hay otras investigaciones que desde esta perspectiva emocional se han restringido a la dimensión satisfacción laboral. Por ejemplo, Briones et al. (2010), en su trabajo con docentes de secundaria, matizaron que esta dependía de la autoeficacia en la enseñanza, de la percepción de agotamiento emocional y de los logros personales, así como del apoyo percibido de colegas de profesión y del equipo directivo.

En nuestra investigación, que se ha abierto al bienestar emocional en general, el profesorado de secundaria andaluz manifiesta percibir, a través del Cuestionario de Desarrollo Emocional (CDE-A35), unas notables competencias para la vida y el bienestar ($mean: 7,46; sd:1,34$). Esta puntuación se corresponde con los promedios en las mismas competencias de los pretest realizados en otras investigaciones recientes con docentes que hacen uso del mismo marco teórico: ($mean: 6,00; sd:1,02$) en García Navarro, 2017; ($mean: 7,04; sd: 0,97$) en Pérez-Escoda et al. 2013; (Grupo1: $mean:7,35; sd: 0,79$; Grupo 2: $mean:7,13; sd: 1,37$) en Torrijos et al. (2018c).

A su vez, Pérez-Escoda et al. (2013) definen estas competencias emocionales como las “capacidades para adoptar comportamientos apropiados y responsables para la solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales, orientados hacia la mejora del bienestar de la vida personal y social” (p.236). En este sentido, los análisis de las entrevistas confirman que el profesorado de secundaria muestra compromiso a nivel profesional y personal con las inquietudes que le producen bienestar emocional, comprobándose esto a partir de los objetivos que se marcaron a través del *coaching*, cuyo resultado fue que no todos fluyeron en su consecución, sin embargo, quienes lo lograron se sentían satisfechos cuando cumplían con ellos. Así pues, los resultados obtenidos con nuestro profesorado coinciden con la mayoría (66,5%) de docentes de Muñoz, A. (2019), que se corresponde con el perfil asertivo por fijar su atención y confiar en los progresos, en los esfuerzos y los logros.

Las herramientas utilizadas en las entrevistas autobiográficas han servido para desvelar que esta competencia emocional se encuentra asociada a las “vivencias de las condiciones laborales”. El profesorado andaluz considera que, aunque los comienzos en la profesión suelen ser duros, poco a poco se va estabilizando su carrera y tienen mayor poder de decisión, generándole este factor de influencia un gran bienestar emocional. Sin embargo, estos resultados contrastan con nuestros análisis cuantitativos y con otros estudios previos, que señalan el impacto negativo de los años de experiencia docente sobre su satisfacción (Nieto & López-Martín, 2015; Zhang et al., 2020). Tal vez esto pueda deberse a que el profesorado con menos años de tiempo de servicio valore más la utilidad social de la docencia y mantenga una visión más idealista de la profesión, mientras que el más veterano tienda a valorar más otras cuestiones, como la estabilidad, es decir, cuando la motivación más vocacional se correlaciona con una mayor satisfacción en el trabajo (Echeverría Mendoza, 2021).

Por otro lado, aunque en nuestros análisis cuantitativos no ha sido un factor importante, la “titularidad del centro” ha sido considerada, en estudios anteriores, como otra variable que ha desvelado diferencias significativas en los niveles de satisfacción del profesorado. Así pues, Barrientos-Fernández et al., (2020), Crossman & Harris (2006) o Renzulli et al. (2011) comprobaron que los profesores y profesoras estaban más satisfechos con su profesión en los centros privados que en los públicos, debido a que gozaban de un mayor grado de autonomía y percibían un ambiente más colaborativo entre docentes y una menor rotación de personal.

La “planificación”, por el contrario, revela limitaciones en este ámbito. La toma de decisiones, propuesta de objetivos realistas, búsqueda de recursos y ayudas son, entre otras, asignaturas pendientes en gran parte de este colectivo. Esto lo podemos confirmar en el análisis de las entrevistas,

donde el profesorado de secundaria muestra, por lo general, implicación profesional y personal, coincidiendo con el compromiso en el trabajo (*engagement*) que Álvarez- Ramírez et al (2017) asocian con el perfil profesional, sin embargo, en la mayoría de las ocasiones, ha puesto de manifiesto su incapacidad para llevar a término los retos que se propone y, sobre todo, para no sentirse con frustración si no los consigue.

Estos resultados están alineados con variables organizacionales como la “gestión del tiempo”, que según el proyecto EUROTEACH (Brasfield, 2015; Cornejo Chávez & Quiñónez, 2007) que examinó los factores de estrés y el bienestar docente, opera como moduladora del efecto de la demanda, el control sobre el desgaste emocional y la predicción de la realización personal.

9.1.1.6 Formación del profesorado en competencias emocionales

Uno de los objetivos que nos hemos propuesto alcanzar en este trabajo es el de conocer la percepción que posee el profesorado de secundaria sobre las competencias emocionales y la formación que considera necesarias para afrontar su rol como docente. Como puede desprenderse de los resultados obtenidos, un 72% de la muestra, obtenido a partir de los cuestionarios, no había recibido ningún tipo de formación en este ámbito a lo largo de su carrera académica y profesional. Estos datos se han confirmado en las entrevistas y nos han servido para corroborar los resultados de nuestro trabajo con estudios análogos previos.

Existen estudios recientes que afirman que la formación en educación emocional recibida por el profesorado de secundaria es, hoy en día, muy escasa. En relación con ello, Extremera Pacheco et al., (2020) llegaron a este tipo de resultados en un estudio realizado con el alumnado de los Másteres Oficiales de Enseñanza del Profesorado de Secundaria. Serrano Rodríguez (2013) hallaba que un 83% de sus estudiantes, de la Universidad de Córdoba, daba especial importancia a la competencia “diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la educación emocional”, de entre todas las del máster. Reche et al. (2020) establecieron esa misma conclusión con el alumnado del máster oficial de la Universidad de Granada, pese a tratarse de una de las universidades que posee peor nivel de desarrollo. De hecho, en el trabajo de Serrano Rodríguez (2013), tan solo el 40,2% de los encuestados consideraba que se hubiera llevado a cabo la formación en esta competencia.

A tenor de lo expuesto, los resultados de esta investigación también muestran las necesidades de formación que el profesorado de secundaria considera necesarias para afrontar su ejercicio como docente. Por lo general, con la ayuda del *coaching* las personas participantes han realizado un trabajo

de introspección y, en las valoraciones de las entrevistas, han afirmado detectar dificultades a nivel emocional para seguir los procesos llevados a cabo y han reconocido la necesidad de realizar un trabajo personal, en un futuro, para poder solventar dichos obstáculos.

Existen, además, otras investigaciones recientes con profesorado que han apostado por la formación en competencias a través del *coaching*. En este sentido, Díaz et al. (2019) muestran entre los resultados del Modelo Integral de Coaching Educativo (MICE), con docentes no universitarios, que entre las expectativas de la formación se encontraba de manera destacada la confianza en uno mismo en lo referente a “superación personal” (ver ilustración 52).



Ilustración 52: Expectativas de formación en coaching. Fuente: Díaz, et al. (2019, p.109)

Recientemente, Chianese (2021), en el análisis de su estudio, identifica como beneficios “mejorar su autoestima, vencer sus miedos y, por lo tanto, tener más seguridad en la relación con el alumnado” (p.356) de entre las principales necesidades percibidas por el profesorado y las personas expertas para desarrollar en una formación en competencias emocionales a través del *coaching* en educación.

9.1.2 Discusión a nivel metodológico

El diseño metodológico de esta investigación ha pretendido dar respuesta a los objetivos que nos planteamos en ella. Así pues, la revisión de la literatura científica ha servido para seleccionar los instrumentos y técnicas de recogida de la información y su posterior análisis que mejor se adaptan a la muestra y al ámbito de nuestro estudio. A continuación, vamos a presentar una discusión sobre el diseño metodológico, que muestra las semejanzas y diferencias con otras investigaciones del sector

y, que también vamos a utilizar para enriquecer este trabajo. Nuestra discusión se ha dividido en investigaciones de cuatro tipos. De este modo, hemos abordado los métodos mixtos, el Cuestionario de Desarrollo Emocional (CDE), la entrevista autobiográfica y diferentes técnicas y herramientas durante la investigación cualitativa.

9.1.2.1 Investigaciones con métodos mixtos

En nuestra investigación se ha utilizado una metodología con enfoque mixto en el que se integran instrumentos, técnicas y análisis de naturaleza tanto cuantitativa, como cualitativa. La literatura científica sobre educación ha experimentado un crecimiento en las investigaciones con este tipo de diseños (Ramírez-Montoya & Lugo-Ocando, 2020), entre otras razones, porque aumentan la validez de una justificación (Edmonds & Kennedy, 2017) y su alcance (Onwuegbuzie & Teddlie, 2003).

Estos métodos presentan una alternativa cuando se trata de la investigación de un fenómeno social y complejo, como es la inteligencia emocional (Fragoso Luzuriaga, 2018; Mata Vélez, 2021). De hecho, es una práctica muy utilizada a la hora de elegir un diseño que ayude a valorar un programa de educación emocional (Berástegui Martínez, 2016; McKeering & Hwang, 2019; Gerónimo et al., 2021; Santafé & Corby, 2021).

Por lo general, se combinan estratégicamente los métodos cuantitativos y cualitativos. Así, por ejemplo, Fragoso Luzuriaga (2018) siguió un procedimiento parecido al que se ha seguido aquí con el profesorado de secundaria. Este autor aplicó en una primera fase el cuestionario TMMS-24 (Trait Meta Mood Scale) a una muestra estratificada de 255 estudiantes de Ciencias Sociales. A partir de los resultados del primer instrumento, seleccionaron a los 8 estudiantes que representaban los casos más extremos de cada una de las licenciaturas, para participar en unas entrevistas semiestructuradas con la intención de profundizar en las habilidades emocionales adquiridas a lo largo de la carrera universitaria, en una segunda fase.

Cada vez, existen más trabajos que evalúan programas de educación emocional con el profesorado, como los de Pérez-Escoda et al. (2013) y Schoeps et al., (2020), que utilizan simultáneamente escalas (componente cuantitativo) y casos prácticos (componente cualitativo) como instrumentos en cada etapa del pre-test y el post-test. Ambas detectan las mejoras significativas en el desarrollo de las competencias emocionales realizando análisis descriptivos e inferenciales con las puntuaciones obtenidas en los cuestionarios. Aunque cada una tiene sus peculiaridades, por ejemplo, solo la primera incorpora en su diseño cuasiexperimental un grupo de control.

También es común que los resultados del análisis cuantitativo complementen al análisis cualitativo, permitiendo así una exploración más profunda de la utilidad de la intervención que evalúan. De hecho, Schoeps et al., (2020), para una mejor comprensión de los resultados, buscan en sus análisis temas comunes a partir de las valoraciones de la intervención con el profesorado para, después, poder contabilizar el porcentaje de referencias de cada categoría básica relacionada con sus aprendizajes percibidos en competencias emocionales (Gómez & Díez-Palomar, 2009). Por su parte, Pérez-Escoda et al. (2013), después del análisis cualitativo de un caso práctico seguido de tres preguntas por escrito para indagar en la respuesta emocional, cognitiva y conductual, donde se consensuaron las categorías y se codificaron las respuestas de sus docentes de primaria, realizaron un análisis descriptivo en el que se compararon los porcentajes del grupo experimental y de control para estudiar la mejora de la precisión tras la formación.

En referencia con lo expuesto *supra*, en nuestra investigación, los métodos cuantitativos y cualitativos han interactuado entre sí. Así, por ejemplo, la entrevista grupal de coanálisis se ha nutrido de los resultados estadísticos de los cuestionarios. Por otro lado, en el análisis de las entrevistas, los factores de influencia detectados se han cuantificado a través de gráficos que han sido representados con volúmenes y colores diferentes. A partir de este procedimiento hemos podido conocer y mostrar el tamaño de su efecto y compararlos.

Sintetizando lo anterior, podemos afirmar que el uso de métodos mixtos ha permitido completar y contrastar los primeros resultados cuantitativos del cuestionario. Así, los factores de influencia se han visto ampliados a partir del sistema de categorías construido. También las necesidades de formación en competencias emocionales se han concretado tras el análisis de las entrevistas, generando unos resultados que, en algunas ocasiones, han mostrado convergencias y, en otras, divergencias.

En este orden de ideas, existen investigaciones de otro ámbito que emplean un método mixto con un diseño exploratorio secuencial. En este sentido, en Moreno-Morilla (2019) y Moreno-Morilla et al. (2020), los métodos mixtos han generado interpretaciones sobre el significado de la alfabetización, que han resultado ser algunas veces convergentes y otras divergentes. Estos autores han encontrado diferencias siguiendo una lógica causal que se apoya en el modelo de ecuaciones estructurales para grupos múltiples.

Por nuestra parte, en este trabajo, la complejidad que reúne la percepción de las competencias emocionales también requiere un acercamiento desde un enfoque mixto que permita comprenderla mejor desde las coincidencias y las diferencias de lo cuantitativo y lo cualitativo, dando como

resultado que el componente *quant* se ha apoyado en los análisis correlacionales de la regresión lineal múltiple.

9.2.1.2 Investigaciones con el Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (CDE-A)

La primera elección metodológica que llevamos a cabo fue elegir un instrumento de recogida de información emocional del profesorado apropiado. Entre ellos, tuvimos en cuenta el cuestionario TMMS-24, que es una de las escalas más utilizada en el contexto español (Aguayo Muela, & Aguilar-Luzón, 2017) y presenta bastantes garantías psicométricas (Fernández Berrocal et al, 2004). Además, ha sido utilizado en múltiples investigaciones con docentes (Rincón & Rodríguez, 2018; Cazalla-Luna et al., 2015; Martínez-Marín & Martínez Martínez, 2016; Ortega-Álvarez et al., 2017; Sánchez-Pujalte et al., 2021).

También comprobamos que existen instrumentos de recogida de información para competencias transversales (Aguado et al., 2017), identificadas por el proyecto *Tuning* en el Marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Sin embargo, aunque las divide en tres grandes bloques: instrumentales, personales y sistémicas, contempla competencias emocionales intrapersonales e interpersonales. Rodríguez Martínez et al. (2020) lo utilizaron para la evaluación del profesorado y alumnado universitario español.

Por otro lado, también advertimos el uso de diferentes instrumentos para competencias emocionales concretas, entre ellos, la escala de Rosenberg (RSES; Rosenberg, 1965), que se utiliza para medir la autoestima. Se trata de una escala *Likert* (1 Muy en desacuerdo-4 Muy de acuerdo) con buena consistencia interna ($\alpha=0.83$) y con diez ítems del tipo “Tengo una actitud positiva hacia mí mismo”.

No obstante, y tras la revisión de los distintos instrumentos de medida, llegamos a la conclusión de que el Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (CDE-A) (Pérez-Escoda et al., 2010) era el más completo, extendido, accesible y, sobre todo, el más apropiado para el marco teórico que hemos utilizado en nuestro trabajo como referencia.

En los últimos años, han surgido múltiples investigaciones (Pérez-Escoda 2016; Pérez Escoda et al., 2013; Pérez Escoda et al., 2019; Pérez-Escoda et al., 2021; Torrijos Fincias et al., 2018b; Torrijos Fincias & Serrate González, 2021) que han hecho uso del Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (CDE-A) (Pérez-Escoda et al., 2010) como instrumento de recogida de

información del nivel de competencias emocionales autopercebidas. En estos trabajos, el CDE-A ha sido utilizado para evaluar la mejora de la competencia emocional en una intervención dirigida a docentes.

Además, existen otros trabajos en los que se utiliza este instrumento de recogida de información. Así, por ejemplo, García Blanc et al. (2020) presentan las aportaciones del GROPE, Grupo en Investigación Psicopedagógica, de la Universidad de Lleida y de la Universidad de Barcelona, en el campo de la educación emocional durante los últimos diez años. Entre dichas aportaciones destacan los resultados de la gamificación de un modelo teórico de resolución de conflictos y el CDE-A.

A su vez, encontramos investigaciones que se limitan a detectar necesidades de formación en competencias emocionales, como, por ejemplo, la de Zambrano Mendoza (2021) quién utilizó el Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos para realizar un diagnóstico estadístico en futuros docentes de la Facultad de Educación Básica de la Universidad Nacional de Loja de Ecuador.

Nosotros, por nuestra parte, también hemos realizado un análisis cuantitativo de los resultados del Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (CDE-A) que, además de servir para detectar necesidades de formación emocional del profesorado de secundaria de Andalucía, desde una perspectiva sumativa, han sido el punto de partida para el diseño de las entrevistas autobiográficas correspondientes a la metodología cualitativa de este trabajo.

9.2.1.3 Investigaciones con entrevista autobiográfica

La narrativa autobiográfica (*life-story, narrative inquiry*) ha sido el procedimiento empleado en nuestra investigación para comprender mejor las competencias emocionales del profesorado de secundaria. En España, este género biográfico está tomando cada vez más protagonismo en el campo de la educación (Botía & Segovia, 2018), apareciendo, en esta última década, múltiples temáticas y desarrollos emergentes que constituyen un enfoque metodológico con entidad propia (González Monteagudo & Ochoa, 2014).

Al revisar la literatura, a través de la indagación narrativa autobiográfica Silva-Peña (2018) ha comprendido mejor la motivación por la docencia de un grupo de estudiantes de pedagogía. En esta línea, Figuera Gazo & Romero-Rodríguez (2019) trabajan sobre la construcción de las trayectorias del estudiantado universitario y Arráiz-Pérez et al. (2020) estudian a las personas emprendedoras.

Todas estas investigaciones comparten con la nuestra la narrativa autobiográfica como procedimiento principal para la recogida de información. No obstante, cada una se ha ayudado en las entrevistas de distintas estrategias narrativas que han servido para representar la experiencia vivida por el sujeto a través de la palabra. En nuestro estudio, que versa sobre las competencias emocionales del profesorado de secundaria, las herramientas empleadas han demostrado poseer un gran potencial para que pudieran emerger con fuerza tanto las emociones, como las capacidades necesarias para gestionarlas.

Por su parte, Silva-Peña (2018), en su metodología, también incorpora, por un lado, la elección de un objeto, una fotografía o un dibujo, que sirviera para contar un hito vivido relacionado con la inquietud del estudiantado de pedagogía en la carrera docente y, por otro, utilizando una suerte de “esquema de ida y vuelta a varios aspectos de la vida que revisaba el trayecto en función de lo que había sido la elección por la carrera más que un listado de hitos para abordar las dimensiones espacial, social y temporal” (p.43) del estudiante mediante escritos individuales que los hacían reflexionar sobre la elección de la docencia y de su visión de la profesión.

En consonancia con esta investigadora, se han diseñado las entrevistas pensando que esta elección de carrera se construye en un proceso en el que coexisten interacciones cognitivas y emocionales. Con todo ello, podemos comprobar que en la elaboración de las narrativas autobiográficas de ambas investigaciones se han podido evidenciar aspectos emocionales de las personas informantes. No obstante, para detectar el dominio o ausencia de competencias emocionales del profesorado andaluz se ha empleado la técnica “capítulos de libro” similar a la de Freixa-Niella & Llanes-Ordóñez (2019), en las que describían, desde una perspectiva cronológica, la trayectoria vital que le ha llevado a esta profesión. Esta práctica la hemos llevado a cabo en sintonía con la realizada por Arráiz-Pérez et al. (2020), que, en la primera de sus tres tandas de entrevistas en profundidad (Suárez-Ortega, 2013), piden a las personas emprendedoras los episodios de su trayectoria personal y profesional.

En estas comparaciones cabe destacar las exposiciones compartidas en grupo, el consenso con la persona informante y la retroalimentación del investigador, que en las sesiones de coanálisis y de contraste de nuestro diseño metodológico han sido piezas clave. En este sentido, coincidimos con Silva-Peña (2018) al considerar que este tipo de procedimientos tiene como objetivos focalizar más los relatos, solicitar mayor descripción y generar reflexión sobre lo expresado anteriormente. También nuestro punto de vista es análogo al de la tercera entrevista llevada a cabo por Arráiz-Pérez et al. (2020), a quienes le sirve para confirmar con las personas informantes el relato final y garantizar

la credibilidad de los relatos. Además de todo lo expuesto, hemos de subrayar que estas sesiones tienen un potencial formativo y de intervención, puesto que han estimulado procesos de reflexión y cambio en el profesorado, respondiendo así a uno de los objetivos principales de nuestra investigación.

Con respecto a los análisis cualitativos de las entrevistas, hallamos investigaciones recientes que también toman como referencia el sistema de factores de desarrollo de la carrera, como la de McMahon & Patton (2006). Por otro lado, Figuera Gazo & Romero-Rodríguez (2019), también desarrollan un estudio cualitativo de casos múltiples para identificar factores de influencia intrapersonales y contextuales en la construcción de las trayectorias de estudiantes universitarios de distintas disciplinas. Así, pues, el objeto de estudio se asemeja al que hemos seguido en nuestro trabajo para detectar los factores pertenecientes tanto al ámbito personal, como al entorno próximo del profesorado, que inciden en sus competencias emocionales.

En nuestro caso, el modelo temático de los análisis ha combinado el inicial temático-descriptivo de cada relato de vida para presentar cada uno de los ‘perfiles socioemocionales’, con el inter-relatos (Arráiz-Pérez & Sabirón-Sierra, 2017), cuyo carácter es más interpretativo y está centrado, principalmente, en su contenido conceptual. Todo esto ha sido realizado en consonancia con la línea de trabajo de Arráiz-Pérez et al. (2020), quienes contemplan los relatos de vida “de una manera transversal, dinámica e interconectada” (p. 222). A partir de esto, se ha podido generar un conocimiento más profundo y contrastado acerca de las competencias emocionales del profesorado de secundaria de Andalucía. También hemos compartido con dicho trabajo la integración de procedimientos deductivos e inductivos para detectar los factores de influencia de las competencias emocionales de este colectivo.

9.2.1.4 Técnicas y herramientas en la investigación cualitativa

Uno de los objetivos que nos propusimos conseguir en esta investigación ha sido el de que el profesorado de secundaria que participara de las entrevistas, además de ser informante para el diagnóstico en competencias emocionales de este colectivo, se llevara un aprendizaje que le sirviera tanto a nivel profesional como personal. De ahí surge la idea de que el componente cualitativo de nuestra metodología contara, en su diseño, con una variedad de técnicas que han complementado la entrevista autobiográfica para ese cometido.

Una de ellas ha sido la técnica del *coaching* que, según Ozmen (2019) es un enfoque que permite a la persona aumentar el nivel de conciencia de sus fortalezas y de su potencial y puede apoyarle cuando pretende alcanzar un determinado objetivo a través de procesos que le ofrecen el equilibrio necesario en los diferentes ámbitos de su vida.

En la actualidad, podemos encontrar trabajos que también hacen uso del *coaching* en sus métodos mixtos de investigación. Así, pues, y, de manera similar a nuestro “Registro de Acontecimientos Emocionales”, Chianese (2021) utiliza un diario de campo para recoger de manera sistemática todo lo que ocurría y las sensaciones que experimentaba en su labor de *coach* e investigadora. Esta autora, también, utiliza la autobiografía para reconocer temas, ideas y patrones comunes en la vida de su grupo piloto. Del mismo modo que se ha pretendido en nuestras entrevistas autobiográficas con el profesorado de secundaria, esta investigadora pidió un relato corto con los momentos más importantes y las emociones experimentadas en la historia personal de sus docentes. Con todo lo dicho, podemos afirmar que el análisis temático de estos relatos le ha servido tanto en sus resultados de investigación como para que sus informantes tomen conciencia de los valores que guían su vida personal y profesional.

Otra herramienta de *coaching* que utilizamos, al igual que Chianese (2021), es la que versa sobre el “objetivo M.E.T.A.” que, en nuestra investigación, se encuentra desglosada en micro-objetivos que, Bou Pérez (2009), a su vez, en la suya, distingue entre final y de proceso. En el estudio de casos de Compton (2018) los *coaches* proponen la *SMART goal* para desarrollar competencias TIC en docentes noveles. Chianese (2021) también la utiliza con su grupo piloto y la denomina los “objetivos Marte”. Todos los objetivos comparten el tener que ser medibles, específicos, alcanzables, relevantes y, temporalmente, acotadas en el tiempo.

Otro aspecto que debemos comentar es que el uso de la “rueda de la vida” nos ha servido para establecer el punto de partida, en el momento de la primera entrevista, de un modo análogo al de una fotografía que represente el equilibrio vital existente entre las principales áreas de la vida de cada docente de secundaria que ha formado parte en nuestra investigación. Esta elección nos ha permitido diagnosticar, a través de las entrevistas, tanto el dominio o ausencia de competencias emocionales, como sus factores de influencia. En este sentido, podemos encontrar trabajos recientes, relacionados con el campo de la educación, donde utilizan también utilizan la rueda de la vida, en sus distintas versiones, para una gran variedad de aplicaciones. Así pues, Rodrigues (2021) presenta esta herramienta como una rueda de competencias profesionales y la utiliza para mejorar la toma de conciencia de educadores y estudiantes en los distintos procesos de enseñanza-aprendizaje. También,

por su parte, Gómez-Ejerique & López-Cantos (2019) la introducen como una herramienta de evaluación docente que, según ellos, resulta ideal para incrementar las capacidades de aprendizaje y el desarrollo personal de sus estudiantes. Por otro lado, Chianese (2021) utiliza la versión de la ilustración 53, que contiene áreas similares a las nuestras, aunque esta autora las aplicó en dos momentos distintos con el grupo piloto de su investigación. Cabe mencionar que, en este trabajo, han sido evaluadas las diferencias estadísticas pre y post (antes y después de una actividad) con el profesorado participante en su programa dedicado a las competencias emocionales.

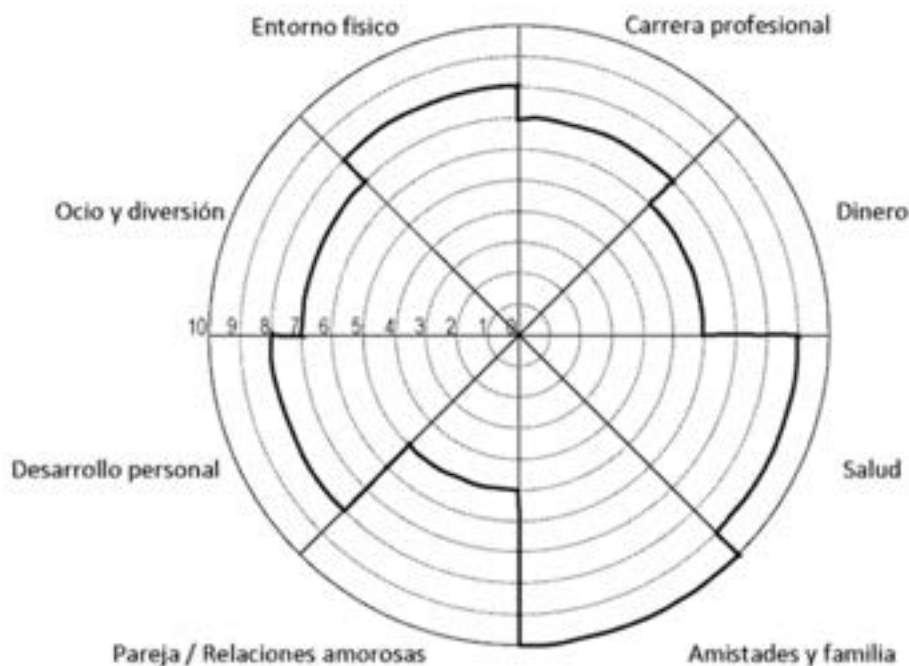


Ilustración 53: Ejemplo de rueda de la vida cumplimentada. Fuente: Chianese (2021, p. 231)

Otra cuestión que debemos mencionar trata sobre el fotolenguaje, que es otra de las técnicas que han protagonizado la metodología cualitativa de nuestra investigación. En nuestro diseño, esta herramienta nos ha ayudado a que el profesorado exprese en la entrevista, apoyándose en las fotografías, acontecimientos relacionados con su profesión docente.

Hay que destacar que en la literatura científica existen multitud de trabajos que también hacen uso de este recurso. En este sentido, Romero-Rodríguez et al. (2021c), en sus métodos de recolección de datos de etnografía colaborativa para el estudio de la carrera en estudiantes de primaria, contempla al fotolenguaje como la herramienta que permite que el alumnado reflexione y tome conciencia sobre su presente escolar y sus expectativas para el futuro.

Existen, también, otros trabajos que incluyen, además de las fotografías, otros dispositivos metodológicos que permiten la realización de discursos que presentan hitos de una manera cronológica. Basándonos en ellos, en nuestra investigación, a través de la técnica del fotolenguaje, acompañamos las fotografías con preguntas sobre su pasado, presente y futuro profesional (Romero-Rodríguez et al., 2021c) y sobre “los capítulos de futuro” (Freixa-Niella & Llanes-Ordóñez, 2019) del profesorado. En el caso de Rubio-Jiménez & González (2018), estos autores muestran la “línea de tiempo” de la figura 47 como herramienta para representar los componentes narrativos de los textos autobiográficos y facilitar la tarea reflexiva a través de fotografías, utilizadas para la construcción y proyección de la carrera académica y laboral de estudiantes de secundaria. Además, este diseño incorpora indicadores valorativos (“+” y “-“) asociados a cada evento de su vida, similares a los utilizados con los colores verde y rojo en las competencias emocionales de los análisis con el profesorado de secundaria, que han servido para representar su dominio o ausencia, respectivamente.



Figura 47: Diseño de línea de tiempo. Fuente: Rubio-Jiménez & González (2018, p.11)

No podemos terminar este apartado de discusión sin hacer mención sobre el dibujo que hemos utilizado para representar el estado de realización del “objetivo M.E.T.A.”, propuesto en la entrevista de contraste. Este es otro de los recursos que ha sido objeto de análisis en esta investigación, puesto que lo hemos considerado como un valor agregado a la utilización de imágenes y lo hemos empleado combinándolo con los textos y con las transcripciones de las entrevistas para, de este modo, poder interpretar de una manera más eficiente los estados emocionales de las personas participantes.

En este sentido, Luna-Reyes et al. (2019) consideran también el “dibujo temático” como uno de sus dispositivos metodológicos que sirve para estudiar la experiencia sobre la migración en niños y niñas cuyos padres o madres son migrantes. De manera similar a la técnica de los dibujos que han realizado nuestros docentes de secundaria, estos autores llevan a cabo un análisis interpretativo de las

representaciones gráficas de los infantes, sin atender a formas, tamaño o colores, es decir, teniendo en cuenta, solamente, lo que han querido representar. Sin embargo, esta investigación hace un análisis temático sobre categorías específicas con los elementos más frecuentes y representativos de los dibujos.

Por último, hemos de comentar la existencia de investigaciones recientes que consideran las entrevistas como unas representaciones visuales que denominan *mappings*. Así pues, y desde el marco de la Semiótica Social (Van Leeuwen, 2005), el componente cualitativo secuencial, estudiado por Moreno-Morilla et al. (2020), es considerado como el punto de referencia de una observación sistemática de los *mapping*. Dicho componente ha sido construido por el alumnado para representar sus prácticas escolares. A esta técnica, Romero-Rodríguez et al. (2021a) le añaden el “retrato familiar”, quedando reflejada, así, la incorporación de un coanálisis sobre las personas participantes (estudiantes y personal investigador) que ha permitido alcanzar una interpretación común (Campbell et al., 2018) del discurso multimodal (Kress, 2010) y, a su vez, ha servido, también, para comprender mejor el significado de la alfabetización desde la propia percepción del alumnado (temática tratada en el primer trabajo llevado a cabo por estos investigadores), además de comprender el proceso de construcción de las identidades culturales y la identificación de estereotipos en niñas y niños migrantes, componentes que han sido estudiados en el segundo de sus trabajos. Así pues, y emulando estos parámetros, en nuestro diseño metodológico, el coanálisis con el profesorado de secundaria ha sido realizado en la fase grupal, mientras que el análisis de textos con dibujos se produjo en la fase individual posterior, con la finalidad de conseguir el contraste y la construcción del relato.

9.2 Conclusiones generales

La información compilada en el marco teórico, junto a los análisis obtenidos y la discusión de resultados que se han elaborado conducen a las conclusiones de este último apartado de la memoria de investigación. Se exponen acompañando a los objetivos generales y específicos establecidos en el capítulo... con la intención de facilitar su concreción y precisión. Al finalizar se añade una propuesta de intervención en competencias emocionales evaluada por expertos.

Objetivo general 1. Comprender los factores de las trayectorias profesionales/personales del profesorado de secundaria que inciden en la percepción que posee del profesorado de secundaria acerca de sus competencias emocionales

1.1 Identificar los acontecimientos que influyen en el desarrollo de la carrera docente.

En las entrevistas autobiográficas el profesorado ha reflexionado acerca de los distintos periodos vitales en los que las circunstancias, vivencias y hasta las emociones y sentimientos que han ido moldeando su trayectoria profesional.

Por lo general, el profesorado de secundaria empieza su carrera profesional con su elección de estudios universitarios, aunque también está quien se remonta a las aficiones escolares del colegio. Hay docentes que, por distintas motivaciones, comienzan con otros oficios diferentes para: comenzar a trabajar, ganar dinero, seguir formándose, viajar, conocer el mundo empresarial... Más adelante, las clases particulares, las actividades extraescolares, las bolsas de interinidad en la escuela pública o las sustituciones en colegios privados suelen empujar a que terminen en la enseñanza.

El contacto con el “ámbito” y la “especialidad” también ayuda a la hora de elegir la docencia como profesión. Asimismo, en los comienzos el profesorado se siente atraído por las condiciones laborales de la profesión aunque coincide en las dificultades que la mayoría debe superar con las oposiciones y con la incertidumbre asociada a la interinidad.

A lo largo de la trayectoria laboral el profesorado suele ir mejorando las condiciones, sobre todo de estabilidad. De hecho, junto con la enseñanza, la condición de funcionario es uno de los acontecimientos que más celebra este colectivo en Andalucía. También aparecen otras circunstancias que marcan un antes y un después en su carrera, como la maternidad/paternidad, los cargos directivos, el concurso de traslados...

1.2 Identificar las personas que inciden en el desarrollo profesional del profesorado de secundaria.

El profesorado de secundaria ha convivido no solo con tareas y saberes propios de la disciplina, también ha establecido relaciones sociales que inciden en su práctica profesional y personal. En las entrevistas autobiográficas de esta investigación ha identificado personas a lo largo de su carrera que, por su forma de pensar, de relacionarse con su entorno o consigo mismo, han dejado huella en sus vidas.

Se han detectado ciertos patrones en las personas elegidas por el profesorado informante. Aunque aparece algún familiar, por lo general, este colectivo recuerda a sus docentes de distintas etapas educativas o a colegas de profesión. Además, las personas que han sido referentes para el profesorado de secundaria suelen ser aquellas que le han enseñado algo nuevo; que son oportunidades de aprendizaje; que disponen de alguna característica de su personalidad que valoran; o que, en general, le evocan emociones agradables.

El alumnado de secundaria también influye en la carrera docente. La relación que se establece en esta etapa educativa con el estudiantado sitúa también a los adolescentes en protagonistas del desarrollo profesional y personal del profesorado.

Los tutores legales del alumnado, la Inspección educativa y los equipos directivos también han hecho acto de presencia en las entrevistas con el profesorado. Por lo general despiertan emociones desagradables y han revelado, sobre todo, necesidades de formación en el ámbito de la autogestión emocional.

1.3 Reconocer los valores profesionales y personales del profesorado de secundaria.

El profesorado de secundaria recorre una trayectoria vital que puede ser muy diversa según las circunstancias personales de cada docente. No obstante, hay una serie de valores comunes que lo guían en esta profesión. El análisis de las entrevistas autobiográficas ha desvelado que, por lo general, siente bienestar con su profesión y la mayor satisfacción la ubica en la enseñanza, en las condiciones laborales y en la posibilidad de estar en contacto con su ámbito. Además, siente atracción por el tipo de “relaciones sociales” que se establece esta etapa educativa dentro y fuera del centro docente. Por lo general, comparten la satisfacción por una buena “planificación” de su vida profesional o personal y la generosidad, la alegría, la empatía y la perseverancia como valores que guían su vida.

1.4 Identificar los factores que inciden en la percepción del profesorado de secundaria acerca de sus competencias emocionales.

El diseño metodológico con enfoque mixto que ha seguido esta investigación ha permitido estudiar múltiples aspectos del profesorado de secundaria vinculados a la percepción que tiene de sus competencias emocionales. Por un lado, se han considerado unas variables a partir del diseño y el análisis cuantitativo del cuestionario CDE-A35. Por otro, han aparecido una serie de categorías emergentes a partir de los análisis cualitativos que complementan a los anteriores y se sitúan dentro del sistema categorial descrito en el capítulo 8 de los resultados de investigación.

La combinación entre el componente cuantitativo y cualitativo ha servido para establecer el siguiente sistema de factores que inciden tanto individualmente como de manera conjunta en la percepción que tiene el profesorado de secundaria de sus competencias emocionales (ver tabla 50).

Tabla 50: Sistema de categorías. Elaboración propia

Factores	
Sexo: En el cuestionario CDE-A35 de esta investigación se ha preguntado por el sexo y no el género.	
Formación emocional: En los instrumentos de recogida de información se ha preguntado si ha recibido alguna formación en el terreno emocional antes de la investigación.	
Edad: Se han considerado cinco rangos de edad en los análisis (menor de 30 años, entre 30 y 40 años; entre 40 y 50 años; entre 50 y 60 años; mayor de 60 años).	
Vocación docente: Razones por las que la persona se elige la profesión docente. Da lugar a tres tipos de factores.	Enseñanza: Esta categoría recopila los relatos sobre la gran variedad de conocimientos que interioriza el profesorado de secundaria acerca de ¿qué le gusta de la enseñanza?, ¿qué le empuja a seguir aprendiendo?, ¿con qué actitud lo vive cada día?, ¿qué le interesa?, ¿qué experiencias y personas le inspiran en su carrera?
	Vivencia de las condiciones laborales: Referencias a la estabilidad del puesto, interacción con adolescentes, el salario, las vacaciones y otras cualidades de la profesión docente de secundaria.
	Ámbito: Referencia relacionadas con la disciplina o especialidad que imparte.
Planificación: comentarios que estaban relacionadas con	Organización docente: Esta categoría integra las dificultades para la gestión del tiempo de la tarea docente.

la dificultad para gestionar el tiempo de una manera eficiente para dar respuesta a los proyectos profesionales y personales.	Conciliación entre la vida laboral, vida familiar y ocio: Integra todo lo referente a la compaginación entre el trabajo, la formación, la familia y el ocio.
Relaciones sociales: Referido a cualquier relación interpersonal con miembros de la comunidad educativa o del círculo familiar	Alumnado
	Iguales: Compañeros
	Familiares: Relaciones tanto con la familia de la infancia como con la actual.
	Superiores: Relaciones con la Inspección educativa, los equipos directivos, jefes de área o de departamento.
	Tutores legales del alumnado: Relaciones con la familia del alumnado.

1.5 Analizar si existen diferencias en la percepción de las competencias emocionales

Los análisis descriptivos de profesorado de secundaria muestran una desigual percepción de las competencias emocionales. En la primera aproximación cuantitativa a los datos encontramos que este colectivo posee una notable habilidad para captar el clima emocional tanto propio como en los demás y para hacer frente a los desafíos de la vida de una manera satisfactoria al presentar una consciencia emocional y unas competencias para la vida y el bienestar que rozan el 7,50 sobre 10. En el polo opuesto destacamos la insuficiente imagen que tiene de sí mismo con una autonomía emocional por debajo del 5 sobre 10. En el componente cualitativo de esta investigación se han confirmado que este colectivo presenta diferencias en la percepción de las competencias emocionales. Por un lado, coinciden en una buena percepción de su conciencia y regulación emocional. Asimismo, han mostrado evidencias en las entrevistas que ratifican sus limitaciones en autoestima, autoeficacia y otras capacidades de la autonomía emocional. Por otro lado, han diferido en las competencias para la vida y el bienestar: su alta autopercepción de los cuestionarios ha contrastado con las dificultades encontradas por la mayoría de las personas informantes para fijar objetivos realistas, tomar decisiones o buscar recursos para llevar a cabo sus respectivos objetivos de *coaching*.

1.6 Analizar si existen diferencias significativas en la percepción de las competencias emocionales en función del sexo.

En los análisis de nuestra investigación se ha observado que existen diferencias en la percepción de prácticamente todas las competencias emocionales en función al “sexo”. Por lo general, las mujeres han mostrado mayor capacidad para identificar y etiquetar emociones propias y de los demás.

En concreto, el miedo ha sido el estado emocional que más acto de presencia ha tenido en las profesoras. Esta emoción ha permitido detectar necesidades de formación emocional en otras competencias emocionales. Así el “sexo” en combinación con otros de los factores de influencia como “las relaciones sociales con familiares” o con “tutores legales” ha revelado mas dificultades en la competencia social y la “conciliación entre la vida familiar, la vida laboral y el ocio” mayor ausencia de autoestima, autoeficacia emocional y actitud positiva de las docentes frente a sus homólogos andaluces.

1.7 Analizar si existen diferencias significativas en la autopercepción de las competencias emocionales en función de la edad.

Los resultados han encontrado diferentes percepciones en algunas competencias emocionales en función a la “edad”. En el componente cualitativo de nuestra investigación solo había profesorado mayor de treinta años pero se ha apreciado que igual que las condiciones laborales van cambiando con los años en el cuerpo docente se advierten distintas capacidades en tramos de edad diferentes. Por lo general, no viven por igual las experiencias de bienestar el profesorado novel y el más veterano, como ya anunciaban los contrastes estadísticos. El profesorado más joven tiene más facilidad para fluir y adaptarse a los cambios.

1.8 Analizar si existen diferencias significativas en la autopercepción de las competencias emocionales en función de su formación académica del profesorado.

No se han apreciado diferencias significativas en la percepción de las competencias emocionales del profesorado de enseñanza secundaria por su nivel de estudios académicos en los tres niveles considerados (diplomatura/grado-licenciatura/postgraduado).

1.9 Analizar si existen diferencias significativas en la autopercepción de las competencias emocionales en función a su ámbito o especialidad.

En los análisis de nuestra investigación se ha observado que existen diferencias en la percepción de la conciencia emocional entre el profesorado del ámbito científico-tecnológico y el de Humanidades y de Ciencias Sociales. En primer lugar, los contrastes advertían la influencia en esta competencia emocional del factor “especialidad” y del “ámbito” en el modelo de Regresión lineal. A continuación, se ha confirmado con el análisis de las entrevistas que el profesorado del ámbito

Científico-Tecnológico mostraba menos destreza en habilidades como la empatía en las “relaciones sociales con el alumnado”.

1.10 Analizar si existen diferencias significativas en la autopercepción de las competencias emocionales en función a su formación emocional.

La “formación emocional” ha sido después del “sexo” el factor de los análisis cuantitativos con mayor efecto de influencia en la autopercepción de prácticamente todas las competencias emocionales. Además, en el análisis segregado por esta variable revelaba mayor promedio en el profesorado que había recibido algún tipo de formación en inteligencia emocional. De hecho, en el análisis de las competencias para la vida y el bienestar de las entrevistas se ha hecho patente la las dificultades en este ámbito por parte del profesorado de secundaria que no había recibido ningún tipo de formación emocional. En esta línea, al analizar la autonomía emocional en las entrevistas del profesorado informante se ha detectado que la formación emocional previa parece no influir en el desarrollo de su autoestima. Esta divergencia en los resultados podría indicar que la oferta formativa actual no está respondiendo a una necesidad detectada sobre todo en las profesoras andaluzas.

1.11 Analizar si existen diferencias significativas en la autopercepción de las competencias emocionales en función a la titularidad o ubicación geográfica de su centro docente.

Por lo general no se han encontrado diferencias en la percepción de las las competencias emocionales en función a que su centro esté en un pueblo, en la ciudad o en las afueras (“localización geográfica”). En los contrastes paramétricos hemos observado que existen diferencias significativas en la percepción de la regulación emocional entre el profesorado que trabaja en centros públicos (*mean*: 6.78) y privados (*mean*: 7.13). Además, hemos comprobado que, por lo general, el profesorado de la escuela pública presenta unas puntuaciones inferiores a los de la privada en las competencias emocionales (salvo en la autonomía emocional). Sin embargo no hemos podido confirmarlo o contrastarlo con los análisis de las entrevistas al no contar con informantes de un colegio privado o concertado.

1.12 Identificar y estudiar el efecto de los factores que inciden en la percepción y desarrollo de las competencias del profesorado de secundaria.

Este estudio se ha realizado en un primer análisis a través del modelo de Regresión lineal. Los estadísticos asociados a los factores de influencia han servido para explicar el comportamiento

promedio de cada competencia emocional en este modelo estadístico. Resumimos los resultados obtenidos:

Conciencia emocional: El factor más potente en el modelo es el “sexo”, que aumenta la puntuación de manera directamente proporcional, es decir, a favor de la mujer. Le sigue el factor “formación emocional”, que aumenta de manera directamente proporcional. Por último, aparece también el factor “ámbito” que, al aumentar también de manera directamente proporcional, favorece a los ámbitos de CC. Sociales y Humanidades frente al de Ciencias de la Salud y el Científico-Tecnológico. Estos efectos se corresponden con los resultados obtenidos en las entrevistas del profesorado informante. A esta lista de factores con efecto en la percepción de la conciencia emocional habría que sumar los detectados en los análisis del componente cualitativo de esta investigación: “enseñanza”; “vivencias de las condiciones laborales”; “conciliación entre la vida laboral , la vida laboral y el ocio”; ”las “relaciones sociales con el alumnado” y “los iguales”.

Regulación emocional: el único factor “titularidad del centro” educativo que mostraba diferencias significativas no es capaz de explicar el comportamiento promedio de la regulación emocional. A esta lista de factores con efecto en la percepción de la regulación emocional habría que sumar los detectados en los análisis del componente cualitativo de esta investigación: “vivencias de las condiciones laborales”; “planificación”; las “relaciones sociales con el alumnado”, “los iguales” y “superiores”.

Autonomía Emocional: El modelo indica que también los factores “sexo”, “formación emocional” y la “especialidad” son capaces de explicar de manera conjunta el comportamiento promedio de la autonomía emocional. El factor más potente en el modelo es el “sexo”, que aumenta de manera inversamente proporcional a favor de los profesores. Le sigue la “formación emocional”, que aumenta de manera directamente proporcional. Por último, con poca significatividad, aparece la “especialidad” del profesorado. Estos resultados también parecen confirmarse en los análisis de las entrevistas. Las profesoras son las que han presentado más limitaciones en esta competencia emocional aunque hayan recibido formación emocional previa e independientemente de su especialidad, por lo que pesa más el factor sexo que los otros.

A esta lista de factores con efecto en la percepción de la autonomía emocional habría que sumar los detectados en los análisis del componente cualitativo de esta investigación: “enseñanza”; “ámbito”; “vivencias de las condiciones laborales”; “conciliación entre la vida laboral , la vida laboral y el ocio”; “las “relaciones sociales con el alumnado”, “los iguales”, “familiares” y “superiores”. En concreto, la “conciliación entre la vida laboral , la vida laboral y el ocio” y “las “relaciones sociales

con familiares y “superiores” parece poner más en evidencia las limitaciones de las profesoras andaluzas.

Competencia Social: El factor “sexo” es el única que proporciona información relevante para explicar el comportamiento promedio de la competencia social en los contrastes. Al aumentar de manera inversamente proporcional indica que los profesores tienen una percepción de una mayor competencia emocional que sus homólogas docentes.

A esta lista de factores con efecto en la percepción de la competencia social habría que sumar los detectados en los análisis del componente cualitativo de esta investigación: “enseñanza”; “ámbito”; “relaciones sociales con el alumnado”, “los iguales”, “tutores legales” y “familiares”. En particular, las diferencias en la percepción de la competencia social en función al “sexo” solo se ha puesto de manifiesto en las “relaciones sociales con los tutores legales” del alumnado y con los propios “familiares”. Estas relaciones parecen afectar más a las profesoras.

Competencias para la vida y el bienestar: En los contrastes tres son los factores que proporcionan información relevante para explicar el comportamiento promedio de estas competencias. El factor más influyente en el modelo es la “edad”, que al presentarse inversamente proporcional la percepción de esta competencia emocional va disminuyendo con los años. A continuación, le sigue el factor “sexo” que aumenta también de manera inversamente proporcional, con lo que aumenta su percepción en los profesores frente a sus homólogas mujeres de la muestra. Por último, se encuentra la “formación emocional” que, como siempre, mejora de manera directamente proporcional. A esta lista de factores con efecto en la percepción de las competencias para la vida y el bienestar habría que sumar los detectados en los análisis del componente cualitativo de esta investigación: “enseñanza”; “vivencias de las condiciones laborales” y la “planificación”. En concreto, las condiciones laborales han puesto en evidencia las diferencias en el desarrollo de estas competencias emocionales según la “edad”.

Objetivo general 2. Identificar las necesidades en competencias emocionales del profesorado de secundaria.

2.1 Conocer la percepción del profesorado en relación con la formación recibida y la que considera necesaria para afrontar su rol como docente.

En esta investigación no se disponen de evidencias empíricas que vinculen el nivel de “formación académica”, cuerpo docente o incluso la “localización geográfica” del centro docente del

profesorado de secundaria de Andalucía con la percepción de sus competencias emocionales. Sin embargo, sí que puede afirmarse que posee una insuficiente formación en competencias emocionales. Aunque de manera objetiva ha habido un incremento cuantitativo de la educación emocional tanto en la formación inicial de los Másteres Oficiales de Enseñanza del Profesorado de Secundaria como en la formación continua de los Centro de profesorado (CEP), tanto las estadísticas de esta y otras investigaciones como los relatos de las personas informantes muestran la todavía escasa atención a las competencias emocionales del propio profesorado.

La literatura científica y los resultados de esta investigación reflejan que este colectivo demanda el desarrollo de capacidades para la empatía, la gestión de comportamientos impulsivos y de regulación emocional provocados por la conducta disruptiva o disconformidad del alumnado; la comunicación expresiva y receptiva, el trabajo en equipo y el liderazgo emocional con iguales o con familiares; toma de decisiones, búsqueda de recursos y bienestar emocional para coordinar proyectos. Además, este colectivo acusa un bajo nivel competencias de autogestión personal. En concreto, percibe muchas limitaciones en su autoestima. Sin embargo, todavía el profesorado de secundaria de Andalucía entiende la formación en competencias emocionales, sobre todo de autogestión personal, desde una perspectiva terapéutica.

2.2 Detectar necesidades de formación en competencias emocionales a partir del análisis de los factores de influencia.

La interacción entre el componente cuantitativo y cualitativo de nuestro diseño exploratorio secuencial ha proporcionado información adicional acerca de cómo inciden en la percepción de las competencias emocionales del profesorado de secundaria cuando se consideran en combinación los factores de influencia detectados en la investigación. El método mixto de esta investigación también ha permitido detectar convergencias y divergencias entre los resultados obtenidos por ambos componentes metodológicos.

Por un lado, el uso integrado de ambos enfoques ha posibilitado interpretaciones de los análisis de las entrevistas que han profundizado y confirmado los siguientes resultados cuantitativos.

- El “ámbito” Científico-Tecnológico del profesorado de secundaria ha mostrado más limitaciones en la empatía con el alumnado.
- Los profesores no ponen de manifiesto el mismo nivel de desarrollo en conciencia emocional que sus homólogas profesoras, que entre otras emociones y sentimientos identifican múltiples miedos personales que indican necesidades en otras competencias emocionales.

- La “conciliación entre la vida laboral y la familiar” o “las relaciones sociales con familiares y con superiores” pone en evidencia la baja autoestima de las profesoras andaluzas.
- La influencia de la falta de “formación emocional”, el “sexo” y la “edad” en el bienestar emocional viene asociado, por lo general, a la percepción que tienen las docentes acerca de las “vivencias de las condiciones laborales” de la profesión docente.

Por otro lado, el método mixto también ha permitido detectar divergencias entre los resultados obtenidos por ambos componentes metodológicos. Las más relevantes para este trabajo son las relacionadas con las necesidades de formación en autonomía emocional. Los análisis inferenciales de los datos del cuestionario sitúan a la “formación emocional” como un factor influyente en su percepción y hasta pueden explicar su comportamiento de manera significativa en el modelo de regresión lineal. Sin embargo, no se reflejan estos resultados en las entrevistas autobiográficas. Este desenlace lleva a pensar que quizás la formación emocional que se ofrece tanto a nivel inicial como permanente del profesorado de Andalucía no está dando respuesta a las necesidades manifestadas en materia de autogestión personal.

2.3 Descubrir la disponibilidad real del profesorado para una formación en competencias emocionales.

La profesión docente de secundaria puede considerarse como una carrera de fondo. Desde el primer instante en el que una persona decide dedicarse a esta profesión debe estar en continua formación para adaptarse a una profesión cambiante y compleja. Ha podido comprobarse en estos dos últimos años con la puesta en escena de las limitaciones por la pandemia originada con la COVID-19.

El profesorado de secundaria en el proceso de las entrevistas pone de manifiesto que necesita desarrollar competencias emocionales como: confianza y seguridad en sí mismo; regular comportamientos impulsivos; actitud positiva; motivación; movilizar grupos de docentes; asertividad; mejorar la comunicación con docentes, compartir emociones con el alumnado...

Sin embargo, al incremento de las tareas burocráticas de la docencia en esta etapa educativa se une la percepción que tiene acerca de su difícil “conciliación entre su vida laboral y su vida personal”. El profesorado de secundaria muestra dificultades para automotivarse lo suficiente como para buscar recursos y ayudas y marcarse como objetivos formaciones en competencias emocionales en su formación continua.

Objetivo general 3. Promover la toma de conciencia de las necesidades de formación emocional del profesorado de secundaria.

3.1 El autoconcepto que posee el profesorado de secundaria.

La percepción que tiene el profesorado de secundaria de sí mismo es compleja y multidimensional. Con ayuda de los procedimientos del componente cualitativo de la metodología de esta investigación se han mostrado opiniones, creencias y actitudes en torno al estado físico, relaciones sociales en el trabajo y con familiares, tiempo de ocio, estado emocional y otros aspectos asociados a su carrera profesional como docente que dan forma a su autoconcepto.

Los resultados empíricos de esta investigación ofrecen evidencias de que el autoconcepto del profesorado de secundaria en sus distintas facetas guarda relación con la autopercepción que tiene de sus competencias emocionales.

3.2 Valorar el diseño metodológico de la investigación

Esta investigación ha pretendido que su metodología no solo se limite a recoger, analizar y representar información acerca de las competencias emocionales del profesorado de secundaria. Desde su inicio se ha diseñado con la intención de indagar e impulsar procedimientos que estimulen la toma de conciencia de necesidades en que en competencias emocionales y tengan consistencia científica.

Desde esta perspectiva, la entrevista autobiográfica complementada con la técnica del fotolenguaje y las herramientas de *life coaching*, han guiado al profesorado en el discurso y le ha permitido que comparta emociones y sentimientos asociados a los principales momentos de su carrera profesional. Además, lo valora positivamente, puesto que le ha facilitado la toma de conciencia de limitaciones en distintas áreas de su vida. Por lo general, este colectivo ha identificado necesidades en la planificación a nivel profesional y en la “conciliación entre su vida laboral, su vida familiar y ocio”.

No obstante, lo que más aprecia el profesorado participante es el seguimiento realizado de sus objetivos, porque reconoce que le ha permitido reflexionar lo que necesita para sí mismo y, como consecuencia, para su autogestión personal.

3.3 Ofrecer una propuesta de intervención en competencias emocionales

Se han organizado múltiples propuestas de formación emocional para el profesorado en esta última década (Torrijos Fincias et al, 2018c). Sin embargo, no existen muchos hayan sido sometidos a un diagnóstico previo. En este trabajo pensamos que al igual que en medicina el diagnóstico y el tratamiento de enfermedades se realiza basado en estudios científicos, una formación emocional específica para el profesorado de secundaria debería estar fundamentada en evidencias científicas.

Entre la tercera y cuarta etapa de la metodología de esta investigación hemos elaborado un plan de acción en forma de intervención en competencias emocionales cuyo diseño se apoya en unas propuestas metodológicas y de contenidos que se extraen como fruto de la experiencia desarrollada en los distintos procedimientos de recogida de información llevados a cabo en esta investigación (ver figura 48).

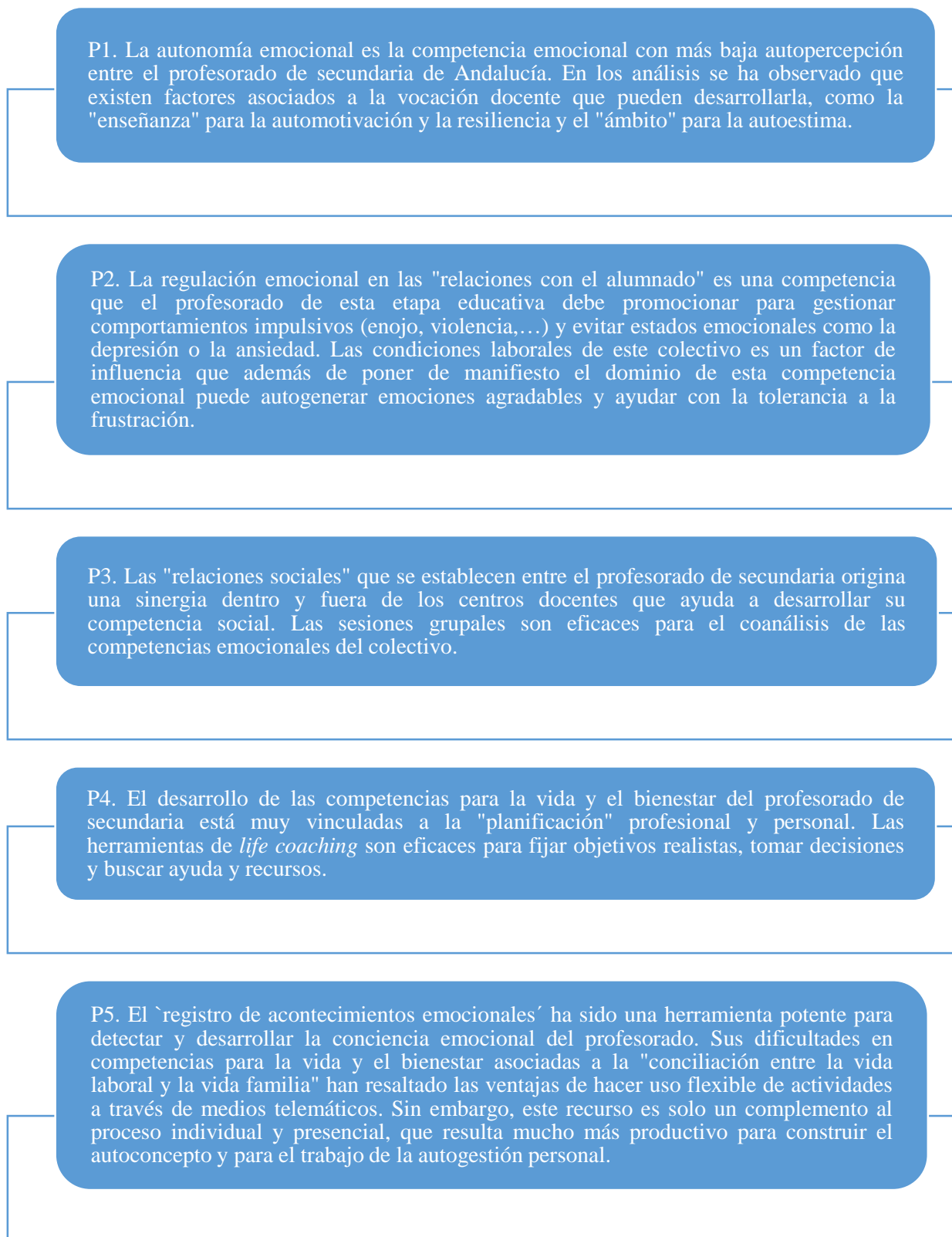


Figura 48: Propuestas a partir de la investigación.

El programa tiene como finalidad el desarrollo y la promoción en el profesorado de sus competencias emocionales y responde tanto a las necesidades detectadas en esta investigación como a la rigurosa evaluación realizada por un grupo de expertos. El objetivo general y los objetivos específicos se han relacionado con las competencias emocionales del Modelo Pentagonal de Bisquerra Alsina & Pérez Escoda (2007) y las propuestas metodológicas y de contenidos de la figura 48 y el diagnóstico de necesidades que se muestran en la tabla 51.

Tabla 51: Objetivos de la intervención en competencias emocionales. Fuente: Elaboración propia.

Objetivos específicos	Competencias emocionales	Propuestas
Entender que el estado anímico interno, captando de manera precisa los sentimientos propios, identificándolos y etiquetándolos.	Conciencia emocional - Tomar conciencia de las propias emociones. - Nombrar adecuadamente las emociones	P5
Hacer frente a las adversidades que plantea la vida	Autonomía emocional Resiliencia	P1
Encontrar la manera de mantener una buena relación con uno mismo. Sentirse de la manera que uno desea, en consonancia con sus propios valores.	Autonomía emocional Autoestima Autoeficacia emocional	P1
Controlar el comportamiento impulsivo y tolerar estados emocionales negativos tanto dentro como fuera del aula.	Regulación emocional - Comprender la relación entre emoción y comportamiento. - Regulación emocional	P2
Comenzar y mantener conversaciones, compartir los pensamientos y sentimientos propios con el alumnado, compañeros, superiores y familiares.	Competencia social - Comunicación receptiva - Comunicación Expresiva - Asertividad	P3

Encontrar la automotivación y la implicación emocional en cualquier ámbito de la vida a través de la “vocación docente” y las “vivencias de las condiciones laborales”.	Autonomía emocional Automotivación	P1
Marcarse metas positivas medibles, específicas, tangibles y alcanzables. Saber acceder a los recursos adecuados.	Competencias para la vida y el bienestar Determinar objetivos realistas Búsqueda de recursos	P4

La intervención consta de dos partes bien diferenciadas (ver figura 49). La primera tiene un formato de curso en una modalidad de enseñanza semipresencial para impartirse en un centro educativo o en el CEP. La idea es que esta formación cuente con sesiones presenciales en grupo y de manera paralela un trabajo autónomo a través del Google drive o de la plataforma digital del CEP implementada para docentes.

En las sesiones grupales se trabajará mediante la elaboración de tareas vivenciales que atenderán los aspectos teóricos que se desarrollan a lo largo de la formación. Las actividades también serán colaborativas y tendrán en cuenta lo emergente del grupo, de esta manera se atenderán los intereses del propio profesorado que afloran en el transcurso de las sesiones presenciales. El trabajo autónomo a distancia juega con la flexibilidad de la plataforma tanto para las tareas individuales del curso como de las sesiones individuales del proceso de *life coaching*.

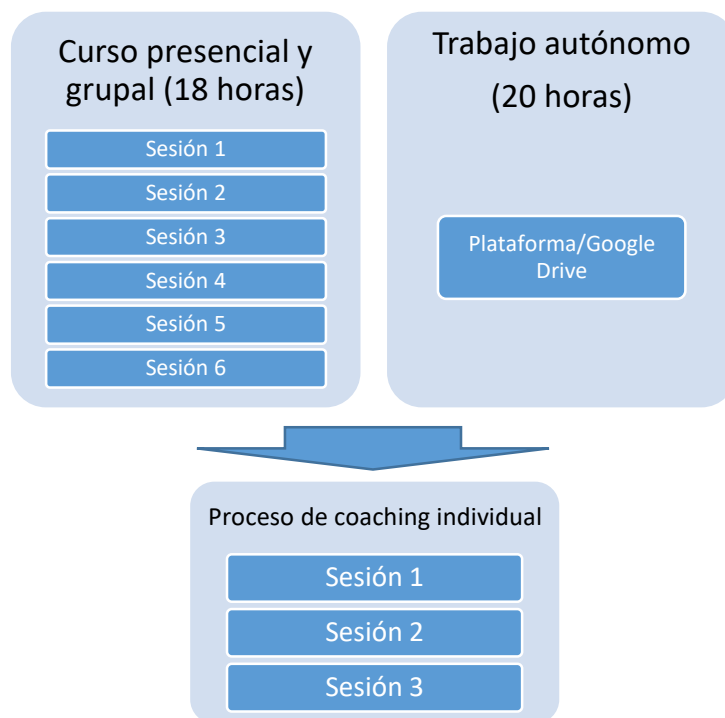


Figura 49: Estructura de la intervención en competencias emocionales. Fuente: elaboración propia.

La estructura general con la distribución de los contenidos y actividades a realizar relacionadas con las competencias emocionales del Modelo Pentagonal de Bisquerra Alzina & Pérez-Escoda (2007) junto con la evaluación por parte de expertos se han organizado en la ficha técnica de la intervención (ver anexo IX).

9.3 Limitaciones de la investigación

La investigación que se ha realizado con el profesorado de secundaria de Andalucía presenta algunas limitaciones. Antes de describir algunas de las limitaciones que se han presentado y que han podido repercutir en el desarrollo de la investigación es importante destacar la falta de experiencia del investigador para recoger datos a través de la observación y la entrevista. Son muchos y complejos los aspectos que abarcan las competencias emocionales. Además, el contexto de la metodología cualitativa de esta investigación es el aprendizaje y no otro como el terapéutico; sin embargo, por el diseño de las entrevistas aparecen aspectos personales que no todo el profesorado está dispuesto a compartir, sobre todo en la sesión grupal. El análisis de las entrevistas necesita de una buena pericia para interpretar de manera precisa las palabras y los gestos de las personas informantes. Asimismo,

la toma de conciencia y la comprensión de los aspectos emocionales de las personas exige un seguimiento que a veces se escapa de la experiencia y formación del investigador.

Respecto a las muestras de docentes, el profesorado que ha respondido al cuestionario CDE-A35 v.3 se ha restringido a centros de Andalucía Occidental, y sobre todo a la provincia de Sevilla, cuando lo ideal hubiera sido tener representación de docentes de Málaga o de Almería para generalizar los resultados a toda Andalucía. Asimismo, la selección de personas participantes para las entrevistas no ha recogido todos los casos extremos de las competencias emocionales ni todos los posibles perfiles distintos. El criterio de selección ha dependido también de la accesibilidad del investigador. Por este motivo no hay informantes con de la escuela privada o de una “edad” en el tramo de [30, 40). Los datos obtenidos han limitado el análisis y pueden haber condicionado los resultados de este estudio para generalizarlo a toda la comunidad educativa andaluza.

El tiempo también ha sido una de las grandes limitaciones en esta investigación. Como ya anunciaba Sánchez Calleja (2017), el espacio temporal siempre juega en nuestra contra porque en lo emocional no hay tiempo. Por un lado, porque, como hemos comprobado en los resultados de esta investigación, por lo general, al profesorado de secundaria tiene dificultades para gestionar su tiempo. No ha resultado sencillo que los docentes se planificaran para participar en una investigación que conlleva un procedimiento con entrevistas y sesiones grupales presenciales. En este sentido, puede hacerse alusión a que en este caso la planificación está estrechamente relacionada con la disposición para participar de manera voluntaria en un proceso de estas características en el que además debe implicarse emocionalmente.

En otro orden de cosas, las distintas competencias emocionales han recibido un tratamiento similar en esta investigación. Así tanto la fase de contraste como la de coanálisis solo ha contado con la autopercepción que tiene el propio profesorado de sus competencias emocionales. Para el estudio de la autogestión personal de la autonomía emocional es lo que tiene sentido. Sin embargo, para la competencia social que mide las habilidades para la comunicación expresiva o el liderazgo emocional quizás sería necesario valorarla también bajo la perspectiva de diferentes observadores (profesorado, familia y alumnado), como el feedback de 360° (Bisquerra Alzina & López Cassà, 2021).

Una última cuestión. Como todos sabemos, en el español el masculino representa al género no marcado, es decir, se utiliza para designar a los individuos tanto masculinos, como de ambos sexos. No obstante, en nuestra redacción hemos tratado, en la medida de lo posible, de utilizar sustantivos colectivos, que semánticamente incluyen a los dos sexos, al igual que nombres cuyo género es ambiguo o común, tratando con ello de usar, como es debido, un lenguaje inclusivo. Pese a todo, para

los casos en los que no ha sido posible utilizar este tipo de lenguaje, nos hemos limitado a llevar a cabo el uso normativo de nuestra lengua materna.

A pesar de estas limitaciones, se ha realizado una investigación que ha permitido conocer la percepción del dominio de las competencias emocionales del profesorado de secundaria de Andalucía y algunos de los factores que influyen en su desarrollo. Este apartado permite detectar y reflexionar acerca de las posibles mejoras para futuras investigaciones en este ámbito.

9.4 Propuestas para el futuro

La realización de este trabajo inspira a seguir profundizando en el ámbito emocional del profesorado. Son muchas las reflexiones que nacen al adentrarse en este terreno y al mismo tiempo son múltiples las preguntas que incitan a convertir en objetivos para nuevas investigaciones.

Una de las primeras conclusiones que se han extraído de nuestro trabajo es respecto a las necesidades de formación detectadas en el profesorado de secundaria de Andalucía que invitan a atender su educación emocional como una de las claves para la creación de espacios educativos que favorezcan los procesos de alfabetización emocional. Asimismo, se ha realizado una reflexión crítica sobre la aportación de metodologías narrativas y colaborativas en el diagnóstico y la promoción de las competencias emocionales. Estos resultados están publicados y pueden consultarse en los siguientes trabajos:

- Huertas-Fernández, J. M. & Romero-Rodríguez, S. (2018). Diagnóstico de necesidades en competencias emocionales del profesorado de secundaria. Diseño de una intervención a través del Coaching en I Congreso Iberoamericano de Docentes. Algeciras, 6-8 de diciembre de 2018.
- Huertas-Fernández, J. M. & Romero-Rodríguez, S. (2019d). Alfabetización emocional en el profesorado de educación secundaria a través del coaching personal en I Jornadas Internacionales: la Alfabetización como Práctica Social. Sevilla, 11 y 12 de junio de 2019.

A partir de los resultados se han ofrecido unas propuestas, algunas incluso validadas por expertos (anexo X) para incluirlas en el capítulo 9 y anexo IX de esta memoria. Estas propuestas de intervención dan pie a que se ponga práctica con el profesorado de algún centro educativo o en un Centro del Profesorado (CEP). Además, se podrían comprobar en futuras investigaciones con metodologías pre-test post-test qué aspectos de estas propuestas ayudan a que el profesorado promueva sus competencias emocionales.

En los resultados obtenidos en esta investigación la autonomía emocional es la competencia en la que el profesorado de Andalucía ha presentado más limitaciones. Los análisis revelan carencias en la autogestión personal cuando trataban la planificación y en las relaciones sociales con familiares y con superiores que también influyen en su competencia social y su bienestar emocional. La entrevista autobiográfica y las herramientas de *coaching* se han comportado como técnicas metodológicas que además de mostrar utilidad para el diagnóstico de necesidades de formación han ayudado a su toma de conciencia. Puede ampliarse y comprobarse en las siguientes publicaciones.

- Huertas-Fernández, J. M. & Romero-Rodríguez, S. (2019a). La autonomía emocional en el profesorado de secundaria. Análisis en el marco de un proceso de coaching personal. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(3), 120-139. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.3.2019.26276>
- Huertas-Fernández, J. M. & Romero-Rodríguez, S. (19-21 de junio 2019c). Un estudio de casos para la detección de los factores de influencia en la autonomía emocional y la competencia social en el profesorado de secundaria en XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa: Investigación Comprometida para la Transformación Social (AIDIPE XIX). Madrid.
- Huertas-Fernández, J. M. & Romero-Rodríguez, S. (17 y 18 de mayo de 2019b). La autonomía emocional del profesorado de secundaria. Una exploración a través del coaching en XV Jornadas de Educación Emocional. Barcelona.
- Huertas-Fernández, J. M., & Romero-Rodríguez, S. (20-23 de mayo de 2021). Factores que influyen en la autoestima para el bienestar emocional del profesorado de secundaria en IV Congreso Internacional y Bienestar. Zaragoza.

La sesión de coanálisis grupal, el “Registro de Acontecimientos Emocionales” y la de contraste del componente *QUAL* de esta investigación han sido especialmente enriquecedoras para la recogida de información. En próximas investigaciones se podría contar con un grupo de control de docentes si lo permiten las circunstancias; dependerá de las características del centro y de la demanda de profesorado que quisiera participar en una intervención.

En este trabajo se han relacionado las competencias emocionales del modelo Pentagonal con el autoconcepto de profesorado. Una propuesta para investigaciones futuras es recabar datos de variables concretas que también estén relacionadas, como por ejemplo la satisfacción con la vida, que según Pérez-Escoda (2013) se refiere a la percepción personal sobre la propia situación en la vida basada en los propios intereses, objetivos y expectativas influenciados por el contexto cultural de

referencia. Esta variable podría estudiarse con el instrumento (cuestionario de satisfacción en la vida SWLS; Diener et al, 1985). De hecho, se han encontrado correlaciones entre el autoconcepto, la autoestima y la satisfacción con la vida (Galíndez & Casas, 2010; García Navarro, 2017). Más concretamente, la investigación de Pérez-Escoda & Alegre (2016), con adultos, ha puesto de manifiesto la relación entre las competencias emocionales y las diferentes dimensiones de satisfacción con la vida como la satisfacción con el trabajo, con el entorno social y con uno mismo.

Esta investigación ha puesto el foco en las competencias emocionales del profesorado. Sin embargo, no deja de influir su ámbito escolar. Para profundizar en los resultados de una futura investigación podría aportar información relevante el estudio del impacto en el alumnado después de un proceso en forma de intervención similar al que ha desarrollado el profesorado participante en el componente *QUAL* de esta investigación. No se trata de trasladar el foco de atención, sino recoger y analizar datos propios del estudiantado que documenten de manera más global las competencias emocionales de su profesorado, como el rendimiento académico, cuestionario de opinión y del clima escolar (García-Saisó et al., 2014; Moos et al., 1995), partes de disciplina, expulsiones, etc.

Otra línea de investigación que ha sido objeto de nuestras investigaciones se ha centrado en el desarrollo de la conciencia emocional. Resulta de interés seguir estudiando cómo a través del uso de técnicas específicas tanto el profesorado como su alumnado pueden promocionar sus capacidades para la identificación y gestión de las emociones propias y de los demás a la vez que transforman la enseñanza-aprendizaje en procesos más dinámico, creativos y mucho más efectivos. Algunos de los resultados obtenidos al respecto se encuentran en las siguientes publicaciones:

- Huertas-Fernández et al. (11-13 de septiembre de 2019a). Desarrollo de la conciencia emocional en el aula. Una intervención a través de las técnicas de programación neurolingüística para la memorización, en el IX Congreso Internacional de Filosofía de la Educación (IX CIFE). Sevilla.
- Huertas-Fernández et al. (5 y 6 de abril de 2019b). Taller de técnicas de memorización y aprendizaje efectivo para el desarrollo de la conciencia emocional, en el XI Encuentro Andaluz de Blogs Educativos (EABE 19). Salobreña, Granada.

Otra línea de trabajo que también sugiere esta investigación es no limitarse al profesorado de secundaria. Podría extenderse este diagnóstico y la intervención aquí expuesto al ámbito universitario. Sería interesante comprobar si las necesidades en formación de competencias emocionales y sus factores de influencia son trasladables a otra etapa educativa.

Capítulo 10

Referencias bibliográficas



10. Referencias bibliográficas



- Abd Algani, Y., Eshan, J., Ishan-Younis, N., & Amer, H. A. J. (2020). Arab Teachers' Attitudes towards the Issue of Violence at Schools in Israel. *Academy Journal of Educational Sciences*, 4(1), 31-43.
- Abkhezzr, P., McMahan, M., Glasheen, K., & Campbell, M. (2017). Finding voice through narrative storytelling: An exploration of the career development of young African females with refugee backgrounds. *Journal of Vocational Behavior*, 105, 17-30.
- Acosta Figueroa (2011). *Escalas de autoconcepto para la clase de educación física de escuela elemental* (Tesis de Grado). Universidad Metropolitana, San Juan, Méjico. [http://www.suagm.edu/umet/biblioteca/UMTESIS/Tesis_Educacion/Ens_Educ_Fisica_2011/NAcostaFigueroa%20\(SEGURO\).pdf](http://www.suagm.edu/umet/biblioteca/UMTESIS/Tesis_Educacion/Ens_Educ_Fisica_2011/NAcostaFigueroa%20(SEGURO).pdf)
- Adams, G. R., Bennion, L., & Huh, K. (1989). *Objective measure of ego identity status: A reference manual*. Utah State University, Laboratory for Research on Adolescence.
- Aguado, D., González, A., Antúnez, M., & de Dios, T. (2017). Evaluación de competencias transversales en universitarios. Propiedades psicométricas iniciales del cuestionario de competencias transversales. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(2), 129-152.
- Aguado, P. M., Paricio, A., Gómez, E., Muñoz, E., & Serrano, I. (2008). *La adquisición y desarrollo de competencias profesionales*. II Jornadas de Innovación Docente, Tecnologías de la Información y de la Comunicación e Investigación Educativa, Universidad de Zaragoza, Zaragoza. <http://docplayer.es/31395638-Laadquisicion-y-desarrollo-de.html>.
- Aguayo Muela, Á. D. C., & Aguilar-Luzón, M. D. C. (2017). Principales resultados de investigación sobre inteligencia emocional en docentes españoles. *REIDOCREA*, 6(16), 170-193.
- Aguilar Prieto, B. R., Navarro Domínguez, A. M., Rodríguez Jara, R., & Trillo Fernández, V. C. (2013). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico. *Revista Electrónica de Investigación Docencia Creativa*, 2, 169-173.
- Agulló Morera, M. J. (2003). *La educación emocional en el ciclo medio de primaria. Aplicación y evaluación de un programa de intervención educativa para la prevención y el desarrollo humano*. (Tesis doctoral). Universidad de Lleida.

- Agulló Morera, M. J., Filella Guiu, G., García Navarro, E., López Cassà, E., & Bisquerra Alzina, R. (2010). *La educación emocional en la práctica*. Horsori-ICE.
- Aladesanmi, A. (2019). *Task force on teaching effectiveness final report*. (Tesis Doctoral). Georgia Institute of Technology, Atlanta, Georgia.
- Alberici, A., & Serreri, P. (2005). *Competencias y formación en la edad adulta. Balance de competencias*. Laertes.
- Aldrup, K., Carstensen, B., Köller, M. M., & Klusmann, U. (2020). Measuring teachers' social-emotional competence: Development and validation of a situational judgment test. *Frontiers in psychology*, 11, 892.
- Almonacid Díaz, C. (2019). Emociones y sentimientos en la racionalidad práctica. Hacia una ciudadanía experiencial. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona.
- Aloe, A. M., Amo, L. C., & Shanahan, M. E. (2014). Classroom management self-efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis. *Educational psychology review*, 26(1), 101-126.
- Alsina, Á., Batllori, R., Falgàs, M. y Vidal, I. (2019). Marcas de autorregulación para la construcción del perfil docente durante la formación inicial de maestros. *Revista Complutense de Educación*, 30 (1), 55-74.
- Álvarez, Z., Porta, L., & Sarasa, M. C. (2010). La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables. *Revista de Educación*, 1, 159-179.
- Álvarez Álvarez, C. (2012). ¿Qué sabemos de la relación entre la teoría y la práctica en la educación? *Revista Iberoamericana De Educación*, 60(2), 12. <https://doi.org/10.35362/rie6021326>.
- Álvarez Bolaños, E. (2018). La competencia emocional como reto en la formación y actualización docente. Reflexiones a partir de un estudio de casos en educación básica en México. *Controversias y concurrencias Latinoamericanas*, 10(17), 199-220.
- Álvarez González, M., Bisquerra Alzina, R., Fita, E., Martínez, F., y Pérez-Escoda, N. (2000). Evaluación de programas de educación emocional. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 587- 599.
- Álvarez-Rojo, V., García Jiménez, E., Gil Flores, J., Martínez Clares, P., Romero Rodríguez, S., y Rodríguez Santero, J. (2002). *Diseño y evaluación de programas*. EOS.
- Álvarez-Ramírez, M., Garrido, M. P., & Vicente, L. L. (2017). Misión posible: mejorar el bienestar de los orientadores a través de su inteligencia emocional. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 19-32.

- Álvarez-Rojo, V., Romero Rodríguez, S., Gil-Flores, J., Rodríguez-Santero, J., y otros (2011). Necesidades de formación del profesorado universitario para la adaptación de su docencia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *RELIEVE, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 17 (1),1-22. <https://doi.org/10.7203/relieve.17.1.4122>
- Álvarez-Silva, L. A., Gudiño-Gómez, L. S., Macías-Montoya, M. M., & Izquierdo-Lara, H. S. (2020). Coaching educativo: desarrollo de competencias en el educando de nivel superior. *INNOVA Research Journal*, 3(11), 169-182.
- Amado-Alonso, D., Mendo-Lázaro, S., León-del-Barco, B., Mirabel-Alviz, M., & Iglesias-Gallego, D. (2018). Multidimensional self-concept in elementary education: Sport practice and gender. *Sustainability*, 10(8), 2805.
- Ancco, Y. A. T., & Checalla, E. C. G. (2021). Autoestima y su influencia en la cultura organizacional de los docentes. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 1(2), 102-111.
- Aqeel, S. (2017). Self-efficacy and its relationship with social skills and the quality of decision-making among the students of Prince Sattam Bin Abdul-Aziz University. *International Education Studies*, 10(7), 108-117. <http://doi.org/10.5539/ies.v10n7p108>
- Arens, A. K., Yeung, A. S., Craven, R. G., y Hasselhorn, M. (2011). The twofold multidimensionality of academic self-concept: Domain specificity and separation between competence and affect components. *Journal of Educational Psychology*, 103, 970-981. <https://doi.org/10.1037/a0025047>
- Arias, C. J., & Iacub, R. (2013). Las emociones a través del curso vital y la Vejez. *Revista Kairós-Gerontologia*, 16, 1-5.
- Aristizábal Fúquene, A. (2019). Fortalecimiento de la identidad profesional docente en el ámbito personal del profesor. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, 46, 189-204.
- Armstead, C. L., Bessell, A. G., Sembiente S., & Plaza, M. P. (2010). What students need, what students say they want: Student perspectives on the promise of smaller learning communities. *Peabody Journal of Education*, 85(3), 365-374.
- Arráiz-Pérez, A., & Sabirón-Sierra, F. (2017). La investigación en orientación profesional: retos y realidades. En M.F. Sánchez (Ed.), *Orientación para el desarrollo profesional* (pp. 251-280). UNED.
- Arráiz-Pérez, A., Sabirón-Sierra, F., & Suárez-Ortega, M. (2020). Personas Emprendedoras: vidas ejemplares y claves educativas para la reorientación de la carrera. *Qualitative Research in Education*, 9(2), 217-247.

- Ashraf, H., Hosseinnia, M., & Domsy, J.G. (2017). EFL teachers' commitment to professional ethics and their emotional intelligence: A relationship study. *Cogent Education*, 4, 1-9.
- Atala, N., & Jorge, E. (2020). Construcción de la identidad profesional en alumnos tutores que participaron en un proyecto extensionista. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 5(4), 227-248.
- Bada, S. O., & Hassan, L. J. (2021). Effect of teachers' self-esteem on students' academic performance in secondary schools in jibia local government area of katsina state. *Nigerian Online Journal of Educational Sciences and Technology*, 3(2), 31-36.
- Baena-Morales, S., Martínez-Roig, R., & Hernández-Amorós, M. J. (2020). Sustainability and educational technology—A description of the teaching self-concept. *Sustainability*, 12(24), 10309.
- Balat, G. U., Sezer, T., Bayindir, D., & Yilmaz, E. (2019). Self-esteem, hopelessness and communication skills in preschool teacher candidates: a mediation analysis. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 14(2), 278-293.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52(1), 1-26.
- Baniandrés, J., Eizaguirre, A., & Feijoo, M. G. (2011). El coaching como herramienta de apoyo en los procesos de aprendizaje. *Boletín de estudios económicos*, 66(203), 263.
- Báñez Tello, T., Matulič, M^a V., Falcon, A. M., & Boixadós, A. (abril, 2016). *Tejiendo identidades. Autoconocimiento y trabajo social*. En Carbonero, D. Raya, E. Caparros, N. y Gimeno, C. (Coords). II Congreso Internacional de Trabajo Social (CIFETS), XI Congreso De Facultades y Escuelas de Trabajo Social, Respuestas transdisciplinarias en una sociedad global. Derechos Humanos e innovación Social. Universidad de La Rioja, Logroño. https://publicaciones.unirioja.es/catalogo/online/CIFETS_2016/Monografia/pdf/TC417.pdf
- Báñez Tello, T., & Boixadòs, A. (2017). *Conceptualización del autoconocimiento como competencia profesional básica del trabajo social*. En A. Bolívar (Ed.). VI Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa. Bilbao. <http://hdl.handle.net/2445/107925>
- Baquerizo Vega, B. M., & Geraldo Rivera, E. (2016). Autoconcepto y Habilidades Sociales en los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa Puerto Pizana. (Tesis de

pregrado). Universidad Unión, Perú.
https://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/UPEU/580/Byron_Tesis_bachiller_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25. http://www.eiconsortium.org/pdf/baron_model_of_emotional_social_intelligence.pdf
- Barraza, V. H. (2017). Las competencias emocionales del docente y su desempeño profesional. *Revista Alternativas en Psicología*, 37, 79-92.
- Barrientos-Fernández, A., Cabrero, M. B., & Terceño, J. R. (2019). Educación emocional como contenido transversal para una nueva política educativa: el caso del Grado de Turismo. *Utopía y praxis latinoamericana: revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*, 4, 147-165.
- Barrientos-Fernández, A., Pericacho-Gómez, F. J., & Sánchez-Cabrero, R. (2020). Competencias sociales y emocionales del profesorado de Educación Infantil y su relación con la gestión del clima de aula. *Estudios sobre educación*, 38, 59-78.
- Barth, A. (1996). *Building a community of learners*. En South Bay School Leadership Team Development Seminar Series (Ed.). California School Leadership Center.
- Barry, Y., & Allen, M. C. (2003). Career coaching: Practice, training, professional, and ethical issues. *The Career Development Quarterly*, 52(2), 141-152.
- Batallanos, V. A. Q., & Romero, J. G. (2020). Identificar experiencias emocionales para mejorar la comprensión en matemáticas. *Uno: Revista de didáctica de las matemáticas*, 88, 24-33.
- Beck, A.T., Rush, A.J., Shaw, B.F., & Emery, G. (1979). *Cognitive therapy of depression*. Guilford Press.
- Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V., & Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions: An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43, 15-26.
- Bell, B. (1996). Coaching for life. *Nursing times*, 92(46), 32.
- Benevene, P., Ittan, M. M., & Cortini, M. (2018). Self-esteem and happiness as predictors of school teachers' health: the mediating role of job satisfaction. *Frontiers in psychology*, 9, 933.
- Bengo, P. (2016). Secondary mathematics coaching: The components of effective mathematics coaching and implications. *Teaching and Teacher Education*, 60, 88-96.

- Benito, E., & Rivera Rivera, P. (2019). El cultivo de la autoconciencia y el bienestar emocional en los profesionales que trabajan con el sufrimiento: Autoconciencia y Bienestar Emocional. *Revista de Investigación y Educación en Ciencias de la Salud (RIECS)*, 4(1), 77-93.
- Berástegui Martínez, J. (2016). *Evaluación del desarrollo de la educación emocional en un centro educativo*. (Tesis Doctoral). Universidad del País Vasco, País Vasco.
- Bernal Guerrero, A., & Cárdenas Gutiérrez, A. (2009). Influencia de la competencia emocional docente en la formación de procesos motivacionales e identitarios en estudiantes de educación secundaria. Una aproximación desde la memoria autobiográfica del alumnado. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 203-222.
- Bisquerra Alzina, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Bisquerra Alzina, R., Pérez-Escoda, N., & Filella Guiu, G. (2000) L'educació emocional en la formació inicial dels professionals de l'educació. En Carmen, L. M. del (Ed.), *Simposi sobre la formació inicial dels professionals de l'educació* (pp. 13-16). Servei de Publicacions de la Universitat de Girona.
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación Emocional y Competencias Básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra Alzina, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Bisquerra Alzina, R., & Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bisquerra Alzina, R. (2008). Coaching: un reto para los orientadores. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 19(2), 163-170.
- Bisquerra Alzina, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bisquerra Alzina, R., & Pérez-Escoda, N. (2012). Importància i necessitat de l'educació emocional a la infància i l'adolescència. *Butlletí d'Inf@ncia*, 55,1-7.
- Bisquerra Alzina, R., Pérez González, J. C. & García Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Editorial Síntesis.
- Bisquerra Alzina, R., & Hernández Paniello, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices. *Papeles del Psicólogo*, 38(1), 58-65.
- Bisquerra Alzina, R., & García Navarro, E. (2018). La educación emocional requiere formación del profesorado. *Revista del Consejo Escolar del Distrito*, 5(8), 13-28.
- Bisquerra Alzina, R., & Mateo, A. (2019). *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación*. Horsori.

- Bisquerra Alzina, R., & López-Cassá, È. (2020). *Educación emocional: 50 preguntas y respuestas*. Editorial El Ateneo.
- Bisquerra Alzina, R., & López-Cassá, È. (2021). La evaluación en la educación emocional: Instrumentos y recursos. *Aula abierta*, 50(4), 757-766.
- Bisquerra Alzina, R., & Chao Rebolledo, C. (2021). Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 9-29.
- Blanchard, M., & Procópio, L. F. (2021). Claves y proceso para configurar la identidad del ‘docente educador’ desde la formación inicial. *Acta Scientiarum. Education*, 43, 1-13.
- Bolívar Botía, A., Segovia, J. D., & Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Muralla.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre Educación*, 12, 13-30.
- Bolívar Botía & Domingo Segovia, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative social research*, 7(4), 1-43.
- Bolívar Botía, A., & Domingo Segovia, J. (2018). Liderazgo inclusivo en contextos desafiantes: estudio de casos en educación secundaria. En J.C. Torrego y C. Monge (Eds.), *Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo* (pp. 99-124). Síntesis.
- Bolívar Botía, A., Domingo Segovia, J., & Pérez, P. (2018). *Reconstruir la identidad profesional docente en la sociedad del conocimiento. El caso del profesorado de Secundaria en España*. Researchgate.
https://www.researchgate.net/profile/Antonio_Bolivar/publication/286455421_Reconstruir_la_identidad_profesional_docente_en_la_sociedad_del_conocimiento_El_caso_del_profesorado_de_Secundaria_en_Espana/links/566af6ac08ae62b05f0461c7/Reconstruir-la-identidad-profesional-docente-en-la-sociedad-del-conocimiento-El-caso-del-profesorado-de-Secundaria-en-Espana.pdf
- Bono, J. E., Purvanova, R. K., Towler, A. J., & Peterson, D. B. (2009). A survey of executive coaching practices. *Personnel Psychology*, 62(2), 361-404.
- Bou Pérez, J. F. (2009). *Coaching para docentes: el desarrollo de habilidades en el aula*. Editorial Club Universitario.

- Boyatzis, R. E. (2007). Developing Emotional Intelligence through Coaching for Leadership, Professional and Occupational Excellence. En R. Bar-On, J. G. Mearns, y M. J. Elias (Eds.), *Educating People to Be Emotionally Intelligent* (pp. 155-168). Praeger.
- Boyatzis, R. E., & Goleman, D. (1999). *Emotional competence inventory*. HayGroup.
- Brackett, M. A., Patti, J., Stern, R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., Chisholm C., & Salovey P. (2009). A Sustainable, Skill-based Approach to Building Emotionally Literate Schools. En M. Hughes, H. L. Thompson, y J. B. Terrell (Eds.), *Handbook for Developing Emotional and Social Intelligence: Best Practices, Case Studies, and Strategies* (pp. 329-358). Pfeiffer.
- Brackett, M., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Regina, M., & Salovey P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among british secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47,406-417.
- Bradberry, T., & Greaves, J. (2012). *Leadership 2.0*. TalentSmart.
- Braga Blanco, G. (1994). *La naturaleza del conocimiento didáctico: el debate epistemológico*. Documento inédito.
- Branda, S. A. (2019). Relatos de historias vividas: reconceptualización de las biografías escolares de futuros profesores. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 8(11), 63-89.
- Brasfield, M. W. (2015). *Wellness as a mitigating factor against burnout for public school teachers*. The University of Memphis.
- Brasseur, S., Grégoire, J., Bourdu, R., & Mikolajczak, M. (2013). The profile of emotional competence (PEC): Development and validation of a self-reported measure that fits dimensions of emotional competence theory. *PloS one*, 8(5), e62635.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Bremner, W., Topping, K., & Holmes, E. A. (2000). *Social competence. The handbook of emotional intelligence*. Jossey-Bass.
- Brea Ruiz, M. (2015). *El Coste de Cuidar desde una Perspectiva de Género: Proceso Emocional de Personas Cuidadoras de Familiares Dependientes*. (Tesis Doctoral). Universidad de Sevilla, Sevilla, España.
- Brígido Mero, M., Bermejo García, M. L., Gómez del Amo, R., Conde Núñez, C., & Mellado Jiménez, V. M. (2010). El autoconcepto y las emociones como futuros docentes de ciencias de maestros de primaria en formación inicial. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 779-787.

- Brinker, J. K., Chin, Z. H., & Wilkinson, R. (2014). Ruminative thinking style and the MMPI-2-RF. *Personality and Individual Differences*, 66, 102-105. 10.1016/j.paid.2014.03.001
- Briones, E., Taberero, C., & Arenas, A. (2010). Satisfacción laboral de los profesores de secundaria: Efecto de factores demográficos y psicosociales. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 26(2), 115-122.
- Brito Galindo, A., & García Perdomo, J. V. (2014). *La pirámide de niveles neurológicos de Dilts y el para qué: un modelo de modelos y una pregunta clave para el coaching*. Recuperado el 15 de noviembre de 2018, de: <http://www.lider-haz-go.info/wp-content/uploads/2013/12/La-Pir%C3%A0mide-de-Niveles-Neurol%C3%B3gicos-de-Dilts-y-el-Para-qu%C3%A9.pdf>
- Brock, M. E., & Beaman-Diglia, L. E. (2018). Efficacy of coaching preschool teachers to manage challenging behavior. *Education and Treatment of Children*, 41(1), 31-48.
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and Qualitative research: how is it done? *Qualitative research*, 6(1), 97-113.
- Buck, R. (1991). Temperament, social skills, and the communication of emotion. En D. G. Gilbert & J. J. Connolly (Eds.), *Personality, social skills, and psychopathology* (pp. 85-105). Springer.
- Buendía Eisman, L., Berrocal de Luna, E., Olmedo Moreno, E. M., Pegalajar Moral, M., Ruiz Rosillo, M. A., & Tomé Fernández, M. (2011). Valoración por parte del alumnado de las competencias que se pretenden conseguir con el Máster Universitario de profesorado de educación secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas. *Bordón: revista de pedagogía*, 63(3), 57-74.
- Buitrago Bonilla, R. E., & Sáenz Salcedo, N. Y. (2021). Autoimagen, Autoconcepto y Autoestima, Perspectivas Emocionales para el Contexto Escolar. *Educación y Ciencia*, (25), EI2759-EI2759.
- Bulás Montoro, M., Ramírez Camacho, A. L., & Corona Galindo, M. G. (2020). Relevancia de las competencias emocionales en el proceso de enseñanza aprendizaje a nivel de posgrado. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(39), 57-73.
- Burić, I., & Macuka, I. (2017). Self-Efficacy, Emotions and Work Engagement Among Teachers: A Two Wave Cross-Lagged Analysis. *Journal of Happiness Studies*, 1-17.
- Burley, S., & Pomphrey, C. (2011). *Coaching and mentoring in schools: Professional learning through collaborative inquiry*. Routledge.

Burns, R. B. (1990). *El autoconcepto: teoría, medición, desarrollo y comportamiento*. EGA (Editorial Grupo Arrien).

Cabello Cuenca, E. (2019). *Implementació i avaluació del programa Happy 8-12 d'educació emocional gamificat*. (Tesis Doctoral). Universitat de Lleida.

Cabello González, R., Ruiz-Aranda D., & Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(1), 41-49.

Cabezas, V., Narea, M., Irribarra, D. T., Icaza, M., Escalona, G., & Reyes, A. (2022). Bienestar Docente durante la Pandemia de COVID-19 en Chile: Demandas y Recursos para Afrontar la Angustia Psicológica. *Psykhe*, 31(1). <https://doi.org/10.7764/psykhe.2020.22427>

Cahill, H., Kern, M. L., Dadvand, B., Cruickshank, E. W., Midford, R., Smith, C., Farrelly, A., & Oades, L. (2019). An Integrative Approach to Evaluating the Implementation of Social and Emotional Learning and Gender-Based Violence Prevention Education. *International Journal of Emotional Education*, 11(1), 135-152.

Caldera Montes, J. F., Reynoso González, O. U., Angulo Legaspi, M., Cadena García, A., & Ortíz Patiño, D. E. (2018). Habilidades sociales y autoconcepto en estudiantes universitarios de la región Altos Sur de Jalisco, México. *Escritos de Psicología (Internet)*, 11(3), 144-153.

Calderón-Jaramillo, A. (2019). La autobiografía docente como metodología y diagnóstico en educación superior. *Revista Innova Educación*, 1(4), 438-452.

Camilleri, M.A. (2014). Re-Conceiving Corporate Sustainability and Responsibility for Education. CSRwire. Recuperado el 10 de noviembre de 2019 de: <http://www.csrwire.com/blog/posts/1454-re-conceiving-corporate-sustainability-and-responsibility-for-education>

Campbell, E.; Lassiter, L.E.; Pahl, K. (2018). Collaborative ethnography in context. En Campbell, E., Pahl, K., Pente, E. & Rasool, Z. (Eds.), *Re-Imagining Contested Communities: Connecting Rotherham Through Research* (pp. 91-106). Policy Press.

Cannon, W. B. (1927). The James-Lange theory of emotions: A critical examination and an alternative theory. *The American journal of psychology*, 39(1/4), 106-124.

- Cano García, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes*. Gráo.
- Cardelle-Elawar, M., & Acedo-Lizarraga, L. S. (2011). Looking at teacher identity through self-regulation. *Psicothema*, 22, 293-98.
- Cardoso, P., Savickas, M. L., & Gonçalves, M. M. (2019). Innovative moments in career construction counseling: Proposal for an integrative model. *The Career Development Quarterly*, 67(3), 188-204.
- Carmona Rodríguez, C., Sánchez Delgado, P. y Bakieva, M. (2013). Actividades extraescolares y rendimiento académico: diferencias en autoconcepto y género. *Revista de Investigación Educativa*, 29, 447-465.
- Carpintero Molina, E. C., Cabezas Gómez, D., & Pérez Sánchez, L. (2009). Inteligencias múltiples y altas capacidades.: Una propuesta de enriquecimiento basada en el modelo de Howard Gardner. *Faisca: revista de altas capacidades*, 14(16), 4-13.
- Carranco Madrid, S. D. P., & Pando Moreno, M. (2019). Metanálisis de los artículos sobre estrés laboral docente en el período 2013–2017. *RECIMUNDO: Revista Científica de la Investigación y el Conocimiento*, 3(1), 522-554.
- Carril, J. (2008). *Zen coaching: un nuevo método que funde la cultura oriental y occidental para potenciar al máximo tu vida profesional y personal*. Díaz de Santos.
- Casado, M., Sánchez, C, López, D. & Scheele, S. (julio de 2010) *Coaching y formación en Inteligencia Emocional para alumnos de primeros cursos*. XVIII Congreso Universitario de Innovación Educativa en las Enseñanzas, Universidad de Cantabria, Santander.
- Casassus, J. (2017). Una introducción a la Educación Emocional. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 7, 121-130.
- Casino-García, A. M., Llopis-Bueno, M. J., & Llinares-Insa, L. I. (2021). Emotional intelligence profiles and self-esteem/self-concept: An analysis of relationships in gifted students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3), 1006.
- Castellà, T., Giner, A., & Lladó, R. (2011). *Coaching Educatiu: projecte 2011*. I Congreso Internacional de Coaching Psychology, Barcelona.
- Castro, M. (2018). Experiencing and teaching—a pedagogical experience within the specific didactics of geography. *European Journal of Education Studies*, 5(1), 26-41.
- Catalán, A. R., De los Santos-Martínez, P., & Jiménez-Cortés, R. (2022). Recursos que ayudan a las adolescentes a recuperarse de una experiencia de violencia de género en el noviazgo. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 203-218.

- Cazalla-Luna, N., & Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista electrónica de investigación y docencia (REID)*, 10, 43-64.
- Cazalla-Luna, N., Ortega-Álvarez, F., & Molero, D. (2015). Autoconcepto e inteligencia emocional de docentes en prácticas. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 14, 151-164.
- Cefai, C., Bartolo, P.A., Cavioni, V., & Downes, P. (2018). *Strengthening Social and Emotional Education as a Core Curricular Area Across the EU: A Review of the International Evidence*. European Union.
- Cerviño, C. (2008). *Autoestima y desarrollo: desarrollo humano del profesorado*. Módulo de trabajo. Lima, Perú.
- Céspedes, C., Rubio, A., Vera, H., Viñas, F., Cerrato, S. M., & Navarrete, B. (2021). Life satisfaction and students' Quality of life in relation to family self-concept in the migratory context in Chile. *Psocial*, 7(2), 53-68.
- Chacón, D. M., Soto, M. C., Coronado, L. P., & Pastén, L. E. (2020). Autoconcepto y rendimiento académico: una revisión de la Literatura Hispana. *Revista INTEREDU*, 1(2), 109-131.
- Chapman A. (2007). *Maslow's Hierarchy of Needs*. Recuperado el 15 abril de 2018: www.businessballs.com/maslow.htm
- Chang M. (2013). Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: appraisal, regulation and coping. *Motivation and Emotion*, 37, 799-817.
- Chang, M. L. (2020). Emotion display rules, emotion regulation, and teacher burnout. *Frontiers in Education*, 5, 90.
- Chang, M. L., & Taxer, J. (2020). Teacher emotion regulation strategies in response to classroom misbehavior. *Teachers and Teaching*, 27(5), 353-369.
- Chavarría, R. P., & Lazzaro-Salazar, M. (2018). Trayectorias formativas y la identidad profesional de futuros profesores de matemática. *UCMaule*, (54), 9-34.
- Chávez-Becerra, M., Flores-Tapia, M., Castillo-Nava, P. I. L. A. R., & Méndez-Lozano, S. (2020). El autoconcepto en universitarios y su relación con rendimiento escolar. *Revista de Educación y Desarrollo*, 53, 37-47.
- Chernicoff Minsberg, L., & Rodríguez Morales, E. (2018). Autoconocimiento: una mirada hacia nuestro universo interno. *Didac*, (72), 29-37.

- Cherniss, C. (2001, abril). *Emotional intelligence: What it is and why it matters*. Ensayo presentado en Annual Meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychology. New Orleans, LA.
- Chen, J. (2016). Understanding teacher emotions: The development of a teacher emotion inventory. *Teaching and Teacher Education*, 55, 68-77.
- Chen, K. D., & Huang, Y. Y. (2017). A coordinative mechanism of career coaching practice in innovativeness and creativity training programs in higher education—a case study. *International Journal of Innovation Science*, 9(3), 283-295. <https://doi.org/10.1108/IJIS-03-2017-0023>
- Chianese, C (2021). *Aproximación a la relación de Coaching en Educación con las Competencias Emocionales de los docentes. Estudio de caso en un centro escolar de ESO en Barcelona*. (Tesis Doctoral). Universitat Ramon Llull, Barcelona, España.
- Chianese, C., & Prats Fernández, M. À. (2021). Desarrollo de las competencias emocionales del profesorado de secundaria mediante una intervención integral en coaching. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 32(2), 110-13.
- Chornet, F. J. (2015). *Estudio del Coaching como herramienta para el desarrollo personal y de su impacto en el rendimiento*. (Tesis Doctoral). Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir, Valencia, España.
- Church, A. T., Katigbak, M. S., Ibáñez-Reyes, J., de Jesús Vargas-Flores, J., Curtis, G. J., Tanaka-Matsumi, J. & Simon, J. R. (2014). Relating self-concept consistency to hedonic and eudaimonic well-being in eight cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 45, 695–712. <http://dx.doi.org/10.1177/0022022114527347>
- Coelho, V. A., Marchante, M., & Jimerson, S. R. (2017). Promoting a positive middle school transition: A randomized-controlled treatment study examining self-concept and self-esteem. *Journal of youth and adolescence*, 46(3), 558-569.
- Collie, R. J. (2017). *Teachers' social and emotional competence: Links with social and emotional learning and positive workplace outcomes*. En E. Frydenberg, A. J. Martin, & R. J. Collie (Eds.), *Social and Emotional Learning in Australia and the Asia-Pacific* (pp. 167-184). Springer.
- Comisión europea (2005). *Propuesta de Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Bruselas. Recuperado de: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_es.pdf

- Comisión Europea (2012). *Assessment of Key Competences in initial education and training: Policy Guidance*. Strasbourg.
- Compton, L. L. (2018). Innovative tactic for educational technology implementation: Using goal-based coaching on placement in Australia. En *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 526-531). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw-Hill.
- Corcoran, R., & Tormey, R. (2010). Teacher Education, Emotional Competencies and Development Education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2448–2457. 10.1016/j.sbspro.2010.03.352.
- Corcoran, R., & Tormey, R. (2012). How emotionally intelligent are pre-service teachers? *Teaching and Teacher Education*, 28(5), 750-759.
- Corcoran, R., Cheung, A. C., Kim, E., & Xie, C. (2018). Effective universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis of 50 years of research. *Educational Research Review*, 25, 56-72.
- Cornejo Chávez, R., & Quiñónez, M. (2007). Factores asociados al malestar/bienestar docente. Una investigación actual. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(2), 75-80.
- Cornish, F. Gillespie, A., & Zittoun, T. (2014). Collaborative Analysis of Qualitative Data. En Flick, U. (Ed.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (pp. 79–93). Sage.
- Correa Manfredi, J.M. (2017) *La evaluación de competencias transversales en las prácticas académicas externas. Una propuesta colaborativa universidad-empresa* (Tesis Doctoral). Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Cortés, A. B. B., Mero, M. B., del Amo, R. G., & García, M. L. B. (2012). Relación entre autoconcepto y autoeficacia en los futuros profesores de secundaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 219-226.
- Çoruk, A., & Akçay, R. C. (2012). Scale of managers' emotion management behaviours in terms of management processes: A validity and reliability study. *Journal of Buca Education Faculty*, 33, 81-94.
- Costa Rodriguez, C., Palma Leal, X., & Salgado Farías, C. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la Inteligencia Emocional para la aplicación de la Educación Emocional en la práctica pedagógica de aula. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(1), 219-233.

- Covey, S. R., Felipe, A., & Badillo, A. (2007). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*. FonoLibro.
- Cowie, N. (2011). Emotions that experienced English as a foreign language (EFL) teachers feel about their students, their colleagues and their work. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 235-242.
- Creswell, J.W. (2009). *Research Design*. Sage.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V.L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage Publication Inc.
- Cross, D. I., & Hong, J. Y. (2012). An ecological examination of teachers' emotions in the school context. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 957-967.
- Crossman, A., & Harris, P. (2006). Job satisfaction of secondary school teachers. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(1), 29-46.
- Csikszentmihalyi, M., & Seligman, M. E. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Cuadra-Martínez, D. J., Castro, P. J., & Juliá, M. T. (2018). Tres saberes en la formación profesional por competencias: integración de teorías subjetivas, profesionales y científicas. *Formación universitaria*, 11(5), 19-30.
- Cuadros, V. C., & García, C. S. (2020). ¿Cómo aprendemos? El docente enseñante y aprendiz que acompaña a los estudiantes en su exploración hacia el (auto) aprendizaje. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 24(3), 269-290.
- Day, C. (2005). *Formar docentes: Cómo, cuándo y ebbn qué condiciones aprende el profesorado*. Narcea Ediciones.
- Day, C., P. Sammons, G. Stobard, A. Kington, & Q. Gu (2007). *Teachers Matter: Connecting Lives, Work and Effectiveness*. Open University Press.
- Decreto 111/2016, de 14 de junio, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 144, 108-396. <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2016/144/18>

- Del Corso, J. & Reh fuss, M.C. (2011). The role of narrative in career construction theory. *Journal of Vocational Behavior*, 79(2), 334-339.
- Del Valle, T. (2012). El poder evocador como desencadenante de memoria y creatividad. En Contreras, J., Pujadas Muñoz, J. J., Roca i Girona, J., (Eds.), *Pels camins de letnografia: un homenarge a Joan Prat* (pp. 303-311). Universitat Rovira i Virgili.
- Delgado Muñoz, A. L. (2018). *El coaching ejecutivo: explicación y lectura crítica* (Tesis Doctoral). Universidad EAFIT, Medellín, Colombia.
- Delors, Jacques (1996): Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Santillana, UNESCO.
- Díaz, J.L, & Flores, E.O. (2001). La estructura de la emoción humana: un modelo cromático del sistema afectivo. *Salud mental*, 24(4), 20-35.
- Díaz, Ó., Pascual, M. D. P. A. C., & Mercé, Á. S. (2019). ¿Hacia un modelo integral de coaching educativo?: Inferencia hacia competencias ejecutivas y liderazgo. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 12(3), 101-112.
- Dicke, T., Parker, P.D., Holzberger, D., Kunina Habenicht, O., Kunter, M., Leutner, D. (2015). Beginning teachers' efficacy and emotional exhaustion: Latent changes, reciprocity, and the influence of professional knowledge. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 62–72.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R. J. & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75. <http://s.psych.uiuc.edu/~ediener/SWLS.html>
- Dirlam, J., & Merry, J. (2021). Challenges in isolating the effect of college attainment and debt accumulation on young adult self-concept. *Sociological Forum*, 36(1), 111-133. <https://doi.org/10.1111/socf.12664>
- Dolev, N., & Leshem, S. (2017). Developing emotional intelligence competence among teachers. *Teacher Development*, 21(1), 21-39. 10.1080/13664530.2016.1207093.
- Doll, E.A. (1935). A generic scale of social maturity. *American Journal of Orthopsychiatry*, 5, 180-188.
- Dryden, W. (2018). *Dealing with Emotional Problems in Coaching: A Rational-emotive and Cognitive-behavioural Approach*. Routledge.
- Duan, L., & Zhu, G. (2020). Psychological interventions for people affected by the COVID-19 epidemic. *The Lancet Psychiatry*, 7, 300-302. 10.1016/S2215-0366(20)30073-0
- Duero, D. G., & Limón Arce, G. (2007). Relato autobiográfico e identidad personal: Un modelo de análisis narrativo. *AIBR: Revista de Antropología Iberoamericana*, 2(2), 232-275.

Dzheksembekova, M. I., Ibrayeva, K. E., Akhmetova, A. K., Urazalieva, M. A., Sultangaliyeva, E. S., & Issametova, K. I. (2016). Specific Features of Social Competence Development in the Future Music Teachers Working at Universities. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(9), 3001-3011.

Echeverría Mendoza, V. G. (2021). *Factores de motivación que influyen en la deserción laboral de los empleados del área de producción en la Región Caribe* (Tesis doctoral). Universidad Simón Bolívar, Caracas, Venezuela. <https://hdl.handle.net/20.500.12442/9261>

Echeverría Samanes, B. (2010). Competencias y cualificaciones. En B. Echeverría (coord.), S. Isus, M.P. Martínez y L. Sarasola (Eds.), *Orientación Profesional* (pp.69-123). Barcelona: UOC.

Edmonds, W. A., & Kennedy, T. D. (2017). Quantitative Methods for Experimental and Quasi-Experimental Research. *Edmonds, W., & Kennedy, T. An applied guide to research designs*, 29-34.

Education 2030 (2016). *Incheon Declaration and Framework for Action*. UNESCO.

Elliott, R. (2003, febrero). The state of the coaching industry. *Psych*, 20–21.

Elliott, J. H. (2018). *España y su mundo (1500-1700)*. Taurus.

Epstein, S. (1998). *Constructive Thinking. The key to emotional intelligence*. Praeger.

Erozkan, A., Dogan, U., & Adiguzel, A. (2016). Self-Efficacy, Self-Esteem, and Subjective Happiness of Teacher Candidates at the Pedagogical Formation Certificate Program. *Journal of Education and Training Studies*, 4(8), 72-82.

Escalante-Escalante, R., & López-Valek, F. M. (2022). Sentires y reflexiones en tiempo de pandemia desde experiencias pedagógicas. *Educación y sociedad*, 20(1), 173-189.

Esteban-Guitart, M. (2012). Multi-Metodología Autobiográfica Extendida (MAE). Una estrategia cualitativa para estudiar la identidad, los fondos de conocimiento y las formas de vida. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 17(2), 51-64.

Esteve Rodrigo, J. V. (2005). *Estilos parentales, clima familiar y autoestima física en adolescentes* (Tesis Doctoral). Universidad de Valencia, Valencia, España.

Esteve Zarazaga, J. M. (2009). La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. En C. Velaz de Medrano, & D. Vaillant (Eds.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 17-29). Fundación Santillana.

Extremera Pacheco, N. (2020). Coping with the stress caused by the COVID-19 pandemic: future research agenda based on emotional intelligence (Afrontando el estrés causado por la

pandemia COVID-19: futura agenda de investigación desde la inteligencia emocional). *International Journal of Social Psychology*, 35(3), 631-638.

Extremera Pacheco, N., Fernández-Berrocal, P. & Durán, A. (2003). Inteligencia emocional y burnout en profesores. *Encuentros en psicología social*, 1(5), 260-265.

Extremera Pacheco, N., & Rey, L. (2016). Ability emotional intelligence and life satisfaction: Positive and negative affect as mediators. *Personality and Individual Differences*, 102, 98-101.

Extremera Pacheco, N. (2020). Coping with the stress caused by the COVID-19 pandemic: future research agenda based on emotional intelligence. *International Journal of Social Psychology*, 35(3), 631-638.

Extremera Pacheco, N., Mérida López, S., Rey Peña, L., & Peláez Fernández, M. Á. (2020). Programa “CRECIENDO” (Creando Competencias de Inteligencia Emocional en Nuevos Docentes): Evidencias preliminares y su utilidad percibida en la formación inicial del profesorado de Secundaria. *Know and Share Psychology*, 1(4), 201-210.

Evers, W. J., Brouwers, A., & Tomic, W. (2006). A quasi-experimental study on management coaching effectiveness. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 58(3), 174.

F

Fabriz, S., Hansen, M., Heckmann, C., Mordel, J., Mendzheritskaya, J., Stehle, S., ... & Horz, H. (2021). How a professional development programme for university teachers impacts their teaching-related self-efficacy, self-concept, and subjective knowledge. *Higher Education Research & Development*, 40(4), 738-752.

Falcón Linares, C. (2021). Cómo formar al profesorado de secundaria para satisfacer las necesidades educativas de la próxima década. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(2), 215-229.

Falcón Linares, C., & Arráiz Pérez, A. M. (2020). Construcción de identidad profesional docente durante la formación inicial como maestros. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 329-340. 10.5209/rced.63374

Feller, R.W., & Schenck, P. (2006). The entrepreneurial identity: to be or not to be. *Career Planning and Adult Development Journal*, 22(2), 38.

Fernández, M. J., Contreras, O. R., González, I. & Abellán, J. (2011). El autoconcepto físico en educación secundaria. Diferencias en función del género y la edad. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 19, 199-212.

- Fernández-Berrocal, P. (2008). La educación emocional y social en España. *Educación emocional y social: Análisis internacional*. Santander: Fundación Marcelino Botín, 159-196.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera Pacheco, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological reports*, 94(3), 751-755.
- Fernández-Berrocal, P., & Ruiz Aranda, D. (2008). La Inteligencia emocional en la Educación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 421-436.
- Fernández-Berrocal, & Cabello González, R (2021) La inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional. *Revista Int. Educ. Emoc. Bienestar (RIEBB)*, 1, 31–46.
- Fernández Cruz, M. (2006). *Desarrollo profesional docente*. GEU.
- Fernández-Hawrylak, M., Heras-Sevilla, D., & Cepa-Serrano, A. (2020). Evaluation of the Effectiveness of the Emotional Education Program EMO-ACTION within a Preschool Setting. *Estudios sobre Educación*, 39, 87-107. <https://doi.org/10.15581/004.39.87-107>
- Fernández Zabala, A., & Goñi Palacios, E. (2008). El autoconcepto infantil: una revisión necesaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 13-22.
- Fernández Zabala, A., Goñi Palacios, E., Rodríguez Fernández, A., & Goñi Grandmontagne, A. (2017). Diferencias de sexo y edad en el autoconcepto social. *Universitas psychologica*, 16(2), 196-205.
- Ferreira Bolognani, M. S., & Mendes Nacarato, A. (2015). Las narrativas de vida como prácticas de (auto) formación de maestras que enseñan matemáticas. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(64), 171-193.
- Figuera Gazo, P., & Romero Rodríguez, S. (2019). La experiencia de transitar por la universidad: análisis de trayectorias desde una perspectiva sistémico-narrativa. En P. Figuera Gazo (Coord.). *Trayectorias, transiciones y resultados de los estudiantes en la universidad* (pp. 153-185). Editorial Laertes.
- Filella Guiu, G., Ribes Castells, R., Agulló Morera, M. J., & Soldevila Benet, A. (2002). Formación del profesorado: asesoramiento sobre educación emocional en centros escolares de infantil y primaria. *Educar*, 30, 159-167.
- Filella Guiu, G., Agulló Morera, M.J., Pérez-Escoda, N., & Oriol Granado, X. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. *Estudios sobre educación*, 26, 125.
- Flick, U. (2004). Triangulation in Qualitative Research. *A Companion to Qualitative Research*, 20, 432. [https://doi.org/10.1016/S0261-5177\(98\)00102-2](https://doi.org/10.1016/S0261-5177(98)00102-2)

- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research: Theory, method and applications*. Sage.
- Forni, P., & Grande, P. D. (2020). Triangulación y métodos mixtos en las ciencias sociales contemporáneas. *Revista mexicana de sociología*, 82(1), 159-189.
- Fragoso Luzuriaga, R. (2018). Retos y herramientas generales para el desarrollo de la inteligencia emocional en las aulas universitarias. *Praxis educativa*, 22(3), 47-55.
- Fragoso Luzuriaga, R. (2019). Qué hacen los docentes para desarrollar la inteligencia emocional en las aulas universitarias. Un estudio cualitativo. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 12(25), 100-110.
- Frankl, V. (1991). *El hombre en busca del sentido*. Herder.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía. Enseñar no es transferir conocimiento*. Paz e Terra S.A.
- Freixa-Niella, M., & Dorio-Alcaraz, I. (2015). ¿Qué cuentan los estudiantes sobre su experiencia universitaria? En R. Moura y P. Figuera (Eds.), *Transições dos estudantes. Reflexões iberoamericanas* (pp.147-157). Universidad de Barcelona, CRV.
- Freixa-Niella, N., & Llanes-Ordóñez, J. (2019). La trayectoria universitaria del estudiantado a partir de la descripción del objeto elegido y de los capítulos de su narración. En P. Figuera Gazo (Coord.). *Trayectorias, transiciones y resultados de los estudiantes en la universidad* (pp. 123-152). Editorial Laertes.
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Durksen, T. L., Becker-Kurz, B., & Klassen, R. M. (2016). Measuring teachers' enjoyment, anger, and anxiety: The Teacher Emotions Scales (TES). *Contemporary Educational Psychology*, 46, 148-163.
- Frijda, N. H. (1993). The place of appraisal in emotion. *Cognition y Emotion*, 7(3-4), 357-387.
- Friedman, A., & M. Philips (2004). Continuing Professional Development: Developing a Vision. *Journal of Education and Work*, 17 (3),361–376.
- Furnham, A., & Cheng, H. (2000) Lay theories of happiness. *Journal of Happiness Studies*, 1, 2, 227-246. 10.1023/A:1010027611587

- Galdeano, H., Godoy, P., & Cruz, I. (2007). Factores de riesgo psicosocial en profesores de educación secundaria. *Arch Prev Riesgos Labor*, 10(4), 174-180.
- Galíndez, E. & Casas, F. (Eds.). (2010). Adaptación y validación de la students' life satisfaction scale (SLSS) con adolescentes. *Estudios de Psicología*, 31, 79-87.
- Gallardo, B., Garfella, P. R., Sánchez, F. y Serra, B. (2008). La influencia del autoconcepto en el rendimiento en estudiantes universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 20, 16-28.
- Gallardo López, B., Garfella Esteban, P. R., Sánchez Peris, F., Ros Ros, C., & Serra Carbonell, B. (2009). La influencia del autoconcepto en el rendimiento en estudiantes universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 20, 16-28.
- Gallardo-López, J. A., López-Noguero, F., & Gallardo-Vázquez, P. (2019). Análisis del síndrome de burnout en docentes de educación infantil, primaria y secundaria para su prevención y tratamiento. *Revista electrónica educare*, 23(2), 324-343.
- Gallardo Vázquez, P., Gallardo Basile, F. J., & Gallardo López, J. A. (2021). *Fundamentos teóricos de la educación emocional: Claves para la transformación educativa*. Ediciones Octaedro.
- Gallwey, W. T. (1974). *The Inner Game of Tennis* (London, Jonathan Cape).
- Gallwey, W. T. (2010). *El juego interior del tenis*. Editorial Sirio.
- Garaigordobil, M., Bernaras, E. & Jaureguizar, J. (2019). Evaluación de un programa universal de prevención de la depresión en niños y niñas de educación primaria. *Revista de Psicología y Educación*, 14 (2), 87-98. <https://doi.org/10.23923/rpye2019.02.174>
- García, J. F., Musitu, G., & Veiga, F. (2006). Autoconcepto en adultos de España y Portugal. *Psicothema*, 18(3), 551-556.
- García, J. F., & Musitu, G. (2009). AF5: Autoconcepto Forma 5. (3ra. Ed.). Tea.
- García Blanc, N., Gomis, R., Ros Morente, A., & Filella Guiu, G. (2020). El proceso de gestión emocional: investigación, aplicación y evaluación. *Know and Share Psychology*, 1(4), 39-49.
- García Caneiro, R. (2003). Autoconcepto académico y percepción familiar. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 9, 359-374.
- García-Fernández, M., & Giménez-Mas, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 3(6), 43-52.
- García-González, M. S., & Martínez-Padrón, O. J. (2020). Conocimiento emocional de profesores de matemáticas. *Educación matemática*, 32(1), 157-177.

- García Navarro, E. (2017). *Formación del profesorado en educación emocional: Diseño, aplicación y evaluación* (Tesis Doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- García-Ruiz, M^a.E. & Lena-Acebo, F.J. (2019). Movimiento Fablab: diseño de investigación mediante métodos mixtos. *OBETS, Revista de Ciencias Sociales*, 14 (2), 373-406.
- García-Saisó, A., Ortega-Andeane, P., & Reyes-Lagunes, I. (2014). Adaptación y validación psicométrica de la Escala de Clima Social Organizacional (WES) de Moos en México. *Acta de investigación psicológica*, 4(1), 1370-1384.
- García Soto, Y. L., Flores López, W. O., & Olivar Molina, S. A. (2018). Competencias emocionales en la formación del profesorado de educación secundaria y su relación con las actitudes hacia las matemáticas. *Revista Electrónica de Conocimientos, Saberes y Prácticas*, 1(2), 11-32.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of Multiple intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligence: The theory in practice*. Basic Books.
- Gardner, H. (1995). Reflections on multiple intelligences. *Phi Delta Kappan*, 77, 3, 200-209.
- Garner, P.W. (2010). Emotional competence and its influences on teaching and learning. *Educational Psychology Review*, 22, 297-321.
- Garner, P.W., Moses L.K., & Waajid, B. (2013). Prospective teachers' awareness and expression of emotions: associations with proposed strategies for behavioral management in the classroom. *Psychology in the Schools*, 50, 471-488.
- Gatt, J. M. (2020). The Neuroscience of Well - Being: Part 2 (Potential Neural Networks). *The Wiley Encyclopedia of Health Psychology*, 361-372. <https://doi.org/10.1002/9781119057840.ch41>
- Gayá Catasús, J. (2003). La comunicación no verbal. P. Fernández, y N. Ramos (Eds.), *Corazones inteligentes* (pp. 219-237). Kairós.
- Gázquez, J. J., del Carmen Pérez, M., Ruiz, M. I., Miras, F., & Vicente, F. (2006). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de enseñanza secundaria obligatoria y su relación con la autoestima. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 6(1), 51-62.
- Gerónimo, E. M., Pérez, V. F., & Castilla, I. M. (2021). La percepción de amenaza física en la pareja y el bienestar en la juventud. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1).
- Ghazvini, S. D. (2011). Relationships between academic selfconcept and academic performance in high school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 1034-1039.

- Girgin, D. (2017). The relations among musical instrument performance self-efficacy, self-esteem and music performance anxiety in pre-service music teachers. *Educational Research and Reviews*, 12(11), 611-616.
- Giardini, A., & Frese, M. (2006). Reducing the negative effects of emotion work in service occupations: emotional competence as a psychological resource. *Journal of Occupational Health Psychology*, 11, 63-75.
- Gibbs, C. (2003). Explaining effective teaching: self-efficacy and thought control of action. *The Journal of Educational Enquiry*, 4(2).
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de los datos cualitativos*. Morata.
- Gilar-Corbi, Pozo-Rico, & Castejón-Costa (2019). Desarrollando la inteligencia emocional en educación superior: evaluación de la efectividad de un programa en tres países. *Educación XXI*, 22(1), 161-187.
- Giner Mira, I., Navas, L., Holgado Tello, F. P., & Soriano Llorca, J. A. (2019). Actividad física extraescolar, autoconcepto físico, orientaciones de meta y rendimiento académico. *International Journal of Sport Psychology*, 28, 107-116.
- Giraldo, O. E. G., Sánchez, M. T. C., & Motta, J. I. B. (2021). Crisis en la identidad profesional docente en estudiantes de Licenciatura en Pedagogía Infantil. Estudio de caso en una universidad pública. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (64), 180-207.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. (2009). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Transaction Publishers.
- Goetz, T., & Bieg, M. (2016). Academic emotions and their regulation via emotional intelligence. En A. Lipnevich, F. Preckel & R. Roberts (Eds.), *Psychosocial skills and school systems in the 21st century* (pp. 279– 298). Basel, Switzerland: Springer.
- Goleman, D. (1995). Emotional intelligence (Inteligencia emocional). *Editorial Kairós*.
- Goleman, D. (1996). Emotional intelligence. Why it can matter more than IQ. *Learning*, 24(6), 49-50.
- Goleman, D. (1998). La inteligencia emocional en la práctica. *Barcelona: Editorial Kairós. SA*.
- Goleman, D. (2006). *Emotional Intelligence*. A Division of Random House, Inc.
- Goleman D. (2015). *El Cerebro y la Inteligencia Emocional: nuevos descubrimientos*. Grupo Z.
- Golombek, P., & Doran, M. (2014). Unifying cognition, emotion, and activity in language teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 39, 102-111.

- Gómez Gonzalez, A., & Diez-Palomar, J. (2009). Critical Communicative Methodology: Transformations and Changes in the S. XXI. *Education in the knowledge society*, 10(3), 103-118.
- Gómez-Ejerique, C., & López-Cantos, F. (2019). Application of innovative teaching-learning methodologies in the classroom. Coaching, flipped-classroom and gamification. A case study of success. *Multidisciplinary Journal for Education, Social and Technological Sciences*, 6(1), 46-70. <https://doi.org/10.4995/muse.2019.9959>
- González, M. D. L. L., Leal, D., Segovia, C., & Arancibia, V. (2012). Autoconcepto y talento: una relación que favorece el logro académico. *Psykhé (Santiago)*, 21(1), 37-53.
- González Fernández, O. (2005). Estructura multidimensional del autoconcepto físico. *Psicodidáctica*, 10(1), 121-30.
- González Granados, P. (2011). “Tú mira la foto, pero no se la enseñes a nadie”. *Análisis de la práctica fotográfica, los discursos y las representaciones de niños y adolescentes en el contexto de talleres de fotografía participativa. Dos estudios de caso* (Tesis doctoral). Universitat Rovira i Virgili, Tarragona.
- González-Monteagudo, J. (2010a). La entrevista en Historia oral e Historias de vida: teoría, método y subjetividad. En Benadiba, L. (Ed.), *Historial Oral: Fundamentos metodológicos para reconstruir el pasado desde la diversidad* (pp.21-38). SurAmérica Ediciones.
- González-Monteagudo, J. (2010b). Biografía, identidad y aprendizaje en estudiantes universitarios no tradicionales. Estudio de caso de una mujer trabajadora. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 14(3), 131-147.
- González-Monteagudo, J., & Ochoa-Palomo, C. (2014). El giro narrativo en España: Investigación y formación con enfoques auto/biográficos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(62), 809-829.
- González Valderas, C. (2020). *Coaching en Educación Secundaria: una herramienta para el desarrollo personal y profesional docente* (Tesis doctoral). Universidad de Cantabria, España.
- Goñi Palacios, E. (2009). *El autoconcepto personal: estructura interna, medida y variabilidad* (Tesis doctoral). Universidad del País Vasco, España.
- Goñi Palacios & Fernández Zabala, A. (2007). Los dominios social y personal del autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica*, 12, 179-194.
- Goñi Palacios, E., Fernández Zabala, A., & Infante Borinaga, G. (2012). El autoconcepto personal: diferencias asociadas a la edad y al sexo. *Aula abierta*.

- Goroshit, M., & Hen, M. (2014). Does Emotional Self-Efficacy Predict Teachers' Self-Efficacy and Empathy? *Journal of Education and Training Studies*, 2(3), 26-32.
- Grant, A. M. (2003). The impact of life coaching on goal attainment, metacognition and mental health. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 31(3), 253-263.
- Grañeras, M. & Parras, A. (2008). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa – CIDE.
- Granjo, M., Castro Silva, J., & Peixoto, F. (2021). Teacher identity: can ethical orientation be related to perceived competence, psychological needs satisfaction, commitment and global self-esteem?. *European journal of teacher education*, 44(2), 158-179.
- Green, L. S., Oades, L. G., & Grant, A. M. (2006). Cognitive-behavioral, solution-focused life coaching: Enhancing goal striving, well-being, and hope. *The Journal of Positive Psychology*, 142–149.
- Green, S., Grant, A. M., & Rynsaardt, J. (2020). Evidence-based life coaching for senior high school students: Building hardiness and hope. *Coaching Researched: A Coaching Psychology Reader*, 257-268.
- Greenspan, S. I. (1989). *The development of the ego: Implications for personality theory, psychopathology, and the psychotherapeutic process*. International Universities Press, Inc.
- Grewal, D., & Salovey, P. (2006). Inteligencia Emocional. *Mente y Cerebro*, 16, 10-20.
- Güemes-Hidalgo M, Ceñal González-Fierro M.C., Hidalgo Vicario M.I. (2017). Pubertad y adolescencia. *Revista Adolescere*, 5(1),7-22.
- Guerrero-Barona, E., Sánchez-Herrera, S., Moreno-Manso, J. M., Sosa-Baltasar, D., & Durán-Vinagre, M. Á. (2019). El autoconcepto y su relación con la inteligencia emocional y la ansiedad. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 27(3).
- Gutiérrez Carmona, M. y Expósito López, J. (2015). Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 42-58.

- Hagenauer, G., & Volet, S.E. (2014). Teacher–student relationship at university: An important yet under-researched field. *Oxford Review of Education*, 40(3), 370–388

- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and teacher education*, 16(8), 811-826.
- Hayden, S. C., & Osborn, D. S. (2020). Impact of worry on career thoughts, career decision state, and cognitive information processing skills. *Journal of Employment Counseling*, 57(4), 163-177.
- Hall, D. T., Otazo, K. L., & Hollenbeck, G. P. (1999). Behind closed doors: What really happens in executive coaching. *Organizational Dynamics*, 27(3), 39-52.
- Han, F. (2021). The relations between teaching strategies, students' engagement in learning, and teachers' self-concept. *Sustainability*, 13(9), 5020.
- Hareven, T. K., & Masaoka, K. (1988). Turning points and transitions: Perceptions of the life course. *Journal of family history*, 13(1), 271-289.
- Hareven, T. K. (2018). *Families, history, and social change: Life-course and cross-cultural perspectives*. Routledge.
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: A case for photo elicitation. *Visual studies*, 17(1), 13-26.
- Hartung, P. J., & Vess, L. (2016). Critical moments in career construction counseling. *Journal of Vocational Behavior*, 97, 31-39.
- Harrington, B. (2007). *The work-life evolution study*. Boston: Boston College Center for Work and Family
- Harris, M. (1999). Look, it's an I-O psychologist. ...no, it's a trainer... no, it's an executive coach. *TIP*, 36(3), 1-5.
- Hathcoat, J. D., & Meixner, C. (2017). Pragmatism, factor analysis, and the conditional incompatibility thesis in mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 11(4), 433-449.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill.
- Hernández Sampieri, R. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill México.
- Herrán, A. de la (2003). Autoconocimiento y Formación: Más Allá de la Educación en Valores. *Tendencias Pedagógicas*, (8), 13-42. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1827>
- Helvacı, M. A., & Takmak, H. (2016). An Investigation on the Competences of School Managers in Managing the Emotions of Teachers. *Universal Journal of Educational Research*, 4(12), 46-54.

- Hidalgo Lorite, R. C. (2018). *Desarrollo del autoconcepto a través de la expresión plástica, visual y audiovisual* (Tesis de Máster). Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Politécnica de Madrid.
- Hilario-Reyes, C. (2016). Fotolenguaje: experiencia grupal. *Revista de Psicología: Facultad de ciencias de la conducta*, 9(5), 41.
- Ho, A., Watkins, D., & Kelly, M. (2001). The conceptual change approach to improving teaching and learning: An evaluation of a Hong Kong staff development programme. *Higher Education*, 42(2), 143–169.
- Hoffmann, J. D., Brackett, M. A., Bailey, C. S., & Willner, C. J. (2020). Teaching emotion regulation in schools: Translating research into practice with the RULER approach to social and emotional learning. *Emotion*, 20(1), 105.
- Holopainen, L., Waltzer, K., Hoang, N., & Lappalainen, K. (2020). The relationship between students' self-esteem, schoolwork difficulties and subjective school well-being in Finnish upper-secondary education. *International Journal of Educational Research*, 104, 101688.
- Howe, K. (1988). Against the quantitative-qualitative incompatibility thesis or dogmas die hard. *Educational Researcher*, 17(8), 10-16.
- Huchim Aguilar, D., & Reyes Chávez, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 392-419.
- Hué García, C. (2012). Bienestar docente y pensamiento emocional. *Revista Fuentes*, 12, 47-68.
- Huerta Amezola, J. J., Pérez García, I. S., & Castellanos Castellanos, A. R. (2008). Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales. *Educar*, 13(4), 19-26.
- Huertas-Fernández, J. M. & Romero-Rodríguez, S. (6-8 de diciembre de 2018). *Diagnóstico de necesidades en competencias emocionales del profesorado de secundaria. Diseño de una intervención a través del Coaching*. I Congreso Iberoamericano de Docentes. Algeciras, España
- Huertas Fernández, J. M., & Romero Rodríguez, S. (2019a). La autonomía emocional en el profesorado de secundaria: análisis en el marco de un proceso de coaching personal. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 30(3), 120-139. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.3.2019.26276>
- Huertas-Fernández, J. M. & Romero-Rodríguez, S. (19-21 de junio de 2019b). *La autonomía emocional del profesorado de secundaria. Una exploración a través del coaching*. XV Jornadas de Educación Emocional, Barcelona.

- Huertas-Fernández, J. M. & Romero-Rodríguez, S. (19-21 de junio de 2019c). *Un estudio de casos para la detección de los factores de influencia en la autonomía emocional y la competencia social en el profesorado de secundaria*. XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa: Investigación Comprometida para la Transformación Social (AIDIPE XIX), Madrid.
- Huertas-Fernández, J. M. & Romero-Rodríguez, S. (11 y 12 de junio de 2019d). *Alfabetización emocional en el profesorado de educación secundaria a través del coaching personal*. I Jornadas Internacionales: la Alfabetización como Práctica Social, Sevilla.
- Huertas-Fernández, J. M., Romero-Rodríguez, S. & Trombetta, F. (11-13 de septiembre de 2019a). *Desarrollo de la conciencia emocional en el aula. Una intervención a través de las técnicas de programación neurolingüística para la memorización*. IX Congreso Internacional de Filosofía de la Educación (IX CIFE), Sevilla.
- Huertas-Fernández, J. M., Romero-Rodríguez, S. & Trombetta, F. (5 y 6 de abril de 2019b). *Taller de técnicas de memorización y aprendizaje efectivo para el desarrollo de la conciencia emocional*. XI Encuentro Andaluz de Blogs Educativos (EABE 19), Salobreña.
- Huertas-Fernández, J. M., & Romero-Rodríguez, S. (20-23 de mayo de 2021). *Factores que influyen en la autoestima para el bienestar emocional del profesorado de secundaria*. IV Congreso Internacional y Bienestar, Zaragoza.
- Huesa Andrade, F. (2013). *Coaching educativo: optimización de recursos académicos*. CreateSpace Independent Publishing Platform. UK
- Hugo, V. (2017). Autoestima y autoconcepto docente. *Phainomenon*, 11(1), 23-34.

- Ibarra Aguirre, E., Armenta Beltrany, M., & Jacobo García, H. M. (2014). Self-concept, coping strategies and professional teaching performance. Comparative study with teachers who work in adverse contexts. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(1), 223-239.
- Ibáñez Granados, D (2016). *Motivación, autoconcepto físico, evaluación de las competencias docentes y posibles causas de abandono en las enseñanzas básicas de danza en los conservatorios profesionales de Andalucía* (Tesis Doctoral). Universidad de Granada.
- Ibáñez-Martínez, N., & Romero Pérez, C. (2019). Promoviendo la competencia socioemocional en la infancia temprana. Estudio de casos. *Cuestiones Pedagógicas*, 28, 33-47.

- Imbernón, F. (2007). *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado: Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio (1ª ed.)*. Barcelona: Grao.
- Imbernón, F. (2014). La formación permanente 40 años después: de la ilusión a los recortes. *Cuadernos de Pedagogía*, 451, 56-60.
- Immordin-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, brain, and education*, 1(1), 3-10.
- Iniesta, A. & Rosa, C. (2014). Autoconcepto y rendimiento académico en adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 555-564.
- Isorna, M., Navia, C. & Felpeto, M. (2013). La transición de la educación primaria a secundaria: sugerencias para padres. *Innovación Educativa*, 23, 161-177.
- Ives, Yossi (2012). *Goal-Focused Coaching: Theory and Practice*. New York: Routledge.

J

- James, W. (1890). Attention. *The principles of psychology*, 1, 402-458.
- Jauregui, P. A., Goienetxe, R. M. A., & Vidales, K. B. (2018). El aprendizaje basado en la indagación en la enseñanza secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 109-124.
- Jennings, P. A., & 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.
- Jensen, M. T., Solheim, O. J., & Idsøe, E. M. C. (2019). Do you read me? Associations between perceived teacher emotional support, reader self-concept, and reading achievement. *Social Psychology of Education*, 22(2), 247-266.
- Jiménez Cortes, R. (2012). La investigación sobre coaching en formación del profesorado: una revisión de estudios que impactan en la conciencia sobre la práctica docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 238-252.
- Jindal-Snape, D., & Miller, D. J. (2008). A challenge of living? Understanding the psycho-social processes of the child during primary-secondary transition through resilience and self-esteem theories. *Educational Psychology Review*, 20(3), 217-236.
- Jornet, P.; González, J.; Suárez, J. M. y Perales, M. J. (2011). Diseño de procesos de evaluación de competencias: consideraciones acerca de los estándares en el dominio de las competencias. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(1) 125-145.

- Joseph, D. L., & Newman, D. A. (2010). Emotional intelligence: an integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of applied psychology*, 95(1), 54.
- Jiménez, D. J. (2018). Educación emocional para la creación de hábitos saludables. En *Avances de Investigación en Salud a lo largo del Ciclo Vital: Volumen II* (pp. 107-114). Asociación Universitaria de Educación y Psicología (ASUNIVEP).
-
- Kaden, U. (2020). COVID-19 school closure-related changes to the professional life of a K–12 teacher. *Education Sciences*, 10(6), 165.
- Kampa-Kokesch, S., & Anderson, M. Z. (2001). Executive coaching: A comprehensive review of the literature. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 53(4), 205-228. <http://dx.doi.org/10.1037/1061-4087.53.4.205>
- Kanat-Mutluoğlu, A. (2016). The influence of ideal L2 self, academic self-concept and intercultural communicative competence on willingness to communicate in a foreign language. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 2(2), 27-46.
- Kanesan, P., & Fauzan, N. (2019). Models of emotional intelligence: A review. *e-Bangi*, 16, 1-9.
- Kaurav, R. P. S., Suresh, K. G., Narula, S., & Baber, R. (2020). New education policy: qualitative (contents) analysis and Twitter mining (sentiment analysis). *Journal of Content, Community and Communication*, 12(1), 4-13.
- Khezerlou, E. (2017). Professional Self-Esteem as a Predictor of Teacher Burnout across Iranian and Turkish EFL Teachers. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 5(1), 113-130.
- Kilburg, R. R. (2000). *Executive coaching: Developing managerial wisdom in a world of chaos*. American Psychological Association.
- Kornblit, A. L. (2007). *Metodologías cualitativas: modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires: Biblos.
- Kohli, M. (2005). Le cours de vie comme institution sociale. En *Enquête, Biographie et cycle de vie*. Recuperado de: <http://enquete.revues.org/document78.html>.
- Kotsou, I., Nelis D., Grégoire J, & Mikolajczak M. (2011). Emotional plasticity: conditions and effects of improving emotional competence in adulthood. *Journal of Applied Psychology*, 96, 827-839.

- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Londres: Routledge.
- Lange, C. G. (1885). The mechanism of the emotions. *The classical psychologists*, 672-684.
- Larrosa, J. (1996). Narrativa, identidad y desidentificación. En J. Larrosa (Ed.), *La experiencia de la lectura* (pp. 461-482). Laertes.
- Lasarte, O. F., Díaz, E. R., & Sáez, I. A. (2019). Rendimiento académico, apoyo social percibido e inteligencia emocional en la universidad. *EJIHPE: European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(1), 39-49.
- Latorre Beltrán, A., Del Rincón Igea, D., y Arnal Agustín, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.
- Lavy, S., & Naama-Ghanayim, E. (2020). Why care about caring? Linking teachers' caring and sense of meaning at work with students' self-esteem, well-being, and school engagement. *Teaching and Teacher Education*, 91, 103046.
- Lavonen, J. (2016). Educating professional teachers through the master's level teacher education programme in Finland. *Bordón: Revista de pedagogía*, 68(2), 51-68.
- Lazarte, K. (2018). *Inteligencia emocional y aprendizaje cooperativo en el pensamiento crítico de estudiantes de secundaria VII ciclo* (Tesis Doctoral). Universidad César Vallejo, Lima, Perú.
- Le Boferf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- LeDoux, J. E. (2000). Emotion circuits in the brain. *Annual review of neuroscience*, 23(1), 155-184.
- Leary, M. R., & Tangney, J. P. (2003). The self as an organizing construct in the behavioral and social sciences. *Handbook of self and identity*, 15, 3-14.
- León, A., M C. (2019). Emotional intelligence program to improve the teaching-learning process of the english language in teaching and translation of languages CETI-UMSA 2019. *Educación Superior*, 6(2), 13-24.
- Leuner, B. (1966). Emotional intelligence and emancipation. A psychodynamic study on women. *Praxis der kinderpsychologie und kinderpsychiatrie*, 15(6), 196-203.
- Ling, E., NG, P., Hui, C., y Cai, L. (2019). How Do Teacher Affective and Cognitive Self-Concepts Predict Their Willingness to Teach Challenging Students? *Australian Journal of Teacher Education*, 44(10). <https://ro.ecu.edu.au/ajte/vol44/iss10/2>
- Linley, P., Joseph, S., Harrington, S., & Wood, A. M. (2006). Positive psychology: Past, present, and (possible) future. *The Journal of Positive Psychology*, 1(1), 3-16.

- Locke, E.A. (1976), "The nature and causes of job satisfaction". En Dunnette, M.D. (Ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (pp.1297-1329). Rand McNally, Chicago.
- Lohbeck, A. (2018). Self-concept and self-determination theory: math self-concept, motivation, and grades in elementary school children. *Early child development and care*, 188(8), 1031-1044
- López, J. S., Blanco, F., Scandroglio, B. y Gutman, R. (2010). Una aproximación a las prácticas cualitativas en psicología desde una perspectiva integradora. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 131-142.
- López Cassà, È. (2003). *Educación emocional: Programa para 3-6 años*. Barcelona: Praxi.
- López Cassà, È., Obiols Granado, M., & Pérez-Escoda, N (2010). *La formación del profesorado en competencias emocionales*. Comunicación, Universidad de Barcelona. Recuperado de: <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/comunicaci%C3%B3-completa-LA-FORMACI%C3%93N-DEL-PROFESORADO-EN-COMPETENCIAS-EMOCIONALES.pdf>
- López Cruz, M., Valdivia Barros, A. & Fernández Droguett, R. (2016). Producciones narrativo-visuales y voz de los y las estudiantes: Indagación sobre los significados de participación en niños, niñas y jóvenes en escuelas municipales en Chile. *Forum: Qualitative Social Research*, 17(1), 4. <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-17.1.2244>
- López Goñi, I., & Goñi Zabala, J. M. (2012). La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes: un estudio comparativo. *Revista de educación*. 357, 205-206.
- López, T., & Gallardo, M. (2008), "Actitudes del tutor, que promueven el desarrollo personal y el aprendizaje significativo", VI Encuentro Institucional de Tutores, México
- López Yáñez, J., Sánchez Moreno, M. R., Altopiedi, M., & Oliva Rodríguez, N. (2018). Formación de directivos escolares mediante un programa basado en el coaching grupal, la retroalimentación y el análisis de la práctica. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 481-500.
- Loredo, E. R., Sierra-Arizmendiarieta, B., & Montero, C. R. (2019). Ámbitos de aplicación del Coaching educativo: una revisión bibliográfica del periodo 2013-17. *Educatio siglo XXI*, 37(2 Jul-Oct), 223-244.
- Lozano Martínez, J., Alcaráz García, S., & Colás Bravo, P. (2010). Experiencia educativa sobre la comprensión de emociones y creencias en alumnado con trastornos del espectro autista. *Revista de Investigación Educativa*, 28(1), 65-78.

- Lumley, T. (2002). Assessment criteria in a large-scale writing test: What do they really mean to the raters? *Language Testing*, 19(3), 246-276.
- Luna-Arocas, R. (2020). Gestión del talento y coaching en la educación. *Cuadernos de pedagogía*, 514, 71-77.
- Luna Monte, A. (2013). Expectativas personales, factores contextuales y fracaso escolar en niñas, niños y jóvenes de escuelas públicas en Pernambuco-Brasil. (Tesis Doctoral). Universidad de Oviedo. Recuperado de: <http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/18266/2/TDLunaMonteiro.pdf>
- Luna-Reyes, D., Herrera-Mijangos, S. N., & Torres, J. G. E. (2019). Niñez y migración: propuesta metodológica cualitativa desde dibujos temáticos y narraciones. *Psicumex*, 9(1), 36-54.
- Lupión Cobos, T., & Martín Gámez, C. (2016). Desarrollo profesional docente de profesorado de secundaria en una experiencia de innovación mediante investigaciones escolares. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 13(3), 686-704.
- Luthans, F., & Peterson, S. J. (2003). 360 - degree feedback with systematic coaching: Empirical analysis suggests a winning combination. *Human Resource Management: Published in Cooperation with the School of Business Administration, The University of Michigan and in alliance with the Society of Human Resources Management*, 42(3), 243-256.
- Luttrell, Wendy (2010). A camera is a big responsibility: A lens for analyzing children's visual voices. *Visual Studies*, 25(3), 224-237

M

- MacCann, C., & Roberts, R. D. (2008). New paradigms for assessing emotional intelligence: theory and data. *Emotion*, 8(4), 540.
- Machargo, J. (1991). *El profesor y el sutoconcepto de sus alumnos*. Ed. Escuela Española, España.
- Maksimović, J., & Osmanović, J. S. (2019). Teachers' self-concept and its benefits for science education. *Journal of Baltic Science Education*, 18(1), 98-107.
- Marcelo García, C. (2009). La evaluación del desarrollo profesional docente. En C. Velaz de Medrano & D. Vaillant (Eds.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (págs.119-128). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) – Fundación Santillana.
- Maree, J. G. (2020). Innovative career construction counselling for a creative adolescent. *British Journal of Guidance & Counselling*, 48(1), 98-113.

- Markus, H., & Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.
- Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on psychological science*, 1(2), 133-163.
- Martin, K., Goldwasser, M., & Harris, E. (2017). Developmental education's impact on students' academic self-concept and self-efficacy. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 18(4), 401-414.
- Martín-Romera, A., & García-Martínez, I. (2018). Profesionalización del docente en la actualidad: Contribuciones al desarrollo profesional. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 22(1), 7-23.
- Martínez-Marín, M. D., Martínez, C., & Paterna, C. (2021). Gendered self-concept and gender as predictors of emotional intelligence: A comparison through of age. *Current Psychology*, 40(9), 4205-4218.
- Martínez-Monteaagudo, M. C. (2019). Ansiedad escolar en el ámbito universitario. Diferencias de sexo. *Revista Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. Nuevos contextos, nuevas ideas*, 1, 298-306. Recuperado de: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/98860/1/Investigacion-e-innovacion-en-laES_028.pdf
- Martínez-Otero, V. (2003). Autoconcepto docente: análisis de una muestra de profesores y orientadores mexicanos. *Revista Educación y Futuro*, 14, 25-44.
- Martínez-Otero, V (2007). Modelo Pedagógico del discurso educativo y su proyección en la calidad docente, discente e institucional. *Revista Iberoamericana de Educación* 43(2), 1-11. <http://rieoei.org/deloslectores/1665Perez.pdf>
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias. *Ciência & saúde coletiva*, 17, 613-619.
- Martínez Torres, S. (2020). *El autoconcepto profesional del docente universitario, el caso de la licenciatura en psicología del universitario Cristóbal Colón* (Tesis de Máster). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.
- Matthews, G., Zeidner, Z., y Roberts, R. D. (2002). *Emotional intelligence: Science and myth*. The MIT Press.

- Mayer, J. D., DiPaolo, M. T. & Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54, 772-781.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and preventive psychology*, 4(3), 197-208.
- Mayer, J.D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: educational implications* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000). Emotional Intelligence as Zeigeist, as Personality, and as Mental Ability. En R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 92-117). San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1, 232-242.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) Item Booklet*. Toronto, Canada: MHS Publishers.
- Mayer J. D., Salovey P., & Caruso D. R. (2004). Emotional intelligence: theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15, 197-215.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (2007). *Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test*. Toronto: Multi-Health Systems Incorporated.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2008). Human Abilities: Emotional Intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536. <https://10.1146/annurev.psych.59.103006.093646>
- Marlowe, H.A. (1986). Social intelligence: Evidence for multidimensionality and construct independence. *Journal of Educational Psychology*, 78, 52-58.
- McAdams, D.P., & Guo, J. (2014). How shall I live? Constructing a life story in the College years. *New Directions in Higher Education*, 166, 15-23.

- McInerney, D. M., Korpershoek, H., Wang, H., & Morin, A. J. (2018). Teachers' occupational attributes and their psychological wellbeing, job satisfaction, occupational self-concept and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, 71, 145-158.
- McKeering, P., & Hwang, Y. S. (2019). A systematic review of mindfulness-based school interventions with early adolescents. *Mindfulness*, 10(4), 593-610.
- Maldonado Pinto, J. E. (2018). *Metodología de la investigación social: Paradigmas: cuantitativo, sociocrítico, cualitativo, complementario*. Ediciones de la U.
- Marsh, H. W., Abduljabbar, A. S., Parker, P. D., Morin, A. J., Abdelfattah, F., Nagengast, B., Abu-Hilal, M. M. (2015). The internal/external frame of reference model of self-concept and achievement relations: Age-cohort and cross-cultural differences. *American Educational Research Journal*, 52(1), 168-202. 10.3102/0002831214549453
- Martínez Lirola, M. y Llorens, E.M. (2014). Metodologías activas, aprendizaje cooperativo y competencias emocionales como claves para la enseñanza de lenguas y humanidades en el ámbito universitario: nuevos roles asumidos por el profesorado. En M.T Tortosa Ybáñez, J.D. Álvarez Teruel & N. Pellín Buades (Coords). XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. *El reconocimiento docente: innovar e investigar con criterios de calidad* (pp. 1199-1212). Alicante: Universidad de Alicante.
- Mata Vélez, E. E. (2021). *La inteligencia emocional en la educación infantil. Análisis y mejora de la autoconsciencia para la formación* (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Madrid.
- Mateos Núñez, M., Martínez-Borreguero, G., & Naranjo-Correa, F. L. (19-21 de junio de 2019). *Análisis comparativo de variables afectivas, competenciales y metodológicas del alumnado de educación primaria y secundaria ante materias STEM*. Congreso Internacional de Educación y Aprendizaje. Oporto, Portugal.
- Mattern, J., & Bauer, J. (2014). Does teachers' cognitive self-regulation increase their occupational well-being? The structure and role of self-regulation in the teaching context. *Teaching and Teacher Education*, 43, 58-68.
- McMahon, M., & Patton, W. (2006). The system theory framework. *Career counseling: Constructivist approaches*, 94-109.
- McMahon, M., & Watson, M. (2012). Story crafting: Strategies for facilitating narrative career counselling. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 12(3), 211-224.

- McMahon, M., & Patton, W. (2018). Systemic thinking in career development theory: Contributions of the systems theory framework. *British Journal of Guidance & Counselling*, 46(2), 229-240.
- Measor, L., & Sikes, P. (2004): Una visita a las historias de vida: ética y metodología de la historia de vida. En I. F. Goodson (Ed.), *Historias de vida del profesorado* (pp. 269-295). Barcelona: Octaedro.
- Mejía, M. M. R., Tirado-Vides, M. M., Mahecha-Duarte, D. P., & del Carmen Villalobos-Tovar, J. (2021). Incidencia del autoconcepto en el rendimiento académico de los estudiantes de educación secundaria. *Encuentros*, 19(01), 189-202.
- Melo, M. J. (2008). *Tornar-se professor de matemática: olhares sobre a formação* (Tesis Doctoral). Universidade Federal do Rio Norte, Natal, Brasil.
- Mena Martínez, L. (2018). La muestra cualitativa en la práctica: una propuesta. *Revista eixo*, 7(3), 4-15.
- Meo, A. y Dabenigno, V. (2011). Imágenes que revelan sentidos: ventajas y desventajas de la entrevista de foto-elucidación en un estudio sobre jóvenes y escuela media en la Ciudad de Buenos Aires. *Empiria*, 22, 13-42.
- Méndez, T. M., Mármol, A. G., & Martínez, B. J. S. A. (2017). Satisfacción laboral en los docentes de educación infantil, primaria y secundaria. *Gestión de la Educación*, 7(1), 161-177.
- Merino-Tejedor, E. (2013). Análisis de la validez de la Escala de Irritación en una muestra de profesores de Educación Primaria: un estudio exploratorio. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 29(1), 123-130.
- Midgley, C., Thai, S., Lockwood, P., Kovacheff, C., & Page-Gould, E. (2021). When every day is a high school reunion: Social media comparisons and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 121(2), 285.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de España (2014). TALIS: 2013. Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje. Informe Español. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/>
- Mischia, B. S. (2020). Formación y Narrativa. Núcleos de sentido a partir del recorrido autobiográfico. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 63-77.
- Mitchem, K., Wells, D.H., & Wells, J.G. (2003). Effective integration of instructional technologies (IT): Evaluating professional development and instructional change. *Journal of Technology and Teacher Education*, 11(3), 399-416.

- Mohammed, A. (2017). Impact of Demographic Variables in the Development of Teachers' Self-Efficacy Beliefs in the Context of Saudi Arabia. *Asian Social Science*, 13(1), 1-10. 10.5539/ass.v13n1p1.
- Molina Pérez, J., & Luengo Navas, J. J. (2020). Reconstrucciones “resilientes” de la identidad profesional del profesorado: Endoprivatización y cultura performativa en Andalucía (España). *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(2), 57-75.
- Molina-Pérez, J.& Pulido-Montes, C. (2021). COVID-19 y digitalización “improvisada” en educación secundaria: Tensiones emocionales e identidad profesional cuestionada. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 181-196. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.011>
- Mondal, A., & Saha, B. (2017). Job satisfaction of secondary school teachers in relation to personality and emotional intelligence. *American Journal of Educational Research*, 5(10), 1097-1101.
- Montoya Londoño, D. M., Pinilla Sepúlveda, V. E., & Dussán Luberth, C. (2018). Caracterización del autoconcepto en una muestra de estudiantes universitarios de algunos programas de pregrado de la ciudad de Manizales. *Psicogente*, 21(39), 162-182.
- Moos, R. H., Moos, B. S., & Trickett, E. J. (1995). *Escalas de clima social (FES, WES, CIES, CES)*. Madrid: TEA ediciones.
- Moors, A., Ellsworth, P., Scherer, K.R., & Frijda, N. (2013). Appraisal theories of emotion: State of the art and future development. *Emotion Review*, 5, 119–124.
- Mora Teruel, F. (2013). *Neuroeducación, solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid, Alianza Editorial.
- Morales Escobar, I. D. R., & Taborda Caro, M. A. (2021). La investigación biográfico narrativa: significados y tendencias en la indagación de la identidad profesional docente. *Folios*, (53), 171-182.
- Moreno-Arrebola, R., Martínez-Martínez, A., Zurita-Ortega, F., San Román-Mata, S., Pérez-Cortés, A. J. & Ubago-Jiménez, J. L. (2017). La actividad física como promotora de la Inteligencia Emocional en docentes. Revisión Bibliográfica. *Trances*, 9, 387-404.
- Moreno, J.A. & Cervelló, E. (2005). Physical self-perception in Spanish adolescents: Effects of gender and involent in physical activity. *Journal of Human Movement Studies*, 48, 291311.

- Moreno-Morilla, C. (2019). *Rethinking literacy in Spanish primary education from mixed methods approach: Through lens of pupils, families and teachers*. (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla.
- Moreno-Morilla, C., Guzmán-Simón, F., & García-Jiménez, E. (2020). Volviendo a pensar la alfabetización a través de los métodos mixtos: un estudio desde la mirada de los alumnos, las familias y el profesorado en la Educación Primaria en España. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 26(2).
- Moret, M. G., & Martínez, R. I. (2017). Las diferencias en inteligencia emocional en futuros docentes a partir de su especialidad. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 337-340.
- Morin, A. J., Arens, A. K., Maïano, C., Ciarrochi, J., Tracey, D., Parker, P. D., & Craven, R. G. (2017). Reciprocal relationships between teacher ratings of internalizing and externalizing behaviors in adolescents with different levels of cognitive abilities. *Journal of youth and adolescence*, 46(4), 801-825.
- Morse, J. M., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K., & Spiers, J. (2002). Verification Strategies for Establishing Reliability and Validity in Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(2), 13–22. <https://doi.org/10.1063/1.2011328>
- Moscoloni, N. (2005). Complementación metodológica para el análisis de datos cuantitativos y cualitativos en evaluación educativa. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 10(2), 1–10.
- Mou-Danha, S., Yakubova, M., & Vosen Callens, M. (2019). Answering the “who am I” question: Raising students’ sense of self-competence with the 30-second elevator pitch. *Communication Teacher*, 33(4), 271-275.
- Mruk, C. J. (2006). *Self-esteem research, theory and practice: Toward a positive psychology of self-esteem*. New York: Springer.
- Mruk, C. J. (2010). Integrated description: A qualitative method for an evidence-based world. *The Humanistic Psychologist*, 38(4), 305-316.
- Muñoz Fernández, G. A., Rodríguez Gutiérrez, P., & Luque Vílchez, M. (2019). La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en España: perfil y motivaciones del futuro docente. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación*, 22(1), 71-92.
- Muñoz, A. M. Á. (2019). Perfil docente, bienestar y competencias emocionales para la mejora, calidad e innovación de la escuela. *Boletín Redipe*, 8(5), 131-144.

- Muñoz de Morales, M. (2005). Prevención del estrés psicosocial del profesorado mediante el desarrollo de competencias emocionales: El programa P.E.C.E.R.A. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 54, 115-136.
- Muñoz de Morales Ibáñez, M., & Bisquerra Alzina, R. (2006). Evaluación de un programa de educación emocional para la prevención del estrés psicosocial en el contexto del aula. *Ansiedad y estrés*, 12(2-3), 401-412.
- Muñiz Terra, L., & Roberti, E. (2018). Las tramas de la desigualdad social desde una perspectiva comparada: hacia una reconstrucción de las trayectorias laborales de jóvenes de clases medias y trabajadoras. *Estudios del trabajo*, (55), 1-32.
Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/274/27411927007.pdf>
- Muñoz Díaz, P. (2014). *La percepción del impacto del coaching y la programación neuro-lingüística en el desarrollo de la carrera profesional* (Tesis doctoral). Universidad Abat Oliba CEU, Barcelona.
- Muñoz-Fernández, G.A.; Rodríguez-Gutiérrez, P. & Luque-Vílchez, M. (2019). La formación inicial del profesorado de educación secundaria en España: perfil y motivaciones del futuro docente. *Educación XX1*, 22(1), 71-92. 10.5944/educXX1.20007
- Myers, S. (2000). Empathic listening: Reports on the experience of being heard. *Journal of Humanistic Psychology*, 40, 148–173.

- Nashiro, K., Sakaki, M., & Mather, M. (2012). Age differences in brain activity during emotion processing: Reflections of age-related decline or increased emotion regulation. *Gerontology*, 58(2), 156-163.
- Naughton, J. (2002). The coaching boom: Is it the long-awaited alternative to the medical model? *Psy-chotherapy Networker*, July/August(42), 1–10.
- Naya, M. C., Soneira, C., Mato, M. D., & de la Torre, E. (2014). Cuestionario sobre actitudes hacia las matemáticas en futuros maestros de Educación Primaria|| Questionnaire on attitudes towards mathematics in future teachers of Primary Education. *Revista de estudios e investigación en Psicología y Educación*, 1(2), 141-149.
- Navajas Seco, R. (2016). *La mejora del autoconcepto en estudiantes universitarios a través de un programa expresivo-corporal* (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid.

- Navas, L., & Soriano Llorca, J. A. (2016). Análisis de los motivos para practicar o no actividades físicas extracurriculares y su relación con el autoconcepto físico en estudiantes chilenos. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 11(1), 69-76.
- Navío Gámez, A. (2005). Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional. *Revista de Educación*, 337, 213-234.
- Nieto, D. A., & López-Martín, E. (2015). Satisfacción laboral del profesorado de educación secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 435-452.
- Niglas, K. (2004). *The combined use of qualitative and quantitative methods in educational research*. Tallinn Pedagogical University Press, Tallinn.
- Niven, K. (2016). Why do people engage in interpersonal emotion regulation at work? *Organizational Psychology Review*, 6(4), 305-323.
- Noom, M. J., Deković, M., & Meeus, W. (2001). Conceptual analysis and measurement of adolescent autonomy. *Journal of youth and adolescence*, 30(5), 577-595.
- Nota, L., & Rossier, J. (2015). *Handbook of life design: From practice to theory and from theory to practice*. Hogrefe Publishing.
- Núñez del Río, M., & Fontana Abad, M. (2009). Social and emotional competencies in the classroom: teacher characteristics that foster motivation for learning in ESO students. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica (REOP)*, 20(3), 257-269.
- Núñez Moscoso, J. N. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. *Cadernos de pesquisa*, 47(164), 632-649.

- Oatley, K., Keltner, D., & Jenkins, J. M. (2006). *Understanding emotions*. Blackwell publishing.
- Obiols Soler, M., & Giner Tarrida, A. (2011). El Modelo educativo de bolonia y competencias docentes. Aportaciones desde el coaching educativo. Uninvest. Recuperado de: <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/3726/321.pdf?sequence=1>
- OCDE (2005). *Teachers matters: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu>.
- OCDE (2016). *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How to Help Them Succeed*. Paris. PISA.
- OCDE (2019). *The relevance of general pedagogical knowledge for successful teaching: Systematic review and meta-analysis of the international evidence from primary to tertiary education*. Paris: OEDC Publishing.

- Ojeda, M. C. (2008). Rasgos de la identidad del profesor de enseñanza media en su trayectoria de formación y desempeño profesionales: ¿Cómo, cuándo y con quiénes adquiere su condición de profesor? *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(2), 1-14.
- Olivero, G., Bane, K. D., & Kopelman, R. E. (1997). Executive coaching as a transfer of training tool: Effects on productivity in a public agency. *Public Personnel Management*, 26(4) 461-469.
- O'Leonard, K. (2009). *The Corporate Learning Factbook: Statistics, Benchmarks, and Analysis of the US Corporate Training Market*. Oakland, CA: Bersin & Associates.
- Onwuegbuzie, A. J., & Teddlie, C. (2003). A framework for analyzing data in mixed methods research. *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, 2(1), 397-430.
- Orozco, P. E. G., Uribe, R. M., & Valenzuela, M. C. S. (2019). La identidad profesional en estudiantes y docentes desde el contexto universitario: una revisión. *Revista Ciencias de la Actividad Física*, 20(1), 1-14.
- Ortega-Álvarez, F., Núñez-Hergueta, E., Molero, D., & Torres-González, J. A. (2017). Diversidad emocional y satisfacción vital en futuros docentes. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(3).
- Osipova, I. S., Nikishov, S. N., & Rakitskaya, H. V. (2018). Psychological support of teachers with burnout syndrome. *Journal of Pharmaceutical Sciences and Research*, 10(12), 3257.
- Otondo-Briceño, M., Mayor-Ruiz, C., & Hernández-de la-Torre, E. (2021). Análisis de los incidentes críticos de la identidad profesional docente del profesorado principiante de educación especial. *Formación universitaria*, 14(4), 25-38.
- Oyarce, R. R., Muñoz, C. R. H., Valderrama, N. L. M., y Valqui, P. C. (2020). Desarrollo de competencias personales y sociales para la inserción laboral de egresados universitarios. *Revista de ciencias sociales*, 26(2), 250-258.
- Ozmen, O. (2019). A Scale Development Study to Measure Secondary School Teachers' Opinions On Coaching Behaviours. *Eurasian Journal of Educational Research*, 19(79), 133-166.

- Padilla, M. T., García, S., y Suárez, M. (2010). Diferencias de género en el autoconcepto general y académico en estudiantes de 4º ESO. *Revista de Educación*, 352, 495-515.
- Pagés, L. R. E., & Ruiz, P. M. A. (2020). Autoconcepto en estudiantes que han realizado o no el proceso de cambio de carrera en el Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC). *Ciencia y Sociedad*, 45(4), 73-87.

- Palmucci, D. (2019). El papel de las imágenes en la divulgación científica infantil. El caso de los “libros científicamente divertidos”. *Cuadernos del Sur Letras*, (44-45), 153-173.
- Palomera, R., Gil-Olarte, P., y Brackett, M. A. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 341, 687-703.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., & Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6(2), 437-454.
- Palomero Fernández, P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 12(2), 145-153.
- Pelagajar Palomino, M. D. C. (2017). An analysis of self-concept in students with compensatory education needs for developing a mindfulness-based psychoeducational program. *SAGE Open*, 7(2), 2158244017708818.
- Panayiotou, M., Humphrey, N., & Wigelsworth, M. (2019). An empirical basis for linking social and emotional learning to academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 56, 193-204.
- Pantoja Vallejo, A., & Alcaide Risoto, M. (2013). La variable género y su relación con el autoconcepto y el rendimiento académico de alumnado universitario. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 13(1).
- Parodi Úbeda, A. I. (2015). *Inteligencia emocional y personalidad: factores predictores del rendimiento académico* (Tesis doctoral). Universidad de Murcia.
- Parise, M., Canzi, E., Olivari, M. G., & Ferrari, L. (2019). Self-concept clarity and psychological adjustment in adolescence: The mediating role of emotion regulation. *Personality and Individual Differences*, 138, 363-365.
- Parker-Meyers, L. E. (2016). *Mindfulness-based intervention for the Windsor Unified School District: A grant writing project* (Tesis Doctoral). California State University, Long Beach, California.
- Passeggi, M. (2011). Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto) biográfica en educación. *Revista Educación y pedagogía*, 23(61), 25-40.
- Pastor Arnau, J. (2019). Design, application and evaluation of a programme teaching emotional education through music to fourth grade students in primary education. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 12(1), 1-20.

- Patricio do Amaral, M., Maia Pinto, F. J., & Bezerra de Medeiros, C. R. (2015). Las habilidades sociales y el comportamiento infractor en la adolescencia. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 19(2), 17-38.
- Patrón Reyes, A. L., Torres Camacho, C. M. E., & Martínez Rangel, J. G. (2021). *La identidad profesional del profesorado de secundaria. Una mirada prospectiva del alumnado*. Educación, Innovación y Nueva normalidad, 9.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. 2nd ed. Newbury Park: Sage.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage.
- Patton, W., & McMahon, M. (2014). *Career development and systems theory: Connecting theory and practice*. Sense: Rotterdam, The Netherlands.
- Paulick, I., Großschedl, J., Harms, U., & Möller, J. (2016). Preservice teachers' professional knowledge and its relation to academic self-concept. *Journal of Teacher Education*, 67(3), 173-182.
- Pavot, W. , & Diener, E. (2013). Happiness experienced: The science of subjective well-being. En S.A. David, I. Boniwell & A. Conley Ayers (Eds.), *The Oxford Handbook of Happiness*, Oxford University Press (pp. 134-151). New York, NY.
- Pedraza, I. B. (2020). Coaching escolar estratégico: aprender haciendo. *Cuadernos de pedagogía*, (514), 64-70.
- Pedreira, R. (2018). Propuesta de un modelo de la inteligencia emocional aplicado a la experiencia de la lectura en contexto escolar. *Innovación Educativa*, (28), 217-232. <https://doi.org/10.15304/ie.28.5290>.
- Pena Garrido, M., & Repetto Talavera, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6(15), 400-420.
- Pena Garrido, M., & Extremera Pacheco, N. (2012). *Inteligencia emocional percibida en el profesorado de Primaria y su relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo (engagement): Perceived Emotional Intelligence in Primary School Teachers and Its Relationship with Levels of Burnout and Engagement*. Ministerio de Educación.
- Peñalver, C. & Sánchez, S. (2014). *Cuentos para educar con inteligencia emocional. Los niños de colores*. Barcelona. Beascoa.
- Perales Garza, C. Y. (2021). Aportaciones sobre el autoconcepto y autoestima. Nunca es tarde para aceptarse. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(SPE4).

- Pérez-Escoda, N. (4-6 septiembre de 2013). *VARIABLES predictivas de la satisfacción con la vida en estudiantes universitarios*. XVI Congreso Nacional. En *II Internacional Modelos de Investigación Educativa de AIDIPE*, Alicante.
- Pérez-Escoda, N. (2016). Cuestionarios del GROPE para la evaluación de la competencia emocional (CDE). En J. L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano, & A. Rodríguez (Eds.), *Inteligencia emocional y bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 690-705). Ediciones Universidad San Jorge.
- Pérez-Escoda, N., & Bisquerra Alzina, R. (2009). El saber hacer emocional, destreza ineludible. *Cuadernos de Pedagogía*, 389, 54-56.
- Pérez-Escoda, N., Bisquerra Alzina, R., Filella Guiu, G., & Soldevila Benet, A. (2010). Construcción del cuestionario de desarrollo emocional de adultos (QDE-A). *Revista Española de orientación psicopedagógica (REOP)*, 21(2), 367-379.
- Pérez-Escoda, N., Filella Guiu, G., Bisquerra Alzina, R., & Alegre, A. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(10), 1183-1208.
- Pérez-Escoda, N., Filella Guiu, G., Soldevila Benet, A., & Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de Primaria. *Educación XXI*, 16(1), 233-254.
- Pérez-Escoda, N. & Alegre, A. (2016). Satisfacción con La Vida: Predictores y Moderadores. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 16, 131-140.
- Pérez-Escoda, N., Berlanga Silvente, V., & Alegre, A. (2019). Desarrollo de competencias socioemocionales en educación superior: evaluación del Posgrado en Educación Emocional. *Bordón. Revista de pedagogía*, 71(1), 97-113.
- Pérez-Escoda, N., Rosselló, A. A., & López-Cassà, È. (2021). Validación y fiabilidad del cuestionario de desarrollo emocional en Adultos (CDE-A35). *Educatio Siglo XXI*, 39(3), 37-60.
- Pérez González, J.C., Petrides, K. V., & Furnham, A. (2007). La medida de la inteligencia emocional rasgo. En J. M. Mestre & P. Fernández-Berrocal (Eds.), *Manual de Inteligencia Emocional* (pp.81-97). Pirámide.
- Pérez-Moreiras López, E. (2020). *La inteligencia y el coaching energéticos: Una aproximación basada en la evidencia desde la Psicología para el Desarrollo de la Inteligencia Energética (Energetic Intelligence), el Fluir (Flow) y el Florecer (Flourishing)* (Tesis Doctoral). Universitat Rovira i Virgili, Tarragona, España.

- Perrenoud, P.H. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Grao.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European journal of personality*, 15(6), 425-448.
- Petrides, K. V. (2009). Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire. En C. Stough, D. H. Saklofske, & J. D. Parker (Eds.), *Advances in the assessment of emotional intelligence* (pp. 85–101). Springer
- Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277-293.
- Petrides, K. V., Sanchez-Ruiz, M. J., Siegling, A. B., Saklofske, D. H., & Mavroveli, S. (2018). Emotional intelligence as personality: Measurement and role of trait emotional intelligence in educational contexts. In *Emotional intelligence in education* (pp. 49-81). Springer, Cham.
- Plasencia Cruz, I. del C., Güemes Artiles, R. M., Dorta Díaz, J. A. y Espinel Flebes, M. C. (1999): Metodología utilizada en un trabajo sobre visualización matemática. *Revista de Investigación Educativa*, 14(1), 167-185.
- Plutchik, R. (1980). *Emotion: A Psychoevolutionary Synthesis*. Harper & Row.
- Porta, L., & Flores, G. (2017). Investigación narrativa en educación: la expansión del valor biográfico. *Revista del IICE*, (41), 35-46.
- Portillo Peñuelas, S. A. (2020). Autoconcepto multidimensional del profesorado que realiza estudios de posgrado. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(6), 232-239.
- Prafitriyani, S., Magfirah, I., Amir, N. F., Irmawati, A., & Umanailo, M. C. B. (2019). Influence of emotional intelligence on mathematics learning outcomes of class VII middle school 9 Buru students. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 8(10), 1490-1494.
- Prats, E. (2019). La formación inicial del profesorado en España: retos, incertidumbres y horizontes. *La formación inicial del profesorado en España. Madrid, 2019; 134-142*.
- Puertas Molero, P. P., Ubago Jiménez, J. L., Moreno Arrebola, R., Padial Ruz, R. Martínez Martínez, A., & González Valero, G. (2018). La inteligencia emocional en la formación y desempeño docente: una revisión sistemática//Emotional intelligence in training and teaching labor performance: a systematic review. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 29(2), 128-142.
- Puertas Molero, P., Zurita Ortega, F., Ubago Jiménez, J. L., & González Valero, G. (2019). Influence of emotional intelligence and burnout syndrome on teachers well-being: a systematic review. *Social Sciences*, 8(6), 185.

- Purkey, W. (1970). *Autoconcepto y rendimiento escolar*. México: Prentice Hall
- Putra, A. A., & Subhan, M. (2018). Mathematics learning instructional development based on discovery learning for students with intrapersonal and interpersonal intelligence (preliminary research stage). *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 13(3), 97-101.
- Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Salmela, K. (2011). Teacher–working-environment fit as a framework for burnout experienced by Finnish teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1101-1110.

Q

-
- Quintero Gutiérrez, K. T. (2020). Importancia del Autoconcepto para la Construcción del Conocimiento. *Revista Científica*, 5(16),319-333. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=563662985018>

R

-
- Rakap, S. (2017). Impact of coaching on preservice teachers' use of embedded instruction in inclusive preschool classrooms. *Journal of Teacher Education*, 68(2), 125-139.
- Ramberg, J., Brolin Låftman, S., Åkerstedt, T., & Modin, B. (2020). Teacher stress and students' school well-being: The case of upper secondary schools in Stockholm. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(6), 816-830.
- Ramírez-Montoya, M. S., & Lugo-Ocando, J. (2020). Systematic review of mixed methods in the framework of educational innovation. *Comunicar*, 65, 111349. doi:10.3916/C65-2020-01.
- Ramírez Salguero, M. I., & Herrera Clavero, F. (2007). *Autoconcepto*. Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Granada. Instituto de Estudios Ceutíes. Recuperado de: <http://www.psicocentro.com>.
- Ramos-Paúl, R., & Torres, L. (2007). *La autoestima*. Barcelona: El País, S. L.

- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 76., <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-4975>
- Rebollo Catalán, M.A., Hornillo Gómez, I., & García Pérez, R. (2003). El estudio educativo de las emociones: Una aproximación sociocultural. *Revista electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la sociedad de la información*, 7(2), 32-41.
- Reche, J. M. S., Marín, J. A. M., García, S. A., & García, G. G. (2020). Análisis de percepciones del estudiantado del Máster de Secundaria respecto a las competencias profesionales del docente. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 23(2).
- Renzulli, L. A., Parrott, H. M., & Beattie, I. R. (2011). Racial mismatch and school type: Teacher satisfaction and retention in charter and traditional public schools. *Sociology of Education*, 84(1), 23-48.
- Reese, E. (2002). Social factors in the development of autobiographical memory: The state of the art. *Social development*, 11(1), 124-142.
- Reilly, E. D., Rochlen, A. B., & Awad, G. H. (2014). Men's self-compassion and self-esteem: the moderating roles of shame and masculine norm adherence. *Psychology of Men & Masculinity*, 15(1), 22.
- Rey Peña, L., Extremera Pacheco, N., & Pena Garrido, M. (2016). Emotional competence relating to perceived stress and burnout in Spanish teachers: a mediator model. *PeerJ*, 4, e2087.
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. (2018). Teacher professional identity and career motivation: A lifespan perspective. In *Research on teacher identity* (pp. 37-48). Springer, Cham.
- Rincón, R. A., & Rodríguez, Á. P. A. (2018). Validez y confiabilidad de la escala rasgo de metaconocimiento emocional (TMMS-24) en profesores universitarios. *Lebret*, (10), 61-72.
- Riso, W. (2002). *Cuestión de Dignidad: Aprenda a Decir No Y Gane Autoestima Siendo Asertivo*. Editorial Norma.
- Rivas, J. I., & Sepúlveda, M. P. (2000). *Biografías Profesionales*. Málaga: Servicio Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Rivera Morales, A., & Hernández Durán, G. (2017). El autoconcepto de docentes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73(2), 87-100.
- Robinson-García, N., Repiso, R., & Torres-Salinas, D. (2018). Perspectiva y retos de los profesionales de la evaluación científica y la bibliometría. *El profesional de la información (EPI)*, 27(3), 461-466.

- Roche, L.A., & Marsh, H.W. (2000). Multiple dimensions of university teacher self-concept: Construct validation and the influence of students' evaluations of teaching. *Instructional Science*, 28, 439–468.
- Rodrigues, F. P. (2021). The Wheel of Competencies to Enhance Student-Teacher Role Awareness in Teaching-Learning Processes: The Use of a Classical Coaching Tool in Education. In *Coaching Applications and Effectiveness in Higher Education* (pp. 48-77). IGI Global.
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I., Fernández-Zabala, A., & Revuelta, L. (2016). Bienestar subjetivo en la adolescencia: el papel de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Suma psicológica*, 23(1), 60-69.
- Rodríguez-Hidalgo, A. J., Calmaestra Villén, J., & Maestre Espejo, M. (2015). Desarrollo de Competencias en el Prácticum de Maestros: ABP y Coaching Multidimensional. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(1), 414-434.
- Rodríguez Marcos, A., Esteban, R. M., Aranda, R., Blanchard, M., Domínguez, C., González, P., & Messina, C. (2011). Coaching reflexivo entre iguales en el Prácticum de la formación de maestros. *Revista de Educación*, 355, 355-379.
- Rodríguez Martínez, A. (2012). *Orientación profesional por competencias transversales para mejorar la empleabilidad* (Tesis Doctoral). Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza, Zaragoza, España.
- Rodríguez Martínez, A., Vázquez Toledo, S., Latorre Cosculluela, C., & Sierra Sánchez, V. (2020). Analysis of transversal competences in Spanish University teachers and students. *Journal of education and human development*, 9(2), 82-90. <https://doi.org/10.5296/ije.v12i2.16822>.
- Rodríguez Sabiote, S., Lorenzo Quiles, O., & Herrera Torres, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 15(2), 133-154. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/654/65415209.pdf>
- Romero-Rodríguez, S., Álvarez-Rojo, V., García Gómez, S., Gil Flores, J., Gutiérrez Rodríguez, A., Seco Fernández, M., Jaén Martínez, A., Martín Padilla, A., Martínez del Río, C., Molina García, L., & Santos López, C. (2012). El alumnado de formación profesional inicial en Andalucía y sus necesidades de orientación. Algunas aportaciones. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(2), 4-21.
- Romero-Rodríguez, S., Álvarez-Rojo, V., Seco Fernández, M., & Lugo Muñoz, M. (2014). *Orient@cual. Programa de orientación para la elaboración del proyecto profesional y vital*. Sevilla: Servicio de Medios Audiovisuales de la Universidad de Sevilla.

- Romero-Rodríguez, S., Seco Fernández, M., & Lugo Muñoz, M. (2015). Orientar desde el Ser: algunas aportaciones del programa Orient@ cual para la elaboración del proyecto profesional y vital de alumnado de PCPI y CFGM. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(2), 75-89.
- Romero-Rodríguez, S., Figuera-Gazo, P., Freixa-Niella, M. & Llanes-Ordóñez, J. (2019). Adaptabilidad de la carrera en estudiantes universitarios: un estudio a través de entrevistas autobiográficas. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 379-394. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.322441>
- Romero-Rodríguez, S. R., Moreno-Morilla, C., & García Jiménez, E. (2021a). La construcción de las identidades étnicas y culturales en niños y niñas migrantes: Un enfoque desde la etnografía colaborativa. *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), 483-501.
- Romero-Rodríguez, S., Moreno-Morilla, C., & García-Jiménez, E. (2021b). Career development learning in childhood: a collaborative guidance approach in Spanish low-income contexts. *British Journal of Guidance & Counselling*, 1-18.
- Romero-Rodríguez, S.; Moreno-Morilla, C.; Muñoz-Villaraviz, D.; Resurrección-Pérez, M. (2021c). Career Exploration as Social and Emotional Learning: A Collaborative Ethnography with Spanish Children from Low-Income Contexts. *Education Science*, 11, 431. <https://doi.org/10.3390/educsci11080431>
- Ronquillo Triviño, L. E., Cabrera García, C. C., Barberán Cevallos, J. P. (2019). Competencias profesionales: Desafíos en el proceso de formación profesional. *Opuntia Brava*, 11(1), 1-12.
- Rosa-Rodríguez, Y., Negrón Cartagena, N., Maldonado Peña, Y., Quiñones Berrios, A., & Toledo Osorio, N. (2015). Dimensiones de bienestar psicológico y apoyo social percibido con relación al sexo y nivel de estudio en universitarios. *Avances en psicología latinoamericana*, 33(1), 33-43.
- Rosenberg, E. L. (1998). Levels of analysis and the organization of affect. *Review of General Psychology*, 2, 247–270.
- Rovetta Cortes, A. I. (2017) Desenhos, vinhetas e diagramas: ouvindo as narrativas das crianças através da elucidação gráfica (Drawings, vignettes and diagrams: listening to children's narratives through graphic elicitation). *Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativos Pesquisa Qualitativa*, 5(8), 312-326.
- Rubio-Jiménez, J., & Fernanda González, M. (2018). Proyectando el futuro: Un estudio sobre toma de decisiones vocacionales desde un enfoque narrativo autobiográfico. *Forum: Qualitative Social Research*, 19, 1.

- Rupérez, F. L. (2020). *El currículo y la educación en el siglo XXI: la preparación del futuro y el enfoque por competencias* (Vol. 163). Narcea Ediciones.
- Ruvalcaba, N. A., Fernández-Berrocal, P. & Salazar, J. G. (2014). Análisis de las relaciones entre la inteligencia emocional y factores asociados a la calidad de vida. *Revista Psicología y Salud*, 24(2), 245-253.
- Rusyan, T. (2005). *Faktor-Faktor yang Mempengaruhi Kinerja dan Penilaian Kinerja*. Jakarta: PT Raja Grafindo.
- Ruzek, E. A., Hafen, C. A., Allen, J. P., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Pianta, R. C. (2016). How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and instruction*, 42, 95-103.
- Ryff, C., & Singer, B. (2002). From social structure to biology. En C. Snyder & A. López (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 63-73). Oxford University Press.
-
- Saarni, C. (2000). Emotional competence: A developmental perspective. En R. Bar-On, & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 68-91). Jossey-Bass.
- Sabariego Puig, M., & Bisquerra Alzina, R. (2004). Fundamentos metodológicos de la investigación educativa. En R. Bisquerra Alzina (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 11-30). La Muralla.
- Sabariego Puig, M., Sánchez Martí, A., & Cano Hila, A. B. (2019). Pensamiento reflexivo en la educación superior: aportaciones desde las metodologías narrativas. *Revista complutense de educación*. 30(3), 813-830. <https://doi.org/10.5209/rced.59048>
- Sadler, I. (2013). The role of self-confidence in learning to teach in higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, 50(2), 157-166.
- Sáenz Castro, C., & Nicolás Bruno, G. (2018). Calibración, autoconcepto y competencia matemática. *Avances de investigación en educación matemática*, (14), 1-14.
- Salazar Amaya, C. (2020). Acercamiento a la subjetividad de profesores de matemáticas mediante un estudio narrativo-autobiográfico de corte hermenéutico. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 13(4), 70-94.

- Salcedo Rodríguez, M. N., & Prez Vázquez, M. D. (2020). Relación entre inteligencia emocional y habilidades matemáticas en estudiantes de secundaria. *Mendive. Revista de Educación*, 18(3), 618-628.
- Salehnia, N., & Ashraf, H. (2015). On the Relationship between Iranian EFL Teachers' Commitment to Professional Ethics and their Students' Self-Esteem. *MCSEER*, 6, 135-43.
- Salmurri, F. (2018). Razón y emoción: recursos para aprender y enseñar a pensar. RBA Libros.
- Salovey, P. (2006). Epilogue: The Agenda for Future Research. En V. Druskat, F. Sala, & G. Mount (Eds.), *Linking EI and Performance at Work - Current Research Evidence with Individuals and Groups* (pp. 267-272). LEA Inc.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S., Turvey, C. y Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Traft MetaMood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125-154). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Salovey, P., y Sluyter, D. J. (1997). Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications. Basic Books.
- Salovey, P., Stroud, L.R., Woolery, A. y Epel, E.S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity and symptom reports. Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17(5), 611-627.
- Salvador-Ferrer, C. M. (2012). El compromiso organizacional como predictor de la inteligencia emocional. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 46(2), 255-260.
- Salvador-Ferrer, C. M. (2021). Motivación de logro y metas en la vida: Rol mediador de la inteligencia emocional. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 19(53), 1-18.
- Sánchez-Álvarez, N., Berrios Martos, M. P., & Extremera Pacheco, N. (2020). A meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and academic performance in secondary education: A multi-stream comparison. *Frontiers in psychology*, 11, 1517.
- Sánchez Calleja, L. (2017). *Desarrollo competencial de los estudiantes. Diseño, validación y aplicación de un programa de educación emocional en educación secundaria* (Tesis Doctoral). Universidad de Cádiz, Cádiz.

- Sánchez Calleja, L. & García-Jiménez, E. (2020). Estudio de caso sobre el desarrollo de competencias emocionales y la construcción de la identidad personal en un centro de Educación Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 31(4), 403-412. <https://doi.org/10.5209/rced.65396>.
- Sánchez Flores, F. A. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: Consensos y disensos. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 13(1), 102-122.
- Sánchez Mirón, B., y Boronat Mundina, J. (2014). Coaching educativo: modelo para el desarrollo de competencias intra e interpersonales. *Educación XXI*, 17(1), 221-242.
- Sánchez Núñez, M. T., Fernández-Berrocal, P., Montañés Rodríguez, J., y Latorre Postigo, J. M. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Electronic journal of research in educational Psychology*, 6(2), 455-474.
- Sánchez-Pujalte, L., Mateu, D. N., Etchezahar, E., & Gómez Yepes, T. (2021). Teachers' burnout during COVID-19 pandemic in Spain: Trait emotional intelligence and socioemotional competencies. *Sustainability*, 13(13), 7259.
- Sandín Esteban, M. P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de investigación educativa*, 18(1), 223-242.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Editorial McGraw-Hill.
- Sandín Esteban, M.P. (2010). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill Interamericana de España.
- Santafé Chaustre, Á. C., & Corby Argumedo, A. A. (2021). *Lúdica didáctica como fundamento para el fortalecimiento de la inteligencia emocional y el manejo de conductas agresivas* (Tesis de Máster). Corporación Universidad de la Costa, Colombia.
- Santos, M. V. & Santos, M. A. (2013). Estilos de aprendizaje y autoconcepto académico en los alumnos de bachillerato: diferencias entre modalidades. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 11(11).
- Saphier, J., & West, L. (2010). How coaches can maximize student learning. *Phi delta kappan*, 91(4), 46-50.
- Sarceda-Gorgoso, M. C., Santos-González, M. C., & Rego-Agraso, L. (2020). Las competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación secundaria. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(3), 401-421.

- Sarpkaya, A., & Kirdök, O. (2019). The Mediating Role of Self-Esteem in Understanding Relationship between Teachers' Job Satisfaction and Life Satisfaction. *Acta Didactica Napocensia*, 12(1), 213-223.
- Saunders, R. (2013). The role of teacher emotions in change: Experiences, patterns and implications for professional development. *Journal of Educational Change*, 14, 303-333.
- Savickas, M. L. (2008). Helping people choose jobs: A history of the guidance profession. En Athanasou, J. A. & Van Esbroeck, R. (Eds.), *International handbook of career guidance* (pp. 97-113). Dordrecht: Springer.
- Savickas, M. L. (2012). Life design: A paradigm for the 21st century. *Journal of Counseling and Development*, 90, 13-19.
- Savickas, M. L. (2016). Reflection and reflexivity during life-design interventions: Comments on Career Construction Counseling. *Journal of Vocational Behavior*, 97, 84-89.
- Savickas, M. L. (2020). Career construction theory and counseling model. *Career development and counseling: Putting theory and research to work*, 3, 165-200.
- Savickas, M. L., & Hartung, P. J. (2012). *My Career Story: An autobiographical workbook for life-career success*. Recuperado de www.vocopher.com.
- Savickas, M. L., & Savickas, S. (2019). A history of career counselling. James A. Athanasou & Raoul Van Esbroeck (Eds.), In *International handbook of career guidance* (pp. 25-43). Springer, Cham.
- Scherer, K. R. (2009). The dynamic architecture of emotion: Evidence for the component process model. *Cognition and emotion*, 23(7), 1307-1351
- Schneider, J., Börner, D., van Rosmalen, P., & Specht, M. (2015). Presentation trainer, your public speaking multimodal coach. *Icmi*, 539– 546. <http://doi.org/10.1145/2818346.2830603>
- Schoeps, K., de la Barrera, U., & Montoya-Castilla, I. (2020). Impact of emotional development intervention program on subjective well-being of university students. *Higher Education*, 79(4), 711-729.
- Schools in Action (2016). *Global Citizens for Sustainable Development. A Guide for Teachers*. Paris. UNESCO.
- Schutte, N.S., y Malouff, J.M. (1998). *Measuring emotional intelligence and related constructs*. Levinston: Mellen Press.
- Sebastián, V. H. (2012). Autoestima y autoconcepto docente. *Phainomenon*, 11(1), 23-34.

- Sepúlveda-Ruiz, M. P., Mayorga-Fernández, M. J., & Pascual Lacal, R. (2019). La Educación Emocional en la Educación Primaria: Un Aprendizaje para la Vida. *Education Policy Analysis Archives*, 27.
- Serrano Rodríguez, R. (2013). *Identidades profesionales, necesidades formativas y desarrollo de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de secundaria* (Tesis Doctoral). Universidad de Córdoba.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of educational research*, 46(3), 407-441.
- Shiver, S. (2018). *Relationship Perspectives of Emotional Labor among Secondary Teachers*. ProQuest LLC.
- Siegling, A. B., Vesely, A. K., Petrides, K. V., & Saklofske, D. H. (2015). Incremental validity of the trait emotional intelligence questionnaire–short form (TEIQue–SF). *Journal of personality assessment*, 97(5), 525-535.
- Sielenzak, M. (2018). What is this fashionable coaching about?. *World Scientific News*, 110, 172-183.
- Silva-Peña, I. (2018). Uso de la Indagación narrativa autobiográfica Descripción de una experiencia en formación inicial docente. *Docencia universitaria. Reflexión desde la Práctica*, 39-50.
- Skews, R., West, A., & Archer, R. (2021). Acceptance and Commitment Coaching in the Workplace. En Smith, WA., Boniwell, I., Green, S. (Eds.), *Positive Psychology Coaching in the Workplace* (pp. 497-514). Springer, Cham.
- Skinner, B. F. (1975). The steep and thorny way to a science of behavior. *American Psychologist*, 30, 42-49.
- Smither, J. W., London, M., Flautt, R., Vargas, Y., & Kucine, I. (2003). Can working with an executive coach improve multisource feedback ratings over time? A quasi - experimental field study. *Personnel Psychology*, 56(1), 23-44.
- Splete, H. H., & Hoppin, J. M. (2000). The emergence of career development facilitators. *Journal of Employment Counseling*, 37(2), 107-116.
- Soldevila Benet, A. (2007). *Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional para personas mayores* (Tesis Doctoral). Universidad de Lleida. Lleida.
- Soldevila Benet, A., Filella Guiu, G., Ribes Castells, R., & Agulló Morera, M. J. (2007). Una propuesta de contenidos para desarrollar la conciencia y la regulación emocional en la Educación Primaria. *Cultura y educación*, 19(1), 47-59.

- Solís Ramírez, E., Porlán Ariza, R., & Rivero García, A. (2012). ¿Cómo representar el conocimiento curricular de los profesores de ciencias y su evolución?. *Enseñanza de las Ciencias. Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 30 (3) 9-30.
- Sotos Serrano, M. (2015). *Didáctica de las matemáticas y desarrollo profesional de una maestra. El caso de Maria Antònia Canals i Tolosa* (Tesis Doctoral). Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Souza, E. C. D. (2006). Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS*, 135-147.
- Sternberg, R. (1985). La teoría triárquica de la inteligencia: comprender el autogobierno mental. En Pueyo, A. (1996). *Los componentes cognitivos de la inteligencia* (pp 97-124). *Cáp. 5*. Barcelona: Paidós. Recuperado en julio de 2020 de: https://www.academia.edu/4989396/Teor%C3%ADa_tri%C3%A1rquica_de_la_inteligencia_de_Sternberg.
- Stober, D. R., & Parry, C. (2005). Current challenges and future directions in coaching research. *Evidence-Based Coaching Volume 1: Theory, Research and Practice from the Behavioural Sciences*, 13.
- Suanes, M. N. (2009). Autoconocimiento y autoestima. *Temas para la educación*, 3.
- Suárez-Ortega, M. (2013). Performance, reflexivity, and learning through biographical-narrative research. *Qualitative Inquiry*, 19(3), 189-200.
- Suricalday, A. S., Varela, A. B. G., & Martín, B. C. (2021). ¿Cómo entienden las y los docentes su vocación?: implicaciones de la vocación percibida en el desarrollo de la profesión docente. *Pulso: revista de educación*, (44), 145-162.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational psychology review*, 15(4), 327-358.
- Sutton, A. (2016). Measuring the Effects of Self-Awareness: Construction of the Self-Awareness Outcomes Questionnaire. *Europe's Journal of Psychology*, 12(4), 645-658. <https://doi.org/10.5964/ejop.v12i4.1178>
- Syaiful, K., & Huda, N. (2021). Identifying of emotional quotient junior high school students in mathematics. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 10, 202-208.

- Tacca Huamán, D. R., Tacca Huamán, A. L., & Cuarez Cordero, R. (2020). Inteligencia emocional del docente y satisfacción académica del estudiante universitario. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(1).
- Tapia Gutiérrez, C. P., & Muñoz Pirce, P. (2019). Línea de vida como recurso narrativo para la formación socioemocional en estudiantes de pedagogía. *Praxis educativa*, 23(2), 1-17.
- Tapia López, A. (2019). Diferencias en los niveles de actividad física, grado de adherencia a la dieta mediterránea y autoconcepto físico en adolescentes en función del sexo. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (36), 185-192.
- Tas, I., & İskender, M. (2018). An Examination of Meaning in Life, Satisfaction with Life, Self-Concept and Locus of Control among Teachers. *Journal of education and training studies*, 6(1), 21-31.
- Taveira, M.C., & Rodríguez-Moreno, M.L. (2010). La gestión personal de la carrera y el papel de la orientación profesional. Teoría, práctica y aportaciones empíricas. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica (REOP)*, 21(2), 335-345.
- Taxer, J. L., Taylor, S. J., Bogdan, R., & DeVault, M. (2015). *Introduction to Qualitative research methods: A guidebook and resource*. John Wiley y Sons.
- Taylor, S. J., Bogdan, R., & DeVault, M. (2015). *Introduction to Qualitative research methods: A guidebook and resource*. John Wiley & Sons.
- Taylor, J. M., & Santoro, D. (2016). Pictorial narratives: A narrative, meaning-making intervention. *Unpublished manuscript. Department of Counseling, Kent State University, Kent, OH, 229, 12.*
- Taylor, J. M., & Savickas, S. (2016). Narrative career counseling: My career story and pictorial narratives. *Journal of Vocational Behavior*, 97, 68-77.
- Tejada Fernández, J., & Ruiz Bueno, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones. *Educación XXI*, 19(1), 17-38.
- Terra, L. M. (2018). El análisis de acontecimientos biográficos y momentos bifurcativos: una propuesta metodológica para analizar relatos de vida. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 19(13), 1-25.
- Teruel Melero, M^a P. (2000) La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 141-152.
- Thach, E. C. (2002). The impact of executive coaching and 360 feedback on leadership effectiveness. *Leadership & Organization Development Journal*. 23 (4), 205-214.
10.1108/01437730210429070

- Thiel, C., Griffith, J., & Connelly, S. (2015). Leader–follower interpersonal emotion management: Managing stress by person-focused and emotion-focused emotion management. *Journal of Leadership y Organizational Studies*, 22(1), 5-20.
- Thomson, M. M., & Palermo, C. (2014). Preservice teachers' understanding of their professional goals: case studies from three different typologies. *Teaching and Teacher Education*, 44, 56-68.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. En *Harper's magazine*, 140, 227- 235.
- Todd, Z., Nerlich, B., & McKeown, S. (2004). *Mixing Methods in Psychology: The Integration of Qualitative and Quantitative Methods in Theory and Practice*. New York: Psychology Press.
- Torrijos Fincias, P. (2014). *Desarrollo y evaluación de competencias emocionales para profesores mediante una intervención por programas* (Tesis Doctoral). Universidad de Salamanca, Salamanca, España.
- Torrijos Fincias, P., & Martín Izard, J. F. (2014). Desarrollo de competencias emocionales en el profesorado de educación secundaria a través de una intervención por programas. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 15(1).
- Torrijos Fincias, P., Torrecilla Sánchez, E. M., & Rodríguez Conde, M. J. (2018a). Experimental evaluation of emotional development programmes for teachers in Secondary Education. *Annals of Psychology*, 34(1), 68-76.
- Torrijos Fincias, P. Torrecilla Sánchez, E. M., Hernández Ramos, J. P., & Rodríguez Conde, M. J. (2018b). Investigación Evaluativa y Educación Emocional para el profesorado: un encuentro pertinente y necesario. *XIV Jornades d'Educació Emocional*, 40.
- Torrijos Fincias, P., Martín Izard, J. F., & Rodríguez Conde, M. J. (2018c). La educación emocional en la formación permanente del profesorado no universitario. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 579-597.
- Torrijos Fincias, P., & Serrate González, S. (2021). Beneficios de los programas intergeneracionales en el desarrollo de competencias emocionales. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(3), 273-290.
- Tossavainen, K., & Turunen, H. (2013). 3.4. Promoting social, emotional and physical well-being, child participation, educational attainment and parent engagement in later childhood—the Finnish perspective. *Improving the lives of children and young people: case studies from Europe*, 29, 29-37.

- Trapnell, P. D., & Campbell, J. D. (1999). Private self-consciousness and the five-factor model of personality: distinguishing rumination from reflection. *Journal of personality and social psychology*, 76(2), 284.
- Trejo Guzmán, N. P., & Mora Vázquez, A. (2014). Narrativas autobiográficas de profesores de lengua inglesa: una mirada a la formación de su identidad profesional. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(63), 1245-1266.
- Trevillion, F. M. H. (2018). Executive Coaching Outcomes: An investigation into leadership development using five dyadic case studies illustrating the impact of executive coaching. *International Journal of Evidence Based Coaching & Mentoring*, 12, 21-40.
- Trigueros, R., Maldonado, J. J., Vicente, F., González-Bernal, J. J., Ortiz, L., & González-Santos, J. (2020). Adaptación y validación al contexto de la educación física de la escala de la frustración de las necesidades psicológicas el ejercicio físico, con la inclusión de la novedad como necesidad psicológica. *Revista de Psicología del Deporte*, 29, 91-99.
- Trigwell, K. (2012). Relations between teachers' emotions in teaching and their approaches to teaching in higher education. *Instructional Science*, 40, 607-621.
- Trigwell, K., Prosser, M., & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher education*, 37(1), 57-70.
- Trujillo Flores, M. M., & Rivas Tovar, L. A. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *Innovar*, 15(25), 9-24.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805.
- Tulving, E. (2002). Episodic memory: From mind to brain. *Annual review of psychology*, 53(1), 1-25.
- Twining, P., Heller, R. S., Nussbaum, M., & Tsai, C. C. (2017). Some guidance on conducting and reporting qualitative studies. *Computers & Education*, 106, A1-A9.

- Ugwuanyi, C. S., Okeke, C. I., & Asomugha, C. G. (2020). Prediction of learner's mathematics performance by their emotional intelligence, self-esteem and self-efficacy. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 15(3), 492-501.
- Uitto, M., Jokikokko, K., & Estola, E. (2015). Virtual special issue on teachers and emotions in Teaching and teacher education (TATE) in 1985–2014. *Teaching and Teacher Education*, 50, 124-135

- Uitto, M., Lutovac, S., Jokikokko, K., & Kaasila, R. (2018). Recalling life-changing teachers: Positive memories of teacher-student relationships and the emotions involved. *International Journal of Educational Research*, 87, 47-56.
- Uprichard, E., & Dawney, L. (2019). Data diffraction: Challenging data integration in mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 13(1), 19-32.
- Urbina Cerda, M. D. L. (2011). *El papel de las emociones en la construcción de la identidad profesional de los docentes* (Tesis Magistral). Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago (Chile)
- Vaccarelli, A. (2018). Pedagogy of emergency and teacher training after a catastrophe. Autobiographical narrative and resilience for supporting teacher professionalism. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 13(1), 29-47.
- Van Coller-Peter, S., & Manzini, L. (2020). Strategies to establish rapport during online management coaching. *SA Journal of Human Resource Management*, 18, 9.
- Van Droogenbroeck, F., Spruyt, B., & Vanroelen, C. (2014). Burnout among senior teachers: investigating the role of workload and interpersonal relationships at work. *Teaching and Teacher Education*, 43, 99-109.
- Van Oosten, E. B., McBride-Walker, S. M., & Taylor, S. N. (2019). Investing in what matters: The impact of emotional and social competency development and executive coaching on leader outcomes. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 71(4), 249.
- Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. Psychology Press.
- Vasilachis-de Gialdino, I., & Pérez-Abril, M. (2012). Investigación, epistemología e identidad en Latinoamérica. Entrevista a Irene Vasilachis de Gialdino. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 513-523.
- Vázquez de Prada Belascoáin, C. (2015). *Análisis del proceso y resultados de un programa de educación emocional en la escuela* (Tesis Doctoral). Universidad de La Coruña, A Coruña, España.
- Veas, A., Castejón, J. L., Miñano, P., & Gilar-Corbí, R. (2019). Actitudes en la adolescencia inicial y rendimiento académico: el rol mediacional del autoconcepto académico. *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 71-77.

- Veiravé, D., Ojeda, M., Delgado, P., & Núñez, C. (2006). La construcción de la identidad de los profesores de enseñanza media: biografías de profesores. *Revista iberoamericana de Educación*, 40(3).
- Velasco Maillo, & Antolín (2011). Coaching y comunicación: Aprender y enseñar en el Siglo XXI. Recuperado de: <http://aecop.net/2011/11/coaching-y-comunicacion-aprender-y-ensenar-en-el-siglo-xxi/> consultado 27-12-2011.
- Villa, A., & Calvete, E. (2001). Development of the teacher self-concept evaluation scale and its relation to burnout. *Studies in Educational Evaluation*, 27(3), 239-255.
- Villafuerte, J., Cevallos, Y. P., & Vidal, J. O. B. (2020). Rol de los docentes ante la crisis del Covid-19, una mirada desde el enfoque humano. *REFCalE: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 8(1), 134-150.
- Villasmil Ferrer, J. R. (2011). Autoconcepto académico y resiliencia en universitarios de alto rendimiento: construcción desde una perspectiva biográfica. *Anuario del Doctorado en Educación: Pensar la Educación*, (5). Recuperado de: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/anuariodoctoradoeducacion/article/%20view/3812/3%20649>
- Voerman, L., Korthagen, F. A. J., Meijer, P. C., & Simons, R. J. (2014). Feedback revisited: adding perspectives based on positive psychology. Implications for theory and classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 43, 91-98.
- Von Suchodoletz, A., Jamil, F. M., Larsen, R. A., & Hamre, B. K. (2018). Personal and contextual factors associated with growth in preschool teachers' self-efficacy beliefs during a longitudinal professional development study. *Teaching and Teacher Education*, 75, 278-289.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. *Readings on the development of children*, 23(3), 34-41.

- Wahyuddin, W. (2016). The Relationship between of Teacher Competence, Emotional Intelligence and Teacher Performance Madrasah Tsanawiyah at District of Serang Banten. *Higher Education Studies*, 6(1), 128-135.
- Wang, H., & Hall, N. C. (2018). A systematic review of teachers' causal attributions: Prevalence, correlates, and consequences. *Frontiers in Psychology*, 9, 2305. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02305>

- Waterman, A.S. (1982). Identity development from adolescence to adulthood: an extension of theory and a review of research. *Developmental Psychology*, 18, 341-358.
- Wallace, B. A., & Shapiro, S. L. (2006). Mental balance and well-being: Building bridges between Buddhism and western psychology. *American Psychologist*, 61(7), 690-701. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.61.7.690>.
- Wechsler, D. (1940). Nonintellective factors in general intelligence. *Psychological Bulletin*, 37, 444-445.
- Weiner, B. (2010). The development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas. *Educational Psychologist*, 45(1), 28-36.
- Weiss, H. M., & Cropanzano, R. (1996). Affective events theory: A theoretical discussion of the structure, causes and consequences of affective experiences at work. En B. M. Staw & L. L. Cummings (Eds.), *Research in organizational behavior: An annual series of analytical essays and critical reviews* (pp.1-74). Greenwich, Connecticut: JAI Press.
- Whitmore, J. (2011). ¿Qué es el coaching? En John Whitmore (Paidós), *El método para mejorar el rendimiento de las personas* (19). Paidós.
- Wittmann, S. (2011). Learning strategies and learning-related emotions among teacher trainees. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 524-532.
- Wood, A. M., Maltby, J., Stewart, N., & Joseph, S. (2008). Conceptualizing gratitude and appreciation as a unitary personality trait. *Personality and Individual Differences*, 44, 619-630.
- Wong, C.S., & Law, K.S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *Leadership Quarterly*, 13, 243-274. Recuperado de: [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00099-1](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00099-1).
- Wylie, R.C. (1979). *The self concept: theory and research on selected topics*. Lincoln: University of Nebraska Press.

- Yates, J. (2013). *The Career Coaching Handbook*. Routledge.
- Yeung, A. S., Craven, R. G., & Kaur, G. (2014). Teachers' selfconcept and valuing of learning: Relations with teaching approaches and beliefs about students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(3), 305-320.

Yin, H., Lee, J. C. K., Zhang, Z., & Jin, Y. (2013). Exploring the relationship among teachers' emotional intelligence, emotional labor strategies and teaching satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 35, 137-145.

Yuste Pausa, F. (2010). *Herramientas de coaching personal*. Desclée De Brouwer.

Z

Zambrano Mendoza, Y. Y. A. (2021). Competencias emocionales básicas para profesores en formación. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(19), 910-919.

Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5, 1-20. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00603>.

Zirkel, S. (2000). Social Intelligence: The Development and Maintenance of Purposive. En R. Baron & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 3-27). San Francisco, California: Jossey-Bass.

Zhang, S. X., Liu, J., Jahanshahi, A. A., Nawaser, K., Yousefi, A., Li, J., & Sun, S. (2020). At the height of the storm: Healthcare staff's health conditions and job satisfaction and their associated predictors during the epidemic peak of COVID-19. *Brain, behavior, and immunity*, 87, 144-146.

Zhu, M., Liu, Q., Fu, Y., Yang, T., Zhang, X., & Shi, J. (2018). The relationship between teacher self-concept, teacher efficacy and burnout. *Teachers and Teaching*, 24(7), 788-801. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1483913>

Zydziumaite, V., Kontrimiene, S., Ponomarenko, T., & Kaminskiene, L. (2020). Challenges in Teacher Leadership: Workload, Time Allocation, and Self-Esteem. *European Journal of Contemporary Education*, 9(4), 948-962.

Zuñiga-Collazos, A., Castillo-Palacio, M., Montaña-Narváez, E., & Castillo-Arévalo, G. (2020). Influence of managerial coaching on organisational performance. *Coaching: an international journal of theory, research and practice*, 13(1), 30-44.

Anexos

Anexos

En este apartado ofrecemos un enlace y un código QR para acceder a la carpeta ubicada en Google Drive que contiene los anexos de la tesis doctoral.

Pulsando [aquí](#).



En la carpeta anexos de la tesis doctoral pueden encontrarse los siguientes contenidos:

- Carpeta: Instrumentos de recogida de información
 - Subcarpeta: Cuestionario de Desarrollo Emocional
 - Anexo I: Registro de instrumento complementario
 - Anexo II: Informe del centro
 - Anexo III: Análisis cuantitativo
 - Subcarpeta: Entrevistas
 - Anexo IV: Fichas con guiones de las fases de entrevistas
 - Anexo V: Consentimiento informado de las entrevistas

- Anexo VI: Registros
- Anexo VII: Fotografías
- Anexo VIII: Análisis cualitativo
- Carpeta: Formación en competencias emocionales
 - Anexo XIX: Ficha técnica de la intervención
- Subcarpeta: Evaluación de expertos
 - Anexo XX: Registros