

# LA AUTONOMÍA EMOCIONAL EN EL PROFESORADO DE SECUNDARIA. ANÁLISIS EN EL MARCO DE UN PROCESO DE COACHING PERSONAL

## *EMOTIONAL AUTONOMY IN SECONDARY TEACHERS. ANALYSIS IN THE FRAMEWORK OF A LIFE COACHING PROCESS*

José Manuel **Huertas-Fernández**<sup>1</sup>

Consejería de Educación y Deporte. Junta de Andalucía.

Soledad **Romero-Rodríguez**<sup>2</sup>

Universidad de Sevilla. España

### RESUMEN

Cada vez somos más conscientes del amplio espectro de emociones que se viven en los centros educativos. Existe multitud de trabajos científicos que evidencian la necesidad de incorporar programas de educación emocional en dichos centros. Nos planteamos una investigación que tiene como objetivo identificar los factores que influyen en el desarrollo de la Autonomía emocional del profesorado. El diseño metodológico que seguimos tiene un enfoque mixto. La recogida de datos

---

<sup>1</sup> Asesor técnico docente en el Servicio de Educación Permanente de la Dirección General de Atención a la Diversidad, Participación y Convivencia Escolar de la Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía. Su línea de investigación es el desarrollo de las competencias emocionales.

Correo-e: [josemanuel.huertas.edu@juntadeandalucia.es](mailto:josemanuel.huertas.edu@juntadeandalucia.es).

<sup>2</sup> Profesora Titular del Departamento de MIDE (Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Sus líneas de investigación son la orientación para la construcción de la carrera, las transiciones vitales y profesionales y las metodologías cualitativas de investigación y diagnóstico.

Correo-e: [sromero@us.es](mailto:sromero@us.es)

cuantitativos se ha realizado a través del cuestionario de desarrollo emocional CDE A-35, administrado a una muestra de 352 docentes de Andalucía. Como procedimientos cualitativos se han realizado entrevistas autobiográficas que incorporan técnicas y herramientas del coaching personal a 7 de estos docentes. Los resultados de la investigación muestran que los factores que potencian la Autonomía emocional del profesorado son la *vocación docente* y la *relación con los iguales y con el alumnado*. Los factores que la limitan son *los miedos personales* y *la dificultad para planificarse*. Como conclusiones, se han identificado los factores que influyen en el desarrollo de la Autonomía emocional y en los que se debería centrar una futura intervención. Asimismo, se ha observado que el proceso de coaching personal ha servido para que el profesorado tome conciencia de sus necesidades de formación emocional.

**Palabras clave:** Coaching, inteligencia emocional, desarrollo de la carrera, resiliencia, autoestima,.

## ABSTRACT

We are increasingly aware of the broad spectrum of emotions that are experienced in schools. Experience and scientific literature provide evidence that supports the need for emotional education programs in schools. The main objective of our investigation is to identify the factors that influence the development of the teachers' emotional autonomy. The methodological design we follow has a mixed approach. Quantitative data collection has been obtained from the emotional development questionnaire CDE A-35 v. 3, administered to a sample of 352 teachers from Andalusia and the qualitative autobiographical interviews with 7 of these teachers that incorporate Life Coaching tools and techniques. The results of the research show that the factors that enhance emotional autonomy are the *teaching vocation* and *the relationship with peers and students*. Those that reveal limitations in relation to this autonomy are *personal fears* and *planning difficulty*. In conclusion, the factors that influence the development of emotional Autonomy have been identified, on which a future intervention should focus. Likewise, it has been observed that the process of Life Coaching is useful to make teachers aware of their emotional training needs.

**Key Words:** Coaching, emotional intelligence, career development, resilience, self-esteem.

## Introducción

Las emociones están integradas en nuestras experiencias diarias y tienen una fuerte influencia en nuestros pensamientos, palabras y acciones (Thiel, Griffith y Connelly, 2015). Las dimensiones emocional y social están cobrando cada vez más relevancia a la hora de comunicarnos, relacionarnos, e incluso cuando aprendemos, lo que repercute directamente en los centros educativos, donde el profesorado está obligado a desarrollar su labor en un escenario muy diferente al que planteaba el modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje (Romera y Martínez, 2018).

La experiencia y la literatura científica (Bernal, 2009; Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2010; Ruzek et al., 2016; Sutton y Wheatley, 2003; Torrijos, Torrecilla y Rodríguez, 2018) nos muestran que la educación precisa de profesionales emocionalmente competentes. Desde hace unos años, instituciones como la Comisión Europea (2012), la OCDE (2016) o UNESCO (2016) están reconociendo a nivel internacional la necesidad de equiparse de habilidades para interpretar

de manera real las relaciones individuales y sociales para hacer frente al mundo globalizado (Castro, 2018, p.32). También la normativa estatal en materia de educación empieza a contener referencias del desarrollo social y emocional (Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa).

En este trabajo vamos a centrarnos en la Autonomía emocional, la cual, según el modelo pentagonal de Bisquerra y Pérez-Escoda (2007), incluye dimensiones como la autoestima, la autoeficacia emocional o la resiliencia. Algunas investigadoras que han utilizado este modelo han identificado estas dimensiones como microcompetencias (García Navarro, 2017).

En estos últimos años ha surgido multitud de investigaciones que han abordado cada una de estas dimensiones de la Autonomía emocional. La autoestima, según Bisquerra y Pérez-Escoda (2007), hace referencia a mantener una imagen positiva de sí mismo y se ha relacionado con distintos factores, como la satisfacción con la vida (Kapikiran, 2013; Tagay, 2015); la autoeficacia de los docentes (Sahin, 2017); la satisfacción en el trabajo (Çevik, 2017); el rendimiento académico, los logros interpersonales, la felicidad y un estilo de vida saludable (Baumeister, Campbell, Krueger y Vohs, 2003); el bienestar subjetivo (Kong, Zhao y You, 2013); la autoeficacia y la felicidad subjetiva (Erozkan, Dogan y Adiguze, 2016); la soledad y la resiliencia (Güloğlu y Karairmak, 2010); o con el agotamiento emocional o *burnout* (Khezerlou, 2017).

La autoeficacia emocional recoge las capacidades percibidas de una persona para autorregularse emocionalmente (Miloni et al.2015) y representa un mecanismo importante que vincula el nivel de estabilidad emocional con los síntomas de agotamiento o *burnout* (Alessandri et al., 2018).

Por último, la resiliencia, según Noltemeyer y Bush (2013), puede inferirse cuando se pueden obtener resultados positivos a pesar de las adversidades. Para Beltman, Mansfield y Harris (2016) la resiliencia del docente está compuesta por tres elementos. El primero incluye su capacidad como individuo para aprovechar no solo los recursos psicológicos personales, sino también los recursos físicos, sociales y culturales (Resilience Research Centre, 2014). El segundo, es el proceso por el cual las características de los individuos y de sus contextos personales y profesionales interactúan a lo largo del tiempo (Mansfield, Beltman y Price, 2014). Además, este proceso es dinámico y fluctúa con el tiempo, variando con la situación y el contexto. En el tercer componente, la resiliencia en el profesorado evidencia como resultado que, a pesar de enfrentarse a desafíos, sigue experimentando compromiso profesional, crecimiento, bienestar y un fuerte sentido de la vocación, autoeficacia y motivación para enseñar (Sammons, Day, Kington, Gu, Stobart y Smees, 2007).

Los resultados obtenidos en estos trabajos de investigación apuntan a la necesidad de profundizar en cuáles son los factores que influyen en las dimensiones de la Autonomía emocional del profesorado. Ese precisamente es nuestro objetivo en esta investigación, de cara a poder realizar futuras propuestas de programas de formación en competencias emocionales dirigidas al profesorado. Coincidimos con Pérez-Escoda, Berlanga y Alegre, 2019 y Pérez-Escoda y Ribera (2009) en que estas competencias emocionales pueden promocionarse después de una intervención. Las herramientas que ofrece el coaching personal nos pueden servir para responder a estos objetivos.

### *Coaching personal*

Existen investigaciones que sitúan a los procesos de coaching como estrategia eficaz en la formación tanto inicial como permanente del profesorado (Jiménez, 2012). En esta última década han aparecido trabajos científicos con docentes que han incorporado el coaching. Entre ellos, podemos citar los de Saphier y West (2010) con una aproximación estratégica y sistemática a la mejora del aprendizaje; Teeman, Wink y Tyra (2011), quienes proponen un proceso colaborativo y orientado al profesorado para el éxito de la escuela y el logro de los estudiantes; Rakap (2017) con

una estrategia para la preparación del profesorado de educación especial; Bengo (2016) con una propuesta para mejorar la práctica docente y aumentar el logro del estudiante de matemáticas.

El coaching es una modalidad de asesoramiento que proviene de la evolución del counseling (Sánchez y Boronat, 2014) y ofrece un conjunto de herramientas para que una persona pueda alcanzar los objetivos que se proponga (Ozmen, 2019). 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.

A lo largo de su trayectoria, el coaching se ha convertido en una herramienta clave y exitosa en el *management* empresarial y su influencia se ha extendido a diversos ámbitos, operando en todas las dimensiones del ser humano: en el ámbito personal (desarrollo de competencias y capacidades), profesional (desarrollo de la carrera), social (adaptación al medio, supervivencia) y educativo (aprendizaje y preparación para la capacitación).

En el campo educativo encontramos algunas de sus aplicaciones en trabajos como el de Rodríguez-Hidalgo, Villén y Espejo (2015), quienes contemplan una formación basada en lo que denominan "*coaching multidimensional*" para dar respuestas a cualquier meta o problema que experimente el estudiante a lo largo de periodo de prácticas.

Por su parte, Rodríguez et al. (2011) llevan a cabo una experiencia con estudiantes del Grado de Maestros/as de Educación Primaria que realizan el Practicum en la Universidad de Córdoba. Siguen con el alumnado un doble proceso de *coaching*. Por un lado, un *coaching* asimétrico, guiado y apoyado por el profesorado tutor académico y profesional, a modo de co-mentoría. Por otro, un *coaching* simétrico que cuenta con el apoyo de sus propios compañeros de trabajo (prácticas, grupos...), para tener una visión paralela y colaborativa, así como recibir apoyo emocional y ayuda recíprocos.

Por último, López, Sánchez, Altopiedi y Oliva (2018) estudian la efectividad de unos programas de formación a través de herramientas de coaching en sesiones grupales. El propósito de este trabajo era analizar la práctica de los equipos directivos en sus centros educativos. El proceso de coaching se desarrolló tomando como eje casos prácticos de situaciones reales experimentadas por los propios participantes de varios países, quienes diseñaron y analizaron distintos planes de mejora.

### *Objetivos de investigación*

En este trabajo se plantea el objetivo de detectar los factores que influyen en el desarrollo de la Autonomía emocional en el profesorado de Educación Secundaria. Este objetivo general se concretó, en primer lugar, en la realización de un diagnóstico inicial de las competencias emocionales del profesorado, como paso previo para el posterior diseño de un proceso de coaching. Este proceso de coaching se iniciaría con la utilización de la entrevista autobiográfica para la construcción de la carrera (Rubio Jiménez y Fernanda, 2017; Taylor y Savickas, 2016). El objetivo de la entrevista era acercarnos a la experiencia emocional del profesorado, a la vez que facilitar que este tomara conciencia de sus propias competencias emocionales y de los factores que las potencian y las limitan.

## Método

### Diseño

Para responder a los objetivos de investigación se optó por una metodología con un enfoque mixto, donde la recogida de información, como señalan Sánchez, Álvarez, Manzano y Pérez-González (2009), el análisis y la relación de los datos se realiza a través de una combinación de procedimientos de tipo cuantitativo y cualitativo.

En base a ello, en primer lugar, se realizó una primera exploración a través de un cuestionario y el correspondiente análisis descriptivo e inferencial de los datos obtenidos. A continuación, se llevó a cabo un proceso de coaching personal con un grupo de docentes. Este proceso se realizó a través de entrevistas autobiográficas construidas con el profesorado participante. La intención era que identificaran un objetivo personal con el que trabajar para el desarrollo de su bienestar subjetivo. La narrativa generada tuvo como eje central la gestión de las emociones vinculadas al desarrollo de sus trayectorias profesionales y vitales. Según Bernal y König (2017), a través de este enfoque metodológico biográfico-narrativo, se proporcionan las herramientas necesarias para descubrir los significados que surgen de las experiencias vividas por las personas.

Esta metodología, a la vez que permite acceder a la información para explorar los factores que influyen en la Autonomía emocional, favorece que los propios participantes de las entrevistas tomen conciencia de estos como punto de arranque de una práctica de (auto)formación (Bolognani y Nacarato, 2015; González-Giraldo, 2019).

### Muestra y participantes

**TABLA 1: Características de los participantes en el proceso de coaching**

Etiquetas	Tramo de edad	Experiencia	Sexo	Procedencia	Especialidad	Formación emocional <sup>3</sup>
E1EF	[40,50)	18 años	Masculino	Sevilla	Educación Física	No
E1IN	[40,50)	17 años	Femenino	Sevilla	Inglés	Si
E1TEC	[40,50)	11 años	Masculino	Córdoba	Tecnología	No
E1FyQ	[50,60)	22 años	Femenino	Sevilla	Física y Química	Si
E1MAT	[40,50)	19 años	Femenino	Sevilla	Matemáticas	No
E1LyL	[30,40)	2 años	Femenino	Sevilla	Lengua y Literatura	Si
E1CLA	≥60	33 años	Femenino	Cádiz	Lenguas clásicas	No

Fuente: Elaboración propia

Para la administración del cuestionario se realizó un muestreo no probabilístico intencional. La muestra estuvo compuesta por 352 docentes en activo que impartían docencia en enseñanza secundaria en el curso escolar 2017/18. Los participantes procedían de 28 centros de titularidad pública y privada-concertada de Andalucía Occidental (Cádiz, Córdoba, Huelva y Sevilla). Los

<sup>3</sup> Programa de Implantación de la Inteligencia Emocional en el ámbito educativo (PIIE) curso 2017/18 CEP de Sevilla.

participantes en el proceso de coaching personal fueron siete docentes que representaban diferentes características del profesorado de la etapa secundaria (ver TABLA 1).

La muestra de 352 docentes estaba compuesta por un porcentaje mayor de mujeres (59,1%) que de hombres (40,9%), lo cual es coherente con la composición de la población objeto de estudio en relación con el sexo. Se distinguieron cinco grupos de edad, también coherentes con las proporciones de la población: menor de 30 (4,83%); entre 30 y 40 (24,72%); entre 40 y 50 (30,97%); entre 50 y 60 (34,66%); mayor de 60 (4,83%). Por lo que respecta al cuerpo de pertenencia de los participantes en la muestra, se contó con un 80,68% del cuerpo de profesorado de educación secundaria (PES) y un 14,48% del cuerpo de maestros o de profesorado de formación Profesional que imparte docencia en enseñanza secundaria. Dentro del PES licenciado o graduado, y en relación a la formación académica, un 15,22% eran posgraduados con máster o doctorado. La muestra presentaba diversidad en relación con el área de conocimiento a la que pertenecía el profesorado: científico-tecnológica (27,56%); ciencias sociales (27,27%); humanidades (31,82%); ciencias de la salud (13,35%).

### *Procedimiento e Instrumentos*

La recogida de datos en la primera fase se llevó a cabo mediante el *Cuestionario de Desarrollo Emocional* (CDE-A35) (Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella y Soldevila, 2010), que está compuesto de 35 ítem distribuidos en cinco competencias emocionales: Conciencia emocional, Regulación emocional, Competencias sociales, Autonomía emocional y Competencias para la vida y el bienestar. El CDE-A35 ofrece una puntuación global y otra para cada una de estas competencias emocionales.

Pérez-Escoda et al. (2010) presentan el proceso de construcción de este instrumento, donde para una muestra de 1537 adultos se obtiene 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 competencias. Específicamente, la escala de Autonomía emocional, obtiene un alfa de 0,72.

La correlación entre cada una de las puntuaciones de las competencias y la puntuación global 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, Agulló, Pérez-Escoda y Oriol, 2014; Pérez-Escoda et al., 2019; Pérez-Escoda, Filella, Bisquerra y Alegre, 2012; Pérez-Escoda, Filella, Soldevila y Fondevila, 2013).

El cuestionario se distribuyó al profesorado a través del correo electrónico para su auto-administración. Para organizar la distribución de los correos, se contactó con un docente que sirviera de enlace con cada uno de los centros educativos seleccionados. Esta persona coordinó el proceso de cumplimentación de los cuestionarios, fijando un plazo para la aplicación de los mismos. En el mensaje se presentaba 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 sería el encargado de instruir y coordinar a los encargados de la distribución en cada centro.

Otra técnica de recogida de datos fue la entrevista autobiográfica, que se apoyó en herramientas del coaching personal. En concreto, en este trabajo presentamos los resultados obtenidos a través de la técnica de fotolenguaje para la producción de discursos (Romero-Rodríguez et al., 2012), que se integró en el desarrollo de la entrevista. Las entrevistas formaban parte de un proceso de recogida de información que también contaba con sesiones grupales presenciales y trabajo autónomo a través de una plataforma digital. En la FIGURA 1 se puede observar cómo queda integrada en el proceso global de investigación.

**FIGURA 1: Proceso de recogida de información**

Fuente: Elaboración propia

Para recoger la información a través de la entrevista se concertó una fecha con cada uno de los 7 participantes entre los meses de agosto y octubre de 2018. Las entrevistas tuvieron una duración de una hora aproximadamente y se grabaron en audio, previo consentimiento del participante.

Las fotografías se acompañaron de preguntas que podían evocar la expresión de emociones, como cuando se le pregunta por cómo se siente el sujeto frente a una determinada situación (Pérez-Escoda et al., 2019). El investigador-coach formuló las preguntas que se recogen a continuación, solicitando a las personas participantes que eligieran una fotografía de entre las 21 presentadas (Fuente: <https://pixabay.com/es/>), que le evocara las emociones relacionadas con cada una de las cuestiones:

- ¿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 encuentras hoy profesionalmente?
- ¿Hacia dónde te gustaría que te llevara tu profesión?

#### *Procedimientos de análisis de datos*

El procesamiento de los datos obtenidos a través del cuestionario se llevó 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, sirvió para llevar un control de la aplicación del instrumento. A continuación, se desarrolló un análisis estadístico descriptivo de datos mediante las técnicas apropiadas en la herramienta informática de tratamiento estadístico de datos IBM SPSS Statistics v.22. En un primer momento, realizamos un análisis de cada variable individualmente: sexo, franjas de edad, cuerpo y formación emocional. A continuación, procedimos a realizar un contraste a través de un análisis estadístico inferencial, analizando la existencia de diferencias significativas entre las medias de cada una de las dimensiones objeto de estudio. Se utilizaron pruebas de contraste de hipótesis no paramétricos adecuados a la naturaleza de los datos.

El análisis de los discursos que generó el fotolenguaje, durante el transcurso de las entrevistas, se llevó a cabo en las cuatro fases que Sotos (2015) considera en su investigación:

- **Codificación abierta:** Una vez transcrita la entrevista, los investigadores delimitamos de forma independiente las unidades de información o temas significativos para su clasificación, codificando y categorizando estas unidades de las respuestas del profesorado.
- **Agrupación:** A continuación, los investigadores compararon sus códigos para revisar y resolver cualquier diferencia (Vaughn, Schumm, Klingner y Saumell, 1995). Después de la discusión, acordamos que los códigos con tres o más "coincidencias" indicaban patrones y, por lo tanto, se consideraron temas a destacar. Trabajando juntos se agruparon las unidades pertenecientes a la misma categoría. Estos fragmentos con el mismo código se acompañaron con una referencia a los textos del que procedían y algún que otro detalle relevante.
- **Integración local:** Se interpretaron las agrupaciones de la fase anterior y designaron las categorías que mejor representaban cada código (Klingner, Vaughn, Hughes y Argüelles, 1999), revisando las representaciones gráficas para la identificación de categorías mediante la aplicación NVivo versión 12.
- **Codificación selectiva:** Se extrajeron conclusiones tras la presentación y disposición de los datos descubriendo la relación entre las categorías centrales y el resto de categorías de la transcripción de la entrevista

Siguiendo a Sandín (2010), debe existir una correspondencia entre los criterios de validez cuantitativos y cualitativos. Mientras que en el método cuantitativo se atiende a la veracidad, generalización y consistencia, en el cualitativo cobra importancia la credibilidad, transferibilidad y dependibilidad. La credibilidad de la investigación se consideró mediante una triangulación de los datos de las entrevistas y los resultados obtenidos en los análisis cuantitativos de los cuestionarios; la transferibilidad se puso de manifiesto en el análisis de las coincidencias entre las distintas entrevistas; la dependibilidad se obtuvo al someter los datos analizados al juicio de expertos en diferentes congresos y jornadas del ámbito.

## Resultados

En la percepción general que poseen los docentes acerca de sus competencias emocionales, se analizó si el profesorado había recibido algún tipo de formación emocional previa, resultando que un 72 % no lo había hecho, frente al 28% que sí había participado en este tipo de formación. Esta proporción nos ofrece un indicador que habla por sí solo. Llama la atención que una gran mayoría de la muestra no ha recibido ningún tipo de formación en este ámbito a lo largo de sus estudios académicos ni en su trayectoria profesional como docente en esta etapa educativa.

A partir de las puntuaciones directas obtenidas por los sujetos para cada una de las competencias emocionales medidas por el CDE-35, se analizaron los correspondientes estadísticos descriptivos. Las medias y desviaciones típicas halladas están recogidas en la TABLA 2 y el GRÁFICO 1. Se ha incorporado una puntuación global de competencia emocional, que representa la media de las puntuaciones obtenidas en las cinco competencias medidas por el cuestionario.

**TABLA 2: Estadísticos de las competencias emocionales**

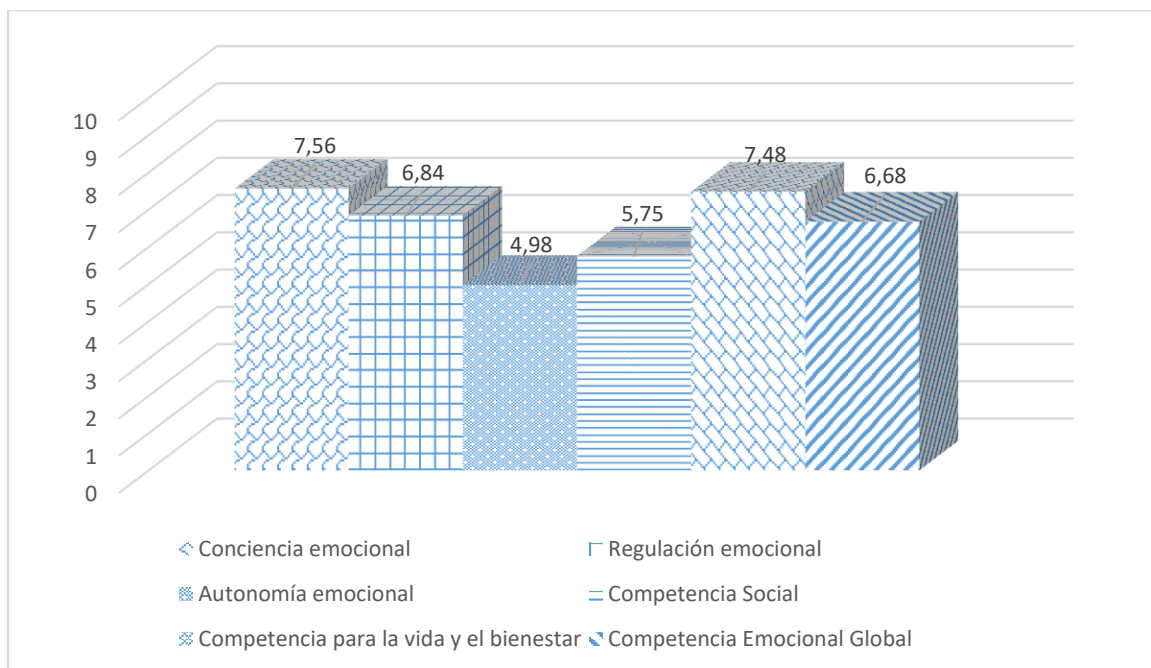
Competencias emocionales	Media	Desv. Típica
Conciencia emocional	7,56	1,24



Regulación emocional	6,84	1,20
Autonomía emocional	4,98	1,76
Competencia Social	5,75	1,12
Competencia para la vida y el bienestar	7,48	1,34
Competencia Emocional Global	6,68	0,95

Fuente: Pérez- Escoda et al, 2010

**GRÁFICO 1: Medias de las competencias emocionales.**



Fuente: Elaboración propia

Por lo general, la media de la competencia emocional global y la de sus cinco competencias, que están medidas de 0 a 10, está por encima del 5. Destaca el alto nivel de percepción del profesorado en las competencias Conciencia emocional y Competencias para la vida y el Bienestar, que rozan el 7,50. Sin embargo, llama la atención la baja Autonomía emocional, que no llega al 5 de media, es decir una baja autoestima, autoeficacia emocional y resiliencia. Este dato es el que justifica que centremos el trabajo que presentamos en esta competencia emocional.

Al objeto de analizar la existencia de diferencias en función del sexo, la edad, el cuerpo o el área de pertenencia del profesorado participante, se realizaron los correspondientes contrastes no paramétricos, coherentes con las características de la muestra. Los valores obtenidos indicaron que cada una de las competencias emocionales no presentaba diferencias significativas en función de estas variables de identificación. Sin embargo, sí aparece como un factor que influye en algunas competencias emocionales la formación emocional recibida. Se hallaron diferencias estadísticamente significativas a partir de la prueba U de Mann Whitney ( $U=10315,00$ ) entre el grupo que ha recibido formación emocional y el que no ( $p=0,016$ ), en relación con la competencia Autonomía emocional (AE35), objeto de este trabajo.

Por otra parte, la inferioridad de media que presenta esta competencia respecto a las demás (ver TABLA 2 y GRÁFICO 1), es estadísticamente significativa ( $p=0,000$  en todos los casos), de acuerdo con los resultados obtenidos tras aplicar la prueba de Wilcoxon con la Autonomía

emocional (con la Conciencia emocional  $Z = -15,551$ ; con la Regulación emocional  $Z = -14,471$ ; con la Competencia social  $Z = -8,090$ ; con la Competencias para la vida y el bienestar  $Z = -15,769$ ). Estos datos nos llevan a reafirmar la necesidad de analizar esta competencia en mayor profundidad.

Con esta finalidad se procedió a realizar el estudio de la Autonomía emocional del profesorado a través de los discursos que generaban la técnica de fotolenguaje, integrado en las entrevistas autobiográficas en el marco del proceso de coaching personal. Para ello, se siguieron las fases que se describieron más arriba. En el análisis cualitativo se fueron designando las categorías (Braun y Clarke, 2006) a la vez que se identificaban los factores que influían en el desarrollo de la Autonomía emocional. A continuación, se categorizaron estos factores tanto del ámbito personal, como del entorno próximo de los docentes, según fueran potenciadores o limitantes del desarrollo de dichas competencias.

Entre los factores potenciadores se hallaron los que han sido categorizados como *Vocación docente* y *Relaciones sociales con iguales* (docentes) y *con el alumnado*. Estos aspectos, se muestran como características que motivan al profesorado generándole elementos de la competencia Autonomía emocional como la resiliencia, la auto-eficacia emocional o la autoestima.

Por otro lado, se identificaron factores que limitan la Autonomía emocional, los cuales se han categorizado como *Miedos personales* y *Planificación*. En la TABLA 3 sintetizamos el sistema de categorías utilizado.

**TABLA 3: Sistema de categorías**

Categorías		
Factores potenciadores de la Autonomía emocional	Vocación docente: preferencia por la profesión docente	La enseñanza: Interés por la docencia
		Condiciones laborales
	Relaciones sociales	Ámbito: interés por la materia que se imparte
		con iguales (docentes) con el alumnado
Factores limitadores de la Autonomía emocional	Miedos personales	
	Planificación	Conciliación entre vida familiar y laboral
		Planificación profesional

Fuente: Elaboración propia

### *Factores que potencian la Autonomía emocional*

#### *Vocación docente*

La categoría que hemos denominado *Vocación docente* recoge los temas destacables del discurso del profesorado: *la enseñanza, las condiciones laborales y el interés por el ámbito*, que se han presentado como factores que refuerzan las dimensiones de la Autonomía emocional.

*Las condiciones laborales* generan en el profesorado de secundaria resiliencia. Un ejemplo lo tenemos con la docente E1LYL, que después de elegir la fotografía de la ILUSTRACIÓN 1 para la pregunta “¿cómo te sientes al ver la fotografía que has elegido y que representa tu momento profesional en el momento presente?”, al explicar cómo ha llegado a este punto, hizo referencia a las condiciones laborales de estabilidad de la profesión docente, expresando que, al obtener la plaza de funcionaria, hizo frente a las adversidades de la oposición:

E1LYL: *Bueno, con esfuerzo y siendo constante. Y aparte de, bueno, pues no dejándome. En algún momento he pensado que no. Los que no lo iba a conseguir. Y se me han quitado las ganas de seguir esforzándome. Pero bueno, siendo constante, sobre todo con esfuerzo y quitando tiempo a otro, a otros asuntos que eran importantes en mi vida, también.*

#### ILUSTRACIÓN 1: Fotografía 2 elegida por E1LYL



Fuente: <https://pixabay.com/es/>

La enseñanza también aparece como un factor que contribuye a la Autonomía emocional, al generar autoeficacia emocional. Así, la participante E1IN elige la fotografía de la ILUSTRACIÓN 2 cuando el investigador-coach le pregunta sobre su momento profesional presente y comenta que, después de varios años de cargo como directora de un centro la enseñanza, le hacía sentirse como ella deseaba estar, en consonancia con sus propios valores como docente:

E1IN: *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. Pero sí es verdad que he notado que la profesión docente, como profesora, una relajación. Porque, de alguna manera, que me permite dedicarme más ahora a la enseñanza. Y por eso he cogido este, porque me inspiraba esa esa emoción.*

#### ILUSTRACIÓN 2: Fotografía 1 elegida por E1IN



Fuente: <https://pixabay.com/es/>

Por otro lado, el *interés por el ámbito* generaba autoestima (otro de los componentes de la competencia Autonomía emocional), al potenciar la buena relación consigo mismo. Por ejemplo,

E1MAT, cuando se le pregunta “¿Hacia dónde te gustaría que te llevara tu profesión?”, comenta que las matemáticas le ofrecen la seguridad que ha necesitado siempre en su profesión docente:

*E1MAT: Las matemáticas, me gusta mucho la carrera porque me gustaba mucho las matemáticas desde niña, ... siempre es como la seguridad que necesito.*

### *Relaciones sociales con el profesorado y el alumnado*

La relación con los compañeros y con el alumnado es otro factor que en la mayoría de los casos genera autoeficacia emocional. Un claro ejemplo lo tenemos de manos de E1CLA, quien al explicar cómo ha llegado a sentirse como manifiesta en el presente, elige la fotografía de la ILUSTRACIÓN 3 y comenta que las relaciones personales con sus compañeros y con el alumnado son las que le dan sentido a su profesión, influyendo en su autoeficacia emocional:

*E1CLA: 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 en hacer algo. Veo también un lugar tranquilo que estoy navegando y estoy yendo hacia adelante y con alguien. Esta es mi impresión.*

### **ILUSTRACIÓN 3: Fotografía 2 elegida por E1CLA**



Fuente: <https://pixabay.com/es/>

### *Factores que limitan la Autonomía emocional*

#### *Miedos personales*

La categoría *miedos personales* recoge aquellas referencias en las entrevistas a experiencias, creencias limitantes y actitudes que preocupan al profesorado y muestran alguna barrera para el desarrollo de la Autonomía emocional. Así, por ejemplo, E1MAT elige la fotografía que recogemos en la ILUSTRACIÓN 4, cuando quiere representar la desorientación. También comenta que siente miedo a los cambios, sobre todo si tiene que enfrentarse a nuevos retos profesionales, lo que

evidencia una limitación en competencias de la Autonomía emocional como la resiliencia, porque esta creencia limitante parece dificultarle la adaptación a un cambio.

#### ILUSTRACIÓN 4: Fotografía 2 elegida por E1MAT



Fuente: <https://pixabay.com/es/>

*E1MAT: Me doy cuenta que ya tengo esa edad, esa edad que ya...los cambios cuestan más, ya lo entienden así y es verdad que me cuesta más el cambiar mi forma de explicar.*

Otro ejemplo lo tenemos en E1LYL, quien pone de manifiesto una falta de dominio en la autoestima y la resiliencia a través de una creencia limitante: la inseguridad en sí misma, un miedo que le ha impedido enfrentarse a las oposiciones con anterioridad y así, dedicarse antes a la profesión docente.

*E1LYL: Empiezo a plantearme estudiar las oposiciones porque sí que lo tengo, sí que lo tengo claro. El problema es que yo soy una persona insegura y 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.*

#### Planificación

La categoría *planificación* recoge aspectos como la conciliación del trabajo con la vida familiar o el diseño de un plan de trabajo dentro de la misma profesión docente. Este ha sido uno de los temas que más ha preocupado al profesorado. Se han hallado múltiples referencias en las entrevistas que muestran cómo las dificultades de conciliación entre el trabajo, la familia y el ocio limitan la Autonomía emocional. La inestabilidad asociada a los primeros años de docencia o la gran cantidad de burocracia que últimamente se asocia a esta profesión, generan verdaderos retos que ponen en evidencia limitaciones en la resiliencia o la autoeficacia-emocional. Por ejemplo, E1MAT (ILUSTRACIÓN 5) comenta lo siguiente al explicar hacia dónde le gustaría que le llevara su profesión:

*E1MAT: caos, o sea no sé, incertidumbre pues no tengo ni idea... pues yo creo que ahora mismo no me hace sentir, o sea, no sé cómo. Yo creo 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... tengo que no puedo llevarlo todo, que era algo que también que yo tenía ser la madre perfecta, la profesora perfecta. Entonces como un poco te das cuenta de que no te quede todo, no lo puedo llevar y tengo que delegar y que si hay cosas que*

*no se hacen pues bueno entonces en un futuro pues tampoco es que me plantee nada más. Ahora mismo es como, no sé, no veo nada.*

**Ilustración 5: Fotografía 3 elegida por E1MAT**



Fuente: <https://pixabay.com/es/>

Los resultados obtenidos a través de la técnica de fotolenguaje, incorporada a la entrevista autobiográfica, han servido para confirmar las carencias que tiene el profesorado en relación con la competencia de Autonomía emocional, identificadas a través del cuestionario. Asimismo, han permitido identificar factores que influyen en esta competencia. Entre ellos existen los que son de naturaleza individual, como *la vocación docente* y *los miedos personales* y otros de naturaleza contextual, presentes en el entorno próximo, como *la relación con los iguales* y *con el alumnado* o *la planificación*. Por otro lado, ha sido el propio profesorado quien ha identificado estos factores, tomando conciencia de su influencia. Esta identificación servirá como base para el diseño de sesiones sucesivas de coaching personal que favorezcan la formación del profesorado en competencias emocionales.

## Discusión y Conclusiones

El objetivo de este trabajo era el análisis de los factores que influyen en la Autonomía emocional del profesorado de secundaria. El primer acercamiento se ha llevado a cabo a través del cuestionario CDE-A35, cuyos resultados han puesto de evidencia que, en general, existe una baja percepción de esta competencia emocional, lo que comprende una baja autoestima, autoeficacia-emocional y resiliencia. Los análisis cualitativos de las entrevistas han servido para profundizar en los factores que influyen en estas dimensiones.

Las evidencias apuntan a que, por un lado, existen factores que potencian el desarrollo de la Autonomía emocional, como son *la vocación docente* y *las relaciones sociales con los iguales* y *con el alumnado* (Núñez del Río y Fontana, 2009; Patrick, Mantzicopoulos, Samarapungavan y French, 2008). Estos factores están presentes en otros trabajos de investigación, como el de Tschannen-Moran y Hoy (2001) que analizan la percepción de la auto-eficacia emocional del profesorado y su relación con la potenciación de la participación y el aprendizaje de los estudiantes. También el factor de *vocación docente* está implícito en el desarrollo de la Autonomía emocional en otros trabajos

como los de Aricak (1999) o Khezerlou (2017), quienes consideran la satisfacción, el compromiso, la adaptación, la comunicación y el desarrollo del conocimiento como dimensiones de la autoestima profesional.

Sinclair (2008) realizó un estudio sobre la motivación en profesores australianos en el que identificó la importancia de motivaciones intrínsecas como el trabajo con niños, o extrínsecas como las condiciones de trabajo. Los resultados obtenidos han permitido identificar este mismo tipo de motivaciones, categorizadas, respectivamente, como *relaciones sociales con el alumnado y vocación docente*. Otro factor identificado ha sido *las relaciones sociales con iguales*. Estos resultados coinciden con los hallazgos obtenidos por Anderson y Olsen (2006), quienes sugirieron que los compañeros de trabajo son una importante fuente de esperanza e inspiración, que ayuda a los educadores a enfrentar las dificultades laborales y mantener su compromiso. Este factor incide especialmente en situaciones difíciles (Brunetti, 2006).

Por otro lado, se han encontrado factores como los *miedos personales* que limitan la Autonomía emocional. Estos resultados coinciden con los obtenidos en otros trabajos de investigación, donde se ha clasificado este factor como creencias negativas sobre sí mismo o falta de confianza (Day, 2008; Fleet, Kitson, Cassady y Hughes, 2007). La Autonomía emocional también se ve limitada por las dificultades de *planificación*. La influencia de este factor ha sido identificada en otros trabajos de investigación. Cornejo y Quiñonez (2007) relacionan la gestión del tiempo y la autoeficacia percibida con el bienestar docente. Los trabajos de Fleet et al. (2007) o Smethem (2007) ponen de manifiesto la importancia del equilibrio entre el trabajo y los compromisos familiares, coincidentes con los resultados obtenidos en este trabajo.

La narrativa autobiográfica realizada a través del fotolenguaje, como parte del proceso de coaching, ha situado al profesorado participante en un proceso de introspección acerca de acontecimientos importantes de su trayectoria vital y profesional. De este modo, el propio profesorado ha podido tomar conciencia de los factores que potencian su Autonomía emocional y cuáles los limitan. En concreto, destacamos la falta de planificación o gestión del tiempo. Coincidimos con Bisquerra y Pérez-Escoda (2015) cuando aseguran que esta identificación puede servir para un mayor compromiso en una futura intervención. El diagnóstico de necesidades relacionadas con la Autonomía emocional autopercebidas por el profesorado de secundaria realizado en esta investigación servirá de base para el diseño de una propuesta de Orientación y Educación Emocional a través de un proceso de coaching personal, dirigido a docentes. Esta se configura como una línea de intervención y de investigación futura: el diseño y evaluación de la propuesta de formación del profesorado en competencias emocionales a través del coaching. Esta intervención e investigación se podría extender a docentes y orientadores de diferentes ámbitos formales y no-formales. Asimismo, se puede profundizar en una línea de investigación sobre el desarrollo y utilización de herramientas que permitan a la persona desarrollar competencias de gestión emocional y de la carrera.

Entre las limitaciones de este trabajo se podría aludir al número de participantes, si bien teniendo en cuenta las características de la metodología cualitativa, consideramos que aporta un nivel de profundidad importante para poder comprender la Autonomía emocional del profesorado de Educación Secundaria.

## Referencias bibliográficas

Alessandri, G., Perinelli, E., De Longis, E., Schaufeli, W. B., Theodorou, A., Borgogni, I., ... y Cinque, L. (2018). Job burnout: The contribution of emotional stability and emotional self-efficacy beliefs. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 91(4), 823-851.

- Anderson, I. y Olsen, B. (2006). Investigating early career urban teachers' perspectives on and experiences in professional development. *Journal of Teacher Education*, 57(4), 359-377.
- Aricak, O. T. (1999). *Group counselling and professional self-esteem through self-improvement* (Tesis doctoral). Marmara University, Institute of Education Sciences, Istanbul, Turkey.
- Baumeister, R.F., Campbell, J.D., Krueger, J.I. y Vohs, K.D.(2003) Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles?, *American Psychological Society*, 4(1),1-44.
- Beltman, S., Mansfield, C. F. y Harris, A. (2016). Quietly sharing the load? The role of school psychologists in enabling teacher resilience. *School Psychology International*, 37(2), 172-188.
- Bengo, P. (2016). Secondary mathematics coaching: The components of effective mathematics coaching and implications. *Teaching and Teacher Education*, 60, 88-96.
- Bernal, A. (2009). Influencia emocional del profesorado en la construcción de la identidad personal del alumnado. *Bordón*, 61(3), 19-32.
- Bernal, A. y König, K. L. (2017). Percepciones de adolescentes sobre la educación según la identidad personal. *Revista Española de Pedagogía*, 267, 181-198.
- Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2015). ¿Pueden las escalas Likert aumentar en sensibilidad? REIRE. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8(2),129-147.
- Bolognani, M. S. F. y Nacarato, A. M. (2015). Las narrativas de vida como prácticas de (auto) formación de maestras que enseñan matemáticas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(64), 171-193.
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Brunetti, G. J. (2006). Resilience under fire: Perspectives on the work of experienced, inner city high school teachers in the United States. *Teaching and Teacher Education*, 22(7), 812-825.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 41-49.
- Carril, J. (2008). *Zen coaching: un nuevo método que funde la cultura oriental y occidental para potenciar al máximo tu vida profesional y personal*. Madrid: Díaz de Santos.
- Castro, M. (2018). Experiencing and teaching—a pedagogical experience within the specific didactics of geography. *European Journal of Education Studies*, 5(1), 26-41.
- Çevik, G. B. (2017). The Roles of Life Satisfaction, Teaching Efficacy, and Self-esteem in Predicting Teachers' Job Satisfaction. *Universal Journal of Educational Research*, 5(3), 338-346.
- Cornejo, R. y Quiñonez, M. (2007). Factores asociados al malestar/bienestar docente. Una investigación actual. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 75-80.
- Day, C. (2008). Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness. *Journal of Educational Change*, 9(3), 243-260.



- Erozkan, A., Dogan, U. y 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.
- Filella, G., Agulló, M.J., Pérez-Escoda, N. y Oriol, X. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. *Estudios sobre Educación*, 26, 125-147.
- Fleet, A., Kitson, R., Cassady, B. y Hughes, R. (2007) University-qualified Indigenous early childhood teachers: Voices of resilience. *Australian Journal of Early Childhood*, 32(3).17-25.
- García Navarro, E. (2017). *Formación del profesorado en educación emocional: Diseño, aplicación y evaluación* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona: Barcelona.
- González-Giraldo, O.E. (2019). La narrativa biográfica como una prometedora experiencia (auto) formativa en el trayecto de formación docente. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15(1), 68-90.
- Güloğlu, B. y Karairmak, Ö. (2010). Self Esteem and Psychological Resilience as Predicting of Loneliness in University Students. *Aegean Educational Sciences Journal*, 11(2), 73-88.
- Jiménez, 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.
- Kapikiran, Ş. (2013). Loneliness and life satisfaction in Turkish early adolescents: The mediating role of self-esteem and social support. *Social Indicators Research*, 111(2), 617-632.
- 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.
- Klingner, J. K., Vaughn, S., Tejero, M. y Argüelles, M. E. (1999). Sustaining research-based practices in reading: A 3-year follow-up. *Remedial and Special Education*, 20(5), 263-287.
- Kong, F., Zhao, J. y You, X. (2013). Self-esteem as mediator and moderator of the relationship between social support and subjective well-being among Chinese university students. *Social Indicators Research*, 112(1), 151-161
- López, J., Sánchez, M. R., Altopiedi, M., y Oliva, 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.
- Mansfield, C. F., Beltman, S. y Price, A. (2014). 'I'm coming back again!' The resilience process of early career teachers. *Teachers and Teaching*, 20(5), 547-567.
- Milioni, M., Alessandri, G., Eisenberg, N., Castellani, V., Zuffianò, A., Vecchione, M. y Caprara, G. V. (2015). Reciprocal relations between emotional self-efficacy beliefs and ego-resiliency across time. *Journal of Personality*, 83(5), 552-563.
- Noltemeyer, A. L. y Bush, K. R. (2013). Adversity and resilience: A synthesis of international research. *School Psychology International*, 34(5), 474-487.
- Núñez Del Río, M<sup>a</sup> C. y Fontana Abad, M. (2009). Competencia socioemocional en el aula: características del profesor que favorecen la motivación por el aprendizaje en alumnos de enseñanza secundaria obligatoria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20 (3), 257-269.
- Ozmen, O. (2019). A scale development study to measure Secondary School teachers' opinions on coaching behaviors. *Eurasian Journal of Educational Research*, 19(79), 133-166.

- Patrick, H., Mantzicopoulos, P., Samarapungavan, A. y French, B. F. (2008). Patterns of young children's motivation of science and teacher-child relationships. *Journal of Experimental Education*, 76 (2), 121-144.
- Pérez-Escoda, N., Berlanga, V. y Alegre, A. (2019). Desarrollo de competencias socioemocionales en educación superior: evaluación del Posgrado en Educación Emocional. *Bordón*, 71(1), 97-113.
- Pérez-Escoda, N., Bisquerra, R., Filella, G. y Soldevila, A. (2010). Construcción del cuestionario de desarrollo emocional de adultos (QDE-A). *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 367-379.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Bisquerra, R. y 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, G., Soldevila, A. y Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XXI*, 16(1), 233-254.
- Pérez-Escoda, N. y Ribera, A. (2009). Las competencias emocionales en los procesos de inserción laboral. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(3), 251-256.
- 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.
- Rodríguez-Hidalgo, A. J., Villén, J. C. y Espejo, M. M. (2015). Desarrollo de competencias en el Practicum de maestros: ABP y coaching multidimensional. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(1), 414-434.
- Rodríguez, A., Esteban, R. M., Aranda, R., Blanchard, M., Domínguez, C., González, P. y Messina, C. (2011). Coaching reflexivo entre iguales en el Practicum de la formación de maestros. *Revista de Educación*, 355, 355-379.
- Romera, A. M. y Martínez, I. G. (2018). Profesionalización del docente en la actualidad: Contribuciones al desarrollo profesional. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 7-23.
- Romero-Rodríguez, S., Álvarez, V., García, S., Gil, J., Gutiérrez, A., Seco, M., ... y Santos, 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.
- Ruzek, E. A., Hafen, C. A., Allen, J. P., Gregory, A., Mikami, A. Y. 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.
- Sahin, H. (2017). Emotional Intelligence and Self-Esteem as Predictors of Teacher Self-Efficacy. *Educational Research and Reviews*, 12(22), 1107-1111.
- Sammons, P., Day, C., Kington, A., Gu, Q., Stobart, G. y Smees, R. (2007). Exploring variations in teachers' work, lives and their effects on pupils: Key findings and implications from a longitudinal mixed-method study. *British Educational Research Journal*, 33(5), 681-701.
- Sánchez, B. y Boronat, J. (2014). Coaching Educativo: Modelo para el desarrollo de competencias intra e interpersonales. *Educación XXI*, 17 (1), 219-242.
- Sánchez-García, M. F., Álvarez, B. y Manzano, N. (2009). Análisis de las competencias del orientador profesional: implicaciones para su formación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(3), 284-299.

- Sandín, M.P. (2010). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.
- Saphier, J. y West, L. (2010). How coaches can maximize student learning. *Phi Delta Kappa*, 91(4), 46-50.
- Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 79-104.
- Smethem, L. (2007). Retention and intention in teaching careers: Will the new generation stay? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(5), 465-480.
- Sotos, 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.
- Sutton, R. E. y 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.
- Tagay, Ö. (2015). Contact Disturbances, self-esteem and life satisfaction of University students: A structural equation modelling study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 58, 113-132.
- Taylor, J.M. y Savickas, S. (2016). Narrative career counseling: My career story and pictorial narratives. *Journal of Vocational Behavior*, 97, 68-77.
- Thiel, C., Griffith, J. y Connelly, S. (2015). Leader-follower interpersonal emotion management: Managing stress by person-focused and emotion-focused emotion management. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 22(1), 5-20.
- Torrijos, P., Torrecillas, E. M. y Rodríguez, M. J. (2018). Experimental evaluation of emotional development programmes for teachers in Secondary Education. *Anales de Psicología*, 34(1), 68-76.
- Tschannen-Moran, M. y Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher education*, 17(7), 783-805.
- Vaughn, S., Schumm, J. S., Klingner, J. y Saumell, L. (1995). Students' views of instructional practices: Implications for inclusion. *Learning Disability Quarterly*, 18(3), 236-248.

## Fuentes electrónicas

- Comisión Europea (2012). *Assessment of Key Competences in initial education and training: Policy Guidance*. Strasbourg: European Commission. Recuperado de: <http://eose.org/wp-content/uploads/2014/03/Assessment-of-Key-Competences-in-initial-education-and-training.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE de 10/12/2013. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886>
- OCDE (2016). *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How to Help Them Succeed*. Paris, Pisa: OECD Publishing. Recuperado de: <http://www.oecd.org/education/low-performing-students-9789264250246-en.htm>

- Resilience Research Centre. (2014). *What is resilience?* Recuperado de: <http://resilienceresearch.org/resilience/>
- Rubio-Jiménez, J. y Fernanda, M. (2017). Projecting the future: A study of vocational decisions from a narrative-autobiographical approach. *Forum: Qualitative Social Research*, 19(1), Art. 11. Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2668/4164>
- UNESCO (2016). *Global Citizens for Sustainable Development. A Guide for Teachers*. París: UNESCO. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246352>

**Fecha de entrada:** 29 julio 2019

**Fecha de revisión:** 11 diciembre 2019

**Fecha de aceptación:** 15 diciembre 2019