

Estudio comparativo-causal sobre el éxito en la vida escolar en profesorado de lengua extranjera en formación

A causal-comparative study of the educational success with preservice English foreign language teachers

Manuel Jesús Cardoso Pulido

Universidad de Málaga

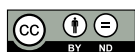
Juan Ramón Guijarro Ojeda

Universidad de Granada

ONOMÁZEIN | Número especial VI – Investigación en enseñanza de lenguas desde una perspectiva global: 229-253

DOI: 10.7764/onomazein.ne6.12

ISSN: 0718-5758



Manuel Jesús Cardoso Pulido: Didáctica de las lenguas, las artes y el deporte, Universidad de Málaga.

| E-mail: mjcp@uma.es

Juan Ramón Guijarro Ojeda: Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad de Granada. | E-mail: jrjo@ugr.es

Fecha de recepción: 7 de julio de 2018

Fecha de aceptación: 20 de octubre de 2019

Resumen

El objetivo de esta investigación se centra en estudiar el constructo “éxito en la vida escolar” en maestras y maestros de 4.º curso del Grado en Educación Primaria con mención en Lenguas Extranjeras (inglés) de la Universidad de Granada durante el periodo de prácticas externas. Para ello, hemos empleado y adaptado a nuestro contexto la herramienta *rueda de la vida escolar* (López y Valls, 2013) en 88 futuros docentes de lenguas. El foco de estudio lo hemos situado en la relación que se establece entre la variable dependiente (éxito en la vida escolar) con las variables independientes (género, lugar de nacimiento, profesión de los progenitores, tipo y zona del centro, y la motivación para cursar el grado). De forma general, los datos relativos a las medias procedentes de los 12 ítems analizados que recoge nuestro instrumento revelan que las relaciones sociales derivadas de la interacción con el alumnado de educación primaria y las compañeras y compañeros de prácticas tienen un peso preponderante. Sin embargo, el análisis de los datos pone de manifiesto una falta de formación en materia de *liderazgo*. De manera específica, los resultados aflorados indican que las maestras y maestros con ascendencia docente experimentan un bienestar mayor. Asimismo, los resultados arrojan datos significativos en torno a la importancia de las dimensiones sociales, afectivas y motivacionales dentro de la profesión y formación docente, y su estrecha relación con el éxito en la vida escolar.

Palabras clave: maestras y maestros en formación; inglés lengua extranjera; estudio cuantitativo; éxito en la vida escolar.

Abstract

This research aims at identifying and describing the construct “educational success” of senior preservice English foreign language teachers in the degree of Primary Education at the University of Granada while doing their school practices. In order to fulfil the objective, we have applied, and adapted to our setting, the instrument *circle of school life* (López & Valls, 2013) on 88 future language teachers. The focus of our study is centred on the connections between the dependent variable (educational success) and the independent variables (gender, birthplace, parents’ profession, area and kind of school and motivations towards the degree). In general terms, mean data out of the 12 items gathered in the instrument highlight that the relationships with students (children) and colleagues are pivotal. Nevertheless, our data reflect a lack of teacher training in *leadership*. In specific terms, the results point out

that participants with teaching background, parents who are also teachers, experience additional wellbeing. Moreover, the results shed light on the importance of social, affective and motivational dimensions in the teaching profession and training as well as its pronounced connection with educational success.

Keywords: preservice teachers; English foreign language; quantitative study; educational success.

1. Introducción

Los investigadores educativos señalan que para alcanzar un modelo óptimo de sociedad europea es necesario que se incluyan los aspectos emocionales y del bienestar docente dentro de la formación inicial (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008), sobre todo si pretendemos evitar los numerosos casos de malestar y *burnout* que rodean al ámbito de la docencia (Darling-Hammond, 1995; Travers y Cooper, 1996; Kyriacou, 2001; Austin, Shah y Muncer, 2005; Cano-García, Padilla-Muñoz y Carrasco-Ortiz, 2005; Pillay, Goddard y Wilss, 2005).

El estudio que aquí presentamos nace de un proyecto I+D+i cuyo título es “Estudio del bienestar docente del profesorado de lenguas ante los retos del plurilingüismo y las aulas multiculturales” (Pérez Valverde y Guijarro Ojeda, 2014-2017), financiado por el Ministerio de Educación, Industria y Competitividad y con referencia EDU2013-44890-P. Particularmente, este artículo procurará elaborar un retrato personal y profesional de las maestras y maestros de lengua extranjera en formación que recoja los aspectos que elevan y/o disminuyen su bienestar docente y su (futuro) éxito en la vida escolar. De la misma manera, la elección y justificación del tema que presentamos reside en su carácter pionero, dado que no existen investigaciones que centren su atención en los diversos factores que conforman el éxito en la vida escolar (relación con los compañeros; relación con los alumnos; participación en clase; liderazgo; capacidad de atención y concentración; capacidad de organización; emociones y asertividad; capacidad para discrepar razonadamente; capacidad para pensar por ti misma/o; capacidad de superación ante dificultades; fuerza de voluntad y constancia; y creatividad) y su vinculación con el bienestar de los futuros docentes de lengua extranjera (inglés).

Teniendo esto en cuenta, el objetivo que pretendemos alcanzar y que guiará el proceso conceptual y metodológico de este artículo es el siguiente: determinar si los niveles que conforman las distintas variables de identificación que caracterizan a los estudiantes objeto de investigación (género, edad, nota media del expediente, lugar de procedencia, estado civil, número de hijos, tipo de centro, zona del centro de prácticas, ascendencia docente, motivación para cursar los estudios, así como percepción de apoyo familiar, de amigos y de la sociedad en general) marcan o no diferencias estadísticamente significativas al ser cruzadas con la valoración realizada de la variable éxito en la vida escolar.

2. Marco teórico

El marco teórico que vamos a presentar a continuación se centra en el bienestar docente del profesorado en formación y sustenta la planificación metodológica de este estudio. Aelterman y otros (2007) exponen que el bienestar de los docentes es el resultado, por un lado, de la armonía entre los factores ambientales escolares y, por otro lado, de las necesidades y expectativas personales de cada individuo (ibídem: 2). El trabajo elaborado por Aelterman y su equipo (2007) está de acuerdo con que hay una serie de factores relacionados con el bienestar

docente que tienen que ver directamente con las condiciones del lugar de trabajo (Hallinger, 2003), pero indica que también existen dimensiones que estimulan el bienestar docente tales como la personalidad y el bagaje personal e individual. Asimismo, Aelterman y otros (2007) declaran en su investigación que el apoyo social es uno de los factores más influyentes a la hora de percibir bienestar profesional y/o personal. Esta investigación también se nutre de un modelo multidimensional basado en los aspectos positivos de la docencia, elaborado por Horn y otros (2004), en el que se exponen cinco dimensiones:

1. Bienestar afectivo: se trata de las relaciones positivas que mantiene un docente con el resto de sus compañeras y compañeros.
2. Bienestar profesional: relacionado con la autonomía y la aspiración profesional.
3. Bienestar social: esta dimensión se enfoca en la calidad de las relaciones sociales entre alumnado y docente.
4. Bienestar cognitivo: la cantidad de concentración en el lugar de trabajo y la capacidad de enfrentarse de manera adecuada a nuevas situaciones.
5. Bienestar psicosomático: a mejor ambiente de trabajo, menor posibilidad de padecer afecciones psicosomáticas tales como dolores de cabeza y/o de espalda.

Diversos estudios ponen de manifiesto que el bienestar docente, dentro del área de lengua extranjera, es un pilar esencial, pues es lo que motiva a los docentes a ser más innovadores, creativos y dinámicos (Ryff, 1989; Warr, 1990; Horn y otros, 2004; Cardoso Pulido y Guijarro Ojeda, 2017). Asimismo, las personas que consiguen mantener una elevada satisfacción para con la vida demuestran una mayor habilidad para adaptarse a los cambios y recursos que les rodean. Según indican las investigaciones, la adaptabilidad es el factor más influyente dentro del bienestar docente, seguido por el bienestar afectivo (relación con los compañeros), el bienestar profesional (autonomía), el bienestar social (relación con los alumnos), bienestar cognitivo y bienestar psicosomático (Herzog y Rodgers, 1981; Horn y otros, 2004; Aelterman y otros, 2007).

Neumann (2001) declara que la literatura referente a la *praxis* docente se limita, en muchas ocasiones, a analizar la docencia universitaria e indica, asimismo, que las investigaciones se suelen centrar más en las ciencias exactas (matemáticas, química, física...) mientras que las ciencias sociales (como la educación y las humanidades) no se han considerado materia de estudio lo suficientemente importante. Hemos observado además que, aparte de las investigaciones en educación superior, no se han elaborado muchos estudios que arrojen luz sobre qué es la enseñanza de lenguas y qué es ser un docente de lengua extranjera. Siguiendo las afirmaciones de Hammadou y Bernhardt (1987) obtenemos que

being a foreign language teacher is in many ways unique within the profession of teaching. Becoming a foreign language teacher, too, is a different process from that which other future teachers experience. This reality is rooted in the subject matter of foreign language itself. In foreign lan-

guage teaching, the content and the process for learning the content are the same. In other words, in foreign language teaching the medium is the message (Hammadou y Bernhardt, 1987: 302).

El trabajo de González, Montoya y Sierra (2002) recopila una serie de narrativas con maestros de inglés colombianos a través de grupos focales y cuestionarios. La idea básica que deseaban desarrollar residía en romper con el enfoque escolar tradicional para pasar a un enfoque integral. González, Montoya y Sierra (2002) indican que el enfoque integral aboga en favor de un docente de lenguas con tres roles: instructor, trabajador y aprendiz. Estas investigadoras toman como referencia la pirámide de Maslow (1943), dado que sus ideas están centradas en los sentimientos de empatía, filantropía y felicidad. González, Montoya y Sierra (2002) explican que los docentes de inglés como LE en Latinoamérica necesitan estrategias que mejoren su *praxis* a través del conocimiento de sus roles como trabajadores, como instructores y como aprendices. No obstante, los programas que se ofertan no suelen ser conscientes de las necesidades de los docentes como aprendices, por lo que no pueden desarrollar ni su autonomía ni su metodología. Recordamos en este sentido la dimensión del bienestar profesional descrita por Horn y otros (2004). Aunado a estas ideas y reflexiones, las investigadoras comentan que la implantación de un sistema de reconocimiento ayudaría a bajar los niveles del malestar de los docentes de LE, puesto que en la actualidad no se valora la participación en talleres o cursos donde se implementen mejoras en el centro escolar, como la creación de un aula de apoyo formada por docentes donde se motiven unos a otros, no tengan miedo a compartir sus experiencias y crezcan como grupo.

Simon Borg (2006) lideró varios grupos de discusión para esclarecer la situación de los docentes de LE en formación, expresando varias peculiaridades sobre la enseñanza de lenguas:

- *Métodos, actividades y materiales*: Los docentes en formación mencionan que los docentes de LE disponen de más materiales que el resto de docentes.
- *El contenido que enseña*: En numerosas ocasiones implica enseñar la cultura que hay detrás de la lengua y todas sus esferas (educación, política, lingüística, historia...).
- *La naturaleza del lenguaje*: Los grupos explicaron que la asignatura de LE se trata de una materia que está en constante cambio.
- *La relación con los alumnos*: De acuerdo con las narrativas, las relaciones sociales con los alumnos eran más cercanas, más relajadas, y generalmente más positivas que con el resto de docentes. Los docentes en formación citan que esta característica se debe, posiblemente, a que los alumnos tienden a contar sus propias experiencias y sus vidas, lo que crea ambientes positivos de trabajo que, según ellos, son más humanos y agradables.
- *Problemas de hablantes no nativos*: Los grupos resaltaron que la enseñanza de la LE necesita más concentración que el resto de las asignaturas. Los docentes de lenguas se deben concentrar más en lo que están explicando ya que también deben estar atentos a aspectos fonológicos, por ejemplo. Por esta razón, los docentes en formación estipulan

que los docentes de LE pasan más tiempo preparando sus clases, ya que tienen que pensar detenidamente cómo van a explicar los conceptos usando la LE para que todos los alumnos puedan aprender y captar la idea principal.

Como podemos observar, el hecho de intentar comprender y dar a conocer las fuentes y dinámicas que generan o mantienen el bienestar del profesorado de lenguas está recibiendo mayor impulso debido a los recursos teóricos y prácticos que pueden ofrecer al campo de la docencia (Cardoso Pulido, 2016). Al mismo tiempo que se han pasado por alto los estudios sobre la incidencia de las emociones en la enseñanza y en el papel que estas representan en nuestras vidas, también se han desestimado las investigaciones en la formación de los docentes. Day (1993) describe que las emociones son fundamentales no solo a la hora de aprender cómo enseñar, sino también a la hora de tutorizar, organizar y promover los progresos de la formación inicial (ibíd.; Day y Kington, 2008).

Sin ser una verdad universal, podemos afirmar que la mayoría de los individuos han ido a la escuela y se han relacionado con varios docentes en nuestra sociedad. Como resultado de esta exposición, cada persona tiene una concepción o unas ideas básicas sobre lo que es ser un *buen docente* (Pajares, 1992). Asimismo, Marso y Pigge (1989) ponen de manifiesto que los estudiantes que se matriculan en el grado de Educación Primaria lo hacen con una predisposición positiva hacia la profesión.

Una investigación llevada a cabo por Nguyen (2013) señala que la formación de los docentes de lenguas se basa, en muchos países, en un curso universitario centrado en enseñanzas teóricas. En la formación inicial de docentes, específicamente en la de docentes de LE, el *prácticum* juega un papel fundamental, ya que nutre a los estudiantes con experiencias acerca de su futura profesión, lo que influirá en cómo se desarrollen sus sesiones posteriores (Dang, 2013; Cruickshank y Westbrook, 2013). Según clasifican Wang y Odell (2002), las preocupaciones a las que se enfrentan los docentes en prácticas son: elevado estrés emocional y psicológico, falta de apoyo social y conflictos conceptuales sobre la enseñanza y el aprendizaje. De acuerdo con las investigaciones anteriores, tenemos que resaltar que los docentes en formación de LE tienen que usar la lengua extranjera como medio de comunicación e instrucción en el aula y, a veces, este hecho influye de manera negativa en su bienestar. No obstante, los estudios sugieren que si la comunidad educativa y la sociedad apoyasen más a los docentes en formación, notificarían menos problemas durante su periodo de prácticas, ya que verían reducido, significativamente, el síndrome del *burnout* (Brannan y Bleistein, 2012).

Una manera de conseguir estos apoyos, según recoge Nguyen (2013), es a través de los compañeros de prácticas. Goodnough y otros (2009) afirman que cuando a los docentes en formación se les asignaba trabajar junto a un/a compañero/a, estos se sentían emocionalmente más apoyados, ya que se trata de una colaboración entre iguales. Aunque a las prácticas externas las definen como un trabajo con altibajos, los estudiantes afirman que gracias al trabajo en equipo habían podido construir y afianzar su autoestima, así como su identidad como

docentes. Igualmente, la literatura afín (Goodnough y otros, 2009; Le Cornu, 2007) promueve el trabajo en equipo o por parejas, pues, como hemos observado, las investigaciones han demostrado que mejora la *praxis* docente ya que reduce el estrés y los sentimientos de aislamiento.

Diversas investigaciones sostienen la necesidad de estudios profundos en materia de bienestar durante la formación inicial de los docentes de lenguas con el fin de desarrollar enfoques inclusivos y de colaboración con la comunidad (Medina Sánchez y Pérez Valverde, 2017), así como programas de formación inicial y permanente donde la innovación, la didáctica y la investigación-acción estén centradas en la realidad educativa (Guijarro Ojeda y Ruiz Cecilia, 2005; Guijarro Ojeda y Marins de Andrade, 2016; Medina Sánchez, 2016).

3. Metodología

3.1. Informantes

El muestreo de nuestra investigación es probabilístico por conglomerado puesto que los participantes constituyen una agrupación natural (Bisquerra, 1989: 83) y que en nuestro caso son los alumnos en prácticas del último curso del Grado en Educación Primaria con mención en Lenguas Extranjeras de la Universidad de Granada (España). El número total de informantes es de 88 personas, de los que 58 pertenecen al plan monolingüe y 30 al plan bilingüe del Grado en Educación Primaria (mención Lengua Extranjera, inglés).

Hemos seleccionado aquellos estudiantes de 4.º curso que cursaban prácticas externas (como docentes) de lengua extranjera en formación o *preservice teachers* de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Las características muestrales de dichos estudiantes son las siguientes. En cuanto al expediente, el 93,2% obtuvo entre 7 y 8,99 puntos, y entre 5 y 6,99 puntos y entre 9 y 10 puntos el 3,4% en ambos casos. La edad de los mismos posee una media de 22,82 años con una desviación típica de 3,55 y con participantes con edad mínima de 20 años y edad máxima de 47 años. En relación al género el 71,6% son mujeres, y el 28,4% restante, hombres. Por otra parte, los solteros representan el 98,9% de la muestra y solo 1,1% están casados. Similar al porcentaje de solteros es el de aquellos estudiantes que no tienen hijos, e igualmente el 1,1% de casados indican tener un hijo. En relación con el lugar de procedencia de los mismos, el 70,5% presenta una procedencia urbana, y el 29,5% restante, rural. En cuanto al tipo de centro, el 60,2% están en un centro público; el 30,7%, en un concertado, y el 9,1% restante, en un privado¹. La ubicación

1 Los colegios concertados son centros de naturaleza privada financiados, en gran medida, con dinero público con libertad de gestión y unos mínimos impuestos por el Gobierno central. Por otro lado, los colegios privados se financian únicamente a través de cuotas privadas (las de las familias de los alumnos) y tienen total libertad de admisión y cierta libertad en el currículum. En España, estos colegios suelen ser de naturaleza diocesana y/u origen católico.

de dichos centros se puede considerar como *zonas no conflictivas* en un 78,4% de los mismos y como *zonas conflictivas* en el 21,6% restante. También destacamos en relación con el perfil de sus progenitores que el 35,2% procede de familias con tradición docente, mientras el 64,8% no posee tradición docente. Finalmente, la motivación para haber cursado el Grado de Educación Primaria con mención en Lenguas Extranjeras (inglés) ha sido vocacional en el 89,8% de los casos, funcional en el 6,8% e instrumental en el 3,4% de los casos restantes.

3.2. Instrumento de recogida de información

La parte inicial del cuestionario recoge preguntas sociodemográficas relacionadas con las variables independientes de nuestro estudio (género, edad, zona y tipo del centro de prácticas, perfil familiar, lugar de procedencia y motivación para cursar los estudios) con el fin de establecer relaciones futuras con el éxito futuro como docentes de lengua extranjera. Asimismo, les formulamos interrogantes abiertos a los participantes sobre sus motivaciones y sentimientos, por ejemplo: *¿Sientes que la sociedad en general apoya el desarrollo profesional que estás ejerciendo (y el que vas a ejercer como maestro/a)? Argumenta tu respuesta*. Consideramos oportuno utilizar y adaptar la rueda de la vida escolar desarrollada por López Pérez y Valls Ballesteros (2013) para contemplar cómo influyen las distintas variables independientes con el bienestar docente y el éxito en la vida escolar. Se trata de una escala estandarizada adaptada a nuestro contexto, que exponemos en forma de gráfico a continuación:

GRÁFICO 1

Constructo medido en la investigación e ítems que recoge el instrumento.
Fuente: adaptación de López Pérez y Valls Ballesteros, 2013: 69



La adaptación de la *rueda de la vida escolar* presenta una escala tipo Likert desde 1 (muy poca satisfacción y poco éxito) a 10 (bastante satisfacción y éxito). En esta adaptación no se dan subescalas, sino 12 dimensiones globales que inciden en el éxito y satisfacción laboral del docente. Estas dimensiones son: *relación con los compañeros de trabajo; relación con los alumnos; participación en clase; liderazgo; capacidad de atención y concentración; capacidad de organización; emociones y asertividad; capacidad para discrepar por ti mismo; capacidad de superación ante dificultades; fuerza de voluntad y constancia; y creatividad.*

3.3. Criterios de calidad del instrumento de medida

Como criterios de calidad del instrumento de medida utilizado en nuestra investigación, contemplamos desde el prisma de la teoría clásica de los tests (TCT) (Muñiz, 2002) los parámetros de fiabilidad o consistencia o coherencia de la escala y validez o la capacidad de la misma de medir con la mayor precisión posible el constructo para el cual ha sido elaborada.

3.3.1. Fiabilidad

Para nuestro caso particular el coeficiente de mayor uso y conveniencia es el coeficiente de alfa de Cronbach (Nunnally, 1987). Los resultados obtenidos son:

TABLA 1

Valor de alfa de Cronbach del instrumento de recogida de información. Fuente: elaboración propia

ESCALA	ALFA DE CRONBACH	N DE ELEMENTOS
Adaptación de la rueda de la vida escolar	0.85	10

Como puede apreciarse en la tabla 1, hemos obtenido un coeficiente de alfa de Cronbach mayor a 0.80. Siguiendo las orientaciones metodológicas de Barbero (2006), George y Mallery (2003) y Gliem y Gliem (2003), podemos afirmar que nuestra escala administrada ha logrado un coeficiente de fiabilidad lo suficientemente importante como para garantizar la consistencia de los ítems que la conforman. Podemos concluir, por tanto, que dado que el instrumento en sí no es acreedor de la fiabilidad, sino la situación y conjunto de participantes a los que se les administra, en nuestro caso particular la escala ha logrado niveles satisfactorios de consistencia interna tomando como ejemplo particular a los 88 estudiantes objeto de estudio.

3.3.2. Validez

En cuanto a los resultados obtenidos en nuestra escala, hemos decidido utilizar la validez criterial concurrente, ya que se trata de una escala previamente estandarizada. Debemos destacar que se han conseguido coeficientes de correlación ítem-total corregidos por encima de $r > 0.30$. Ello significa, como destacan Martínez-Arias (1995), Muñiz (2002) y Martínez Arias,

Hernández y Hernández (2006), que los ítems miden individualmente lo que el total de la escala contribuyendo adecuadamente a la medición del constructo evaluado.

3.4. Variables de la investigación

La presente investigación puede calificarse como un estudio de naturaleza *ex post-facto*. Con mayor precisión, con Babbie (2000), McMillan y Schumacher (2005), Bisquerra (2014), Sáez López (2017) y Wood y Smith (2017) podemos afirmar que hemos propuesto una investigación conformada por un diseño comparativo-causal. Este pretende determinar cuál es la posición de los estudiantes en cada uno de los constructos medidos teniendo en cuenta las diferentes variables de identificación contempladas:

1. Variables independientes de tipo atributivo²: género: hombre vs. mujer; lugar de procedencia: rural vs. urbano; tipo de centro: público, concertado o privado; zona del centro de prácticas: conflictivas vs. no conflictivas; perfil familiar: docentes vs. no docentes; motivación para cursar estudios: vocacional, funcional e instrumental.
2. Variable dependiente: éxito en la vida escolar, conformada por los siguientes ítems: relación con los compañeros; relación con los alumnos; participación en clase; liderazgo; capacidad de atención y concentración; capacidad de organización; emociones, asertividad; capacidad para discrepar razonadamente; capacidad para pensar por ti mismo; capacidad de superación ante dificultades; fuerza de voluntad y constancia; creatividad.

3.5. Análisis de datos

Para el análisis de la información cuantitativa recolectada hemos utilizado el programa de análisis de datos cuantitativos *SPSS v.24* y la hoja de cálculo *Excel*. Los resultados se mostrarán mediante tablas fundamentalmente y algunos gráficos explicativos en donde exponemos la escala utilizada (véase gráfico 1).

Para determinar si existen o no diferencias estadísticamente significativas en los cruces de las variables de identificación con los factores/ítems de la escala de recogida de información vamos a implementar las adecuadas pruebas de significación de naturaleza no paramétrica ante la violación de alguno de los supuestos paramétricos pertinentes. En este sentido, cuando los niveles a comparar sean dos y la naturaleza de la escala de medida métrica, se utilizará la prueba de U Mann-Whitney para dos muestras independientes, y cuando sean más de dos,

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

la prueba del ANOVA factorial de Kruskal-Wallis. Por el contrario, cuando la escala a medir sea de naturaleza no métrica (nominal), utilizaremos la prueba de Chi-cuadrado para más de dos muestras mediante el cálculo de tablas de contingencia (*cross tabs*).

3.6. Proceso de investigación

Los cuestionarios se administraron durante los cursos académicos 2015-2016 y 2016-2017 a partir de la segunda quincena de mayo, dado que los informantes ya habían cursado casi la totalidad de sus prácticas externas y podían expresarse con más *feedback* que si dirigiésemos esta sesión a comienzos del Prácticum II (en febrero de 2016 y 2017). Los datos personales de los participantes son completamente anónimos con el fin de preservar la identidad de los informantes.

4. Resultados y análisis

La siguiente tabla recoge los datos relativos a las medias y desviaciones típicas estándar de los ítems del instrumento aplicado.

TABLA 2

Medias y desviaciones estándar de la escala de rueda de la vida escolar. Fuente: elaboración propia

<i>Rueda (éxito) de la vida escolar por ítems</i>	N	MEDIA	VALORES MÍNIMO Y MÁXIMO DE LA ESCALA	DESVIACIÓN ESTÁNDAR
Relación con los compañeros	88	8,58	0-10	1,41
Relación con los alumnos	88	8,84		1,17
Participación en clase	88	7,81		1,64
Liderazgo	88	6,98		1,65
Capacidad de atención y concentración	88	7,89		1,49
Capacidad de organización	88	7,95		1,69
Emociones, asertividad	88	7,89		1,51
Capacidad para discrepar razonadamente	88	7,89		1,54
Capacidad para pensar por ti mismo	88	8,36		1,47
Capacidad de superación ante dificultades	88	8,24		1,28
Fuerza de voluntad y constancia	88	8,23		1,42
Creatividad	88	7,86		1,54

Como se indica en la tabla 2, los resultados obtenidos en la adaptación de la escala *rueda de la vida escolar* indican que la mayoría de las puntuaciones son elevadas. De manera más por-

menorizada destacamos las relaciones con el alumnado y compañeros (medias de 8.84 y 8.58 sobre 10, respectivamente), así como las capacidades de pensar por sí mismos y superación de dificultades (medias de 8.36 y 8.24, respectivamente). Por otra parte, encontramos que el peor valorado es el liderazgo, con una media de 6.98 sobre 10, lo que puede indicar que el alumnado no tiene la suficiente experiencia como para sentirse líder de un grupo de clase. Si vinculamos este concepto con nuestro marco teórico, obtenemos que la capacidad de adaptabilidad al contexto escolar, descrita por Herzog y Rodgers (1981) y Aelterman y otros (2007), no está completamente presente en nuestros informantes. No obstante, el resto de los aspectos ha logrado medias muy cercanas a 8.

Veamos ahora si existen diferencias estadísticamente significativas en los cruces de las variables independiente y dependiente.

4.1. Género cruzado con aspectos de la rueda de la vida escolar

Con la siguiente tabla comprobaremos si existen o no diferencias estadísticamente significativas en el cruce de la variable atributiva de género (variable independiente) con el éxito en la vida escolar (variable dependiente):

TABLA 3

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

ÉXITO EN LA VIDA ESCOLAR	GÉNERO		PUNTUACIÓN TIPIFICADA Z	SIG. ASINTÓTICA BILATERAL
	HOMBRE	MUJER		
Relación con los compañeros	8.40	8.65	-.617	.537
Relación con los alumnos	8.60	8.94	-1.33	.181
Participación en clase	7.68	7.86	-.60	.542
Liderazgo	7.28	6.86	-.92	.353
Capacidad de atención y concentración	7.64	7.98	-.43	.666
Capacidad de organización	7.36	8.19	-1.54	.124
Emociones, asertividad	8.40	7.68	-2.09	.037*
Capacidad para discrepar razonadamente	8.12	7.79	-1.39	.165
Capacidad para pensar por ti mismo	8.52	8.30	-.90	.364
Capacidad de superación ante dificultades	8.40	8.17	-.69	.486
Fuerza de voluntad y constancia	8.24	8.22	-.02	.981
Creatividad	8.28	7.70	-2.17	.029*

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

Como podemos observar, el cruce entre la variable género con los diferentes aspectos de la rueda de la vida escolar ha obtenido diferencias estadísticamente significativas (asociadas a $p < .05$) en los aspectos de emociones y asertividad y en la creatividad. Ello implica, por tanto, que la condición de ser hombre y mujer marca diferencias en la valoración dada en los dos aspectos anteriormente mencionados, siendo los hombres los que han obtenido las medias más altas (medias de 8.40 vs. 7.68 en emociones y asertividad y de 8.28 vs. 7.70 en creatividad). Igualmente, podemos destacar que las mujeres obtienen medias más altas en 5 de los aspectos valorados (*relaciones con compañeros y alumnado, participación en clase, capacidad de atención y concentración y capacidad de organización*) y, en cambio, los hombres alcanzan una media mayor en los 7 ítems restantes (*liderazgo, emociones y asertividad, creatividad, fuerza de voluntad y constancia, capacidad de superación ante dificultades, capacidad para pensar por ti mismo y capacidad para discrepar razonadamente*). Señalamos que las puntuaciones relativas a la dimensión del bienestar afectivo (dimensión esencial en el bienestar según Horn y otros, 2004) son más altas en las mujeres que en los hombres, por lo que se puede inferir que las participantes experimentan mayor bienestar docente, aunque no de manera significativa.

4.2. Lugar de procedencia cruzado con aspectos de la rueda de la vida escolar

A continuación, tomaremos como referencia el lugar de procedencia como variable atributiva para apreciar si existen diferencias significativas:

TABLA 4

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

ÉXITO EN LA VIDA ESCOLAR	LUGAR DE PROCEDENCIA		PUNTUACIÓN TIPIFICADA Z	SIG. ASINTÓTICA BILATERAL
	URBANO	RURAL		
Relación con los compañeros	8.56	8.62	-.13	.895
Relación con los alumnos	8.87	8.77	.57	.564
Participación en clase	7.89	7.62	1.24	.214
Liderazgo	7.06	6.77	-.91	.361
Capacidad de atención y concentración	8.03	7.54	-1.88	.060
Capacidad de organización	7.90	8.08	.14	.889
Emociones, asertividad	7.90	7.85	.48	.627
Capacidad para discrepar razonadamente	8.08	7.42	2.08	.037*
Capacidad para pensar por ti mismo	8.52	8.00	-1.19	.232
Capacidad de superación ante dificultades	8.39	7.88	-2.03	.042*
Fuerza de voluntad y constancia	8.26	8.15	.51	.603
Creatividad	7.92	7.73	.58	.558

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

Observamos al cruzar el lugar de procedencia con los aspectos de la rueda de la vida escolar que en 2 de los 12 aspectos (*capacidad de superación ante dificultades* y *capacidad para discrepar razonadamente*) obtenemos diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$). Por tanto, la condición de provenir de un medio urbano o de un medio rural influye en las valoraciones realizadas en estos dos aspectos de la rueda de la vida escolar del docente. Los sujetos procedentes del medio urbano son los que alcanzan medias más altas en los dos aspectos mencionados. Es más probable, entonces, que los informantes urbanos se adapten con más facilidad al contexto escolar, obteniendo de esta forma, según Aelterman y otros (2007), mayor bienestar y éxito escolar.

4.3. Zona del centro cruzada con los ítems de la rueda de la vida escolar

Vamos a tomar como referencia en la tabla 5 la zona del centro de prácticas con el fin de verificar si existen o no diferencias estadísticamente significativas:

TABLA 5

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

ÉXITO EN LA VIDA ESCOLAR	ZONA DEL CENTRO		PUNTUACIÓN TIPIFICADA Z	SIG. ASINTÓTICA BILATERAL
	NO CONFLICTIVA	CONFLICTIVA		
Relación con los compañeros	8.64	8.37	-.21	.830
Relación con los alumnos	8.87	8.74	.01	.987
Participación en clase	7.80	7.84	-.72	.472
Liderazgo	6.90	7.26	-.94	.344
Capacidad de atención y concentración	7.84	8.05	-1.13	.255
Capacidad de organización	8.04	7.63	.10	.913
Emociones, asertividad	7.81	8.16	-1.20	.229
Capacidad para discrepar razonadamente	7.87	7.95	-.66	.506
Capacidad para pensar por ti mismo	8.26	8.74	-1.13	.258
Capacidad de superación ante dificultades	8.28	8.11	.55	.580
Fuerza de voluntad y constancia	8.29	8.00	1.09	.274
Creatividad	7.84	7.95	-.55	.578

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

Con los diferentes cruces entre zona del centro y los aspectos del éxito en la vida escolar, apreciamos que no se han producido diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) en

ninguno de ellos. Por lo tanto, la condición de haber trabajado en un centro óptimo o en uno localizado en áreas de marginación y exclusión social no es motivo para alcanzar diferencias estadísticamente significativas. Por un lado, las medias más altas obtenidas por los docentes de centros no conflictivos son los aspectos *relación con los alumnos* (media de 8.87 sobre 10) y *relación con los compañeros* (media de 8.64 sobre 10). Por otro lado, los docentes que han trabajado en centros conflictivos obtienen las mayores medias en los aspectos *relación con los alumnos* (al igual que para los docentes de centros no conflictivos, pero con una media de 8.74 sobre 10) y *capacidad para pensar por ti mismo* (con una media de 8.74 sobre 10). Se deja entrever que, independientemente de la zona del centro, las dimensiones afectiva y social (Horn y otros, 2004) de nuestros participantes no parecen verse modificadas, por lo que trabajar en una zona no conflictiva o conflictiva no influye en las relaciones sociales con los compañeros y/o con los alumnos.

4.4. Perfil familiar cruzado con los ítems de la rueda de la vida escolar

A continuación, vamos a exponer si crecer con una tradición familiar docente produce datos significativos en nuestra variable dependiente:

TABLA 6

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

ÉXITO EN LA VIDA ESCOLAR	PERFIL FAMILIAR		PUNTUACIÓN TIPIFICADA Z	SIG. ASINTÓTICA BILATERAL
	DOCENTE	NO DOCENTE		
Relación con los compañeros	8.77	8.47	.95	.338
Relación con los alumnos	8.87	8.82	.02	.982
Participación en clase	8.06	7.67	.48	.630
Liderazgo	7.10	6.91	.51	.606
Capacidad de atención y concentración	8.00	7.82	.41	.680
Capacidad de organización	8.58	7.61	2.59	.009**
Emociones, asertividad	7.45	8.12	-1.87	.061
Capacidad para discrepar razonadamente	7.61	8.04	-1.81	.070
Capacidad para pensar por ti mismo	8.29	8.40	-.40	.683
Capacidad de superación ante dificultades	8.45	8.12	1.05	.292
Fuerza de voluntad y constancia	8.32	8.18	-.60	.549
Creatividad	7.97	7.81	.37	.707

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

Como se puede apreciar en la tabla anterior, al cruzar el perfil de los padres del alumnado encuestado y los diferentes aspectos de la rueda de la vida escolar, obtenemos que la *capacidad de organización* marca diferencias estadísticamente significativas ($p < .01$) entre las respuestas del alumnado cuyos familiares son docentes y las de aquellos cuyos familiares no lo son. En este sentido recordamos los estudios de Brannan y Bleistein (2012), ya que los participantes con familiares docentes tenderán a crear espacios seguros donde se sientan apoyados y se establezcan relaciones de comunicación, elevándose los sentimientos positivos y de bienestar dado que pueden hablar con personas que han tenido/tienen experiencias docentes, intercambiando de esta manera estrategias que, para ellos, han repercutido en su bienestar.

Asimismo, los informantes con ascendencia docente manifiestan medias más elevadas en 9 de los 12 ítems de los que se compone nuestro instrumento, excluyendo la *capacidad para discrepar razonadamente*, la *capacidad de pensar por ti mismo* y las *emociones y asertividad*, donde presentan mayor puntuación los alumnos cuyos padres no son docentes.

4.5. Tipo de centro cruzado con aspectos de la rueda de la vida escolar

Vamos a comprobar con la siguiente tabla si existen diferencias significativas cuando tenemos en cuenta el tipo de centro en el que están realizando las prácticas nuestros informantes (público, concertado y privado):

TABLA 7

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

ÉXITO EN LA VIDA ESCOLAR	TIPO DE CENTRO			CHI-CUADRADO	SIG. ASINTÓTICA BILATERAL
	PÚBLICO	PRIVADO	CONCERTADO		
Relación con los compañeros	8.75	8.13	8.37	1.64	.438
Relación con los alumnos	9.04	8.00	8.70	6.92	.031*
Participación en clase	8.04	7.13	7.56	1.17	.556
Liderazgo	7.00	7.75	6.70	3.08	.214
Capacidad de atención y concentración	7.94	7.50	7.89	.28	.866
Capacidad de organización	8.15	7.25	7.78	2.42	.298
Emociones, asertividad	7.60	8.38	8.30	4.68	.096
Capacidad para discrepar razonadamente	7.66	8.00	8.30	3.53	.171
Capacidad para pensar por ti mismo	8.19	9.13	8.48	2.59	.273
Capacidad de superación ante dificultades	8.28	8.25	8.15	.54	.761
Fuerza de voluntad y constancia	8.38	7.63	8.11	2.38	.303
Creatividad	7.77	7.75	8.07	.05	.974

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

Al cruzar los diferentes aspectos de la rueda de la vida escolar con los tipos de centro hemos obtenido que las respuestas correspondientes a la *relación con los alumnos* del centro han marcado diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) entre los diferentes grupos de los tipos de centro. En este sentido, puntúan más favorablemente los participantes pertenecientes a centros públicos con una valoración de 9.04 sobre 10, siguiéndoles los del colegio concertado con una puntuación de 8.70 sobre 10 y, finalmente, los participantes de colegios privados con un 8 sobre 10. Como observamos, la dimensión del bienestar social es mayor entre los informantes que están prestando sus servicios en los centros de carácter público, por lo que sus sentimientos de bienestar y éxito en la vida escolar son más elevados (Horn y otros, 2004). Asimismo, percibimos, aunque no de manera significativa, que la capacidad de adaptación al contexto escolar (Aelterman y otros, 2007) y las experiencias docentes obtienen mayores puntuaciones y son más positivas en aquellos informantes que están prestando sus servicios en los centros públicos, por lo que, siguiendo a Dang (2013) y Cruickshank y Westbrook (2013), es más probable que en estos centros se fomenten los enfoques humanísticos, innovadores y de cooperación entre los miembros de la comunidad educativa, lo que eleva los sentimientos de bienestar y éxito docente. Esta característica puede verse ya que 6 de las variables de nuestra escala son mayores en los centros públicos: *relación con los alumnos; participación en clase; capacidad de organización y concentración; capacidad de organización; capacidad de superación ante dificultades; y fuerza de voluntad y constancia*.

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

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

Por último, vamos a evaluar si el tipo de motivación para cursar los estudios de grado influye en la percepción del éxito en la vida escolar y comprobaremos si existen, o no, datos estadísticamente significativos (véase la tabla 8 en la página siguiente).

En la tabla 8 se puede apreciar cómo en el cruce de los tipos de motivación del alumnado por cursar la titulación y la participación en clase y la relación con los compañeros se producen diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) entre las respuestas de los diferentes grupos. A este respecto, el grupo de motivación instrumental es el que ha obtenido las puntuaciones más altas de 9.67 (relación con el alumnado) y 8.67 (relación con los compañeros) sobre 10, siguiéndole el alumnado con motivación vocacional con unas puntuaciones de 8.9

TABLA 8

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

ÉXITO EN LA VIDA ESCOLAR	MOTIVACIÓN PARA CURSAR TITULACIÓN			CHI-CUADRADO	SIG. ASINTÓTICA BILATERAL
	VOCACIONAL	FUNCIONAL	INSTRUMENTAL		
Relación con los compañeros	8.53	8.50	10	4.32	.115
Relación con los alumnos	8.90	7.67	9.67	7.24	.027*
Participación en clase	7.95	5.50	8.67	6.77	.034*
Liderazgo	7.04	6.17	7	1.12	.571
Capacidad de atención y concentración	7.95	7.17	7.67	.86	.649
Capacidad de organización	8.00	7.67	7.33	1.12	.569
Emociones, asertividad	8.00	6.67	7.33	4.07	.130
Capacidad para discrepar razonadamente	7.91	7.83	7.33	.07	.961
Capacidad para pensar por ti mismo	8.37	8.17	8.67	.59	.744
Capacidad de superación ante dificultades	8.27	7.83	8.33	0	.998
Fuerza de voluntad y constancia	8.25	7.67	8.67	.25	.881
Creatividad	8.00	6.67	6.67	3.83	.147

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

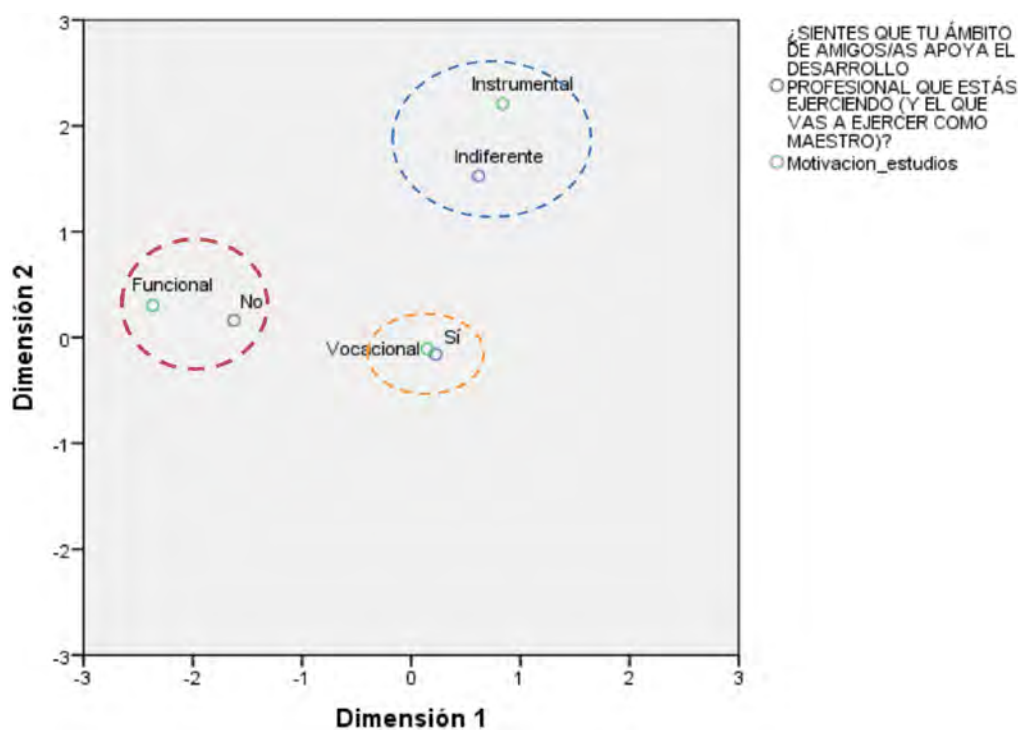
en el primer aspecto mencionado y 7.95 sobre 10 en el segundo. Por su parte, los estudiantes con motivación funcional son los que en los dos aspectos de la vida escolar contemplados han logrado medias más bajas de 7.67 y 5.50 respectivamente. De la misma manera, los participantes con una motivación vocacional tienen mejores relaciones con sus compañeros de prácticas, lo que significa que es más probable que colaboren juntos, utilicen enfoques cooperativos y creen actividades holísticas (Goodnough y otros, 2009), reportando, de esta forma, mayores niveles de satisfacción y bienestar en el lugar de trabajo (Nguyen, 2013; Dang, 2013; Cruickshank y Westbrook, 2013).

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

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

GRÁFICO 2

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



Nuestra cohorte indica que la calidad de las relaciones sociales que mantiene influye en su bienestar personal y profesional (Brannan y Bleistein, 2012). La tabla 8 y el gráfico 2 ponen de manifiesto que los participantes con una motivación vocacional son los que más se socializan y, por lo tanto, los que experimentan mayores subidas en sus niveles de éxito y bienestar docente (Ryff, 1989; Warr, 1990; Horn y otros, 2004), mientras que aquellos con una motivación funcional no perciben apoyos y sus niveles de bienestar se ven reducidos. En este sentido, se corrobora la hipótesis de Aelterman y otros (2007) cuando los participantes expresan que un respaldo positivo por parte de la sociedad eleva los sentimientos de bienestar, por lo que es más probable que los docentes vocacionales usen enfoques didácticos innovadores y holísticos.

5. Conclusiones

Para acabar nuestro estudio vamos a ver de qué manera ha quedado resuelto el objetivo que nos planteamos al principio del artículo. En primer lugar, hemos descartado las variables atributivas de expediente, edad, estado civil y número de hijos por su escasa variabilidad y significación en las respuestas de nuestros informantes en la escala aplicada.

En segundo lugar, el género ha aportado resultados estadísticamente significativos en cuanto a los ítems *emociones* y *asertividad* y *creatividad*, siendo mejor puntuado en los informantes hombres. Asimismo, los hombres que conforman nuestro estudio obtienen mayor puntuación en 7 de los 12 ítems de nuestra escala. No obstante, las mujeres obtienen mayor puntuación en las escalas sociales como *relación con los compañeros y alumnos*, así como mayor *participación*. En cuanto a la relación entre el género y el éxito en la vida escolar, de la tabla 3 se puede inferir que es más probable que los hombres obtengan un mayor éxito. Sin embargo, esta tabla también explica que es más posible que las mujeres trabajen conjuntamente y se eleve su sensación de éxito escolar gracias a las dimensiones del bienestar social y afectivo.

En tercer lugar, las puntuaciones relativas al lugar de procedencia son más altas en los informantes procedentes de núcleos urbanos, siendo estadísticamente significativo el ítem *capacidad de superación ante dificultades*, por lo que es más probable que estos se enfrenten a los retos escolares de manera más efectiva. No obstante, las relaciones con los compañeros son más elevadas en los informantes de ámbito rural y es posible que sus dimensiones del bienestar social sean más elevadas.

En cuarto lugar, no se han observado diferencias estadísticamente significativas en lo que respecta a la variable independiente *zona del centro*.

En quinto lugar, la tabla 6 recoge que los informantes con ascendencia docente obtienen mejores puntuaciones en la mayoría de los ítems que conforman el éxito en la vida escolar (9 ítems de 12), siendo estadísticamente significativo el ítem *capacidad de organización*. Es decir, es más probable que los informantes con familiares docentes compartan experiencias, hecho que repercute y eleva su bienestar y sensación de éxito escolar.

En sexto lugar, los informantes que están prestando sus servicios en los centros públicos poseen mayor éxito en la vida escolar, pues 7 de los 12 ítems obtienen medias más altas, llegando a ser estadísticamente significativo el ítem *relación con los alumnos*. Es decir, los informantes en centros públicos mantienen relaciones sociales con el alumnado de manera más positiva, aumentando la sensación de éxito y bienestar docente.

Finalmente, los 88 cuestionarios revelan que la calidad de las relaciones sociales que mantienen los futuros docentes de lenguas con sus compañeros y con el resto de la comunidad educativa es estadísticamente significativa e influye en la calidad de la enseñanza y bienestar docen-

te. Por un lado, los resultados muestran que los participantes con actitud y motivaciones vocacionales hacia la carrera, y la profesión docente, poseen mayores niveles de bienestar y de éxito. Por otro lado, aquellos estudiantes con una motivación funcional obtienen resultados positivos en los ítems vinculados con el malestar. De esta forma, en la tabla 8, se ha comprobado que los estudiantes con una motivación funcional tienden a sufrir malestar y afecciones psicosomáticas que potencialmente derivan en el abandono precoz de la profesión docente.

6. Bibliografía citada

AELTERMAN, Antonia, Engels NADINE, Karen VAN PETEGEM y Jean PIERRE VERHAEGHE, 2007: “The well-being of teachers in Flanders: the importance of a supportive school culture”, *Educational Studies* 37 (3), 285-297.

AUSTIN, Vicky, Surya SHAH y Steven MUNCER, 2005: “Teacher stress and coping strategies used to reduce stress”, *Occupational Therapy International* 12 (2), 63-80.

BABBIE, Earl, 2000: *Fundamentos de la Investigación Social*, México: International Thompson Editores.

BARBERO, Isabel, 2006: *Psicometría*, Madrid: UNED.

BISQUERRA, Rafael, 1989: *Métodos de Investigación Educativa, Guía Práctica*, Barcelona: Ediciones Ceac.

BISQUERRA, Rafael, 2014: *Metodología de la investigación educativa*, Madrid: La Muralla.

BORG, Simon, 2006: “The distinctive characteristics of foreign language teachers”, *Language Teaching Research* 10 (1), 3-31.

BRANNAN, Debi, y Tasha BLEISTEIN, 2012: “Novice ESOL teachers’ perceptions of social support networks”, *TESOL Quarterly* 46 (3), 519-541.

CANO-GARCÍA, Francisco Javier, Eva María PADILLA-MUÑOZ y Miguel CARRASCO-ORTIZ, 2005: “Personality and contextual variables in teacher burnout”, *Personality and Individual Differences* 38, 929-940.

CARDOSO PULIDO, Manuel Jesús, 2016: “Fundamentos teórico-prácticos del bienestar docente del profesorado de lenguas extranjeras” en Cristina PÉREZ VALVERDE (ed.): *La formación de docentes de lenguas extranjeras: hacia un desarrollo profesional profundo basado en la narratividad*, Madrid: Visor Libros, 93-108.

CARDOSO PULIDO, Manuel Jesús, y Juan Ramón GUIJARRO OJEDA, 2017: “Percepciones sobre el bienestar docente del profesorado de EFL en formación”, *Porta Linguarum, Monográfico II*, 157-172.

CRUICKSHANK, Kenneth, y Roslyn WESTBROOK, 2013: “Local and global – conflicting perspectives? The place of overseas practicum in preservice teacher education”, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 41 (1), 55-68.

DANG, Thi Kim Anh, 2013: “Identity in activity: Examining teacher professional identity formation in the paired-placement of student teachers”, *Teaching and Teacher Education* 30, 47-59.

DARLING-HAMMOND, Linda, 1995: “Policy for restructuring” en Ann LIEBERMAN (ed.): *The work of restructuring schools: Building from the ground up*, New York: Teachers College Press, 157-175.

DAY, Christopher, 1993: “Reflection: a necessary but not sufficient condition for professional development”, *British Educational Research Journal* 19 (1), 83-93.

DAY, Christopher, y Alison KINGTON, 2008: “Identity, well-being and effectiveness: the emotional contexts of teaching”, *Pedagogy, Culture & Society* 16 (1), 7-23.

GEORGE, Darren, y Paul MALLERY, 2003: *SPSS for Windows step by step: A Simple Guide and Reference. 11.0 Update*, Boston: Allyn & Bacon.

GLIEM, Joseph, y Rosemary GLIEM, 2003: “Calculating, interpreting, and reporting Cronbach’s alpha reliability coefficient for Likert-type scales”, Midwest Research to Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education [<https://cutt.ly/rriTvUh>, fecha de consulta: 11-05-2018].

GONZÁLEZ, Adriana, Claudia MONTOYA y Nelly SIERRA, 2002: “What do EFL Teachers Seek in Professional Development Programs? Voices from Teachers”, *Íkala, revista de lenguaje y cultura* 7 (13), 29-50.

GOODNOUGH, Karen, Pamela OSMOND, David DIBBON, Marc GLASSMAN y Ken STEVEN, 2009: “Exploring a triad model of student teaching: Pre-service teacher and cooperating teacher perceptions”, *Teaching and Teacher Education* 25 (2), 285-296.

GUIJARRO OJEDA, Juan Ramón, y Paulo Roberto MARINS DE ANDRADE, 2016: “Competencias existencial, emocional y espiritual: claves para el profesorado de lenguas” en Cristina PÉREZ VALVERDE (ed.): *La formación de docentes de lenguas extranjeras: hacia un desarrollo profesional profundo basado en la narratividad*, Madrid: Visor Libros, 54-76.

GUIJARRO OJEDA, Juan Ramón, y Raúl RUIZ CECILIA, 2005: “Training EFL teachers to become interculturally competent: Reflecting upon identities through multicultural literature”, *The Reading Matrix*, 1-24.

HALLINGER, Philip, 2003: “Leading educational change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership”, *Cambridge Journal of Education* 33, 329-351.

HAMMADOU, JoAnn, y Elizabeth BERNHARDT, 1987: "On being and becoming a foreign language teacher", *Theory into Practice* 26, 301-306.

HERZOG, Regula, y Willard RODGERS, 1981: "Age and satisfaction: Data from several large surveys", *Research on Aging* 3, 63-82.

HORN, Joan van, Toon TARIS, Wilmar SCHAUFELI y Paul SHREURS, 2004: "A multi-dimensional approach to measuring teacher well-being", *Journal of Occupational and Organizational Psychology* 77, 365-375.

KYRIACOU, Chris, 2001: "Teacher stress: Directions for future research", *Educational Review* 53 (1), 27-35.

LE CORNU, Rosie, 2007: "Learning circles in the practicum: An initiative in peer mentoring", comunicación presentada en 2007 ATEA Conference "Quality in Teacher Education: Considering Different Perspectives and Agendas". The University of Wollongon, NSW.

LÓPEZ PÉREZ, Coral, y Carmen VALLS BALLESTEROS, 2013: *Coaching educativo. Las emociones, al servicio del aprendizaje*, Madrid: SM.

MARSO, Ronald, y Fred PIGGE, 1989: "The influence of preservice training and teaching experience upon attitude and concerns about teaching", *Teaching and Teacher Education* 5, 33-41.

MARTÍNEZ ARIAS, María del Rosario, 1995: *Psicometría: Teoría de los tests psicológicos y educativos*, Madrid: Síntesis.

MARTÍNEZ ARIAS, María del Rosario, M.^a José HERNÁNDEZ y M.^a Victoria HERNÁNDEZ, 2006: *Psicometría*, Madrid: Alianza Editorial.

MASLOW, Abraham, 1943: "A Theory of Human Motivation", *Psychological Review* 50, 370-396.

McMILLAN, James, y Sally SCHUMACHER, 2005: *Investigación educativa*, Madrid: Pearson

MEDINA SÁNCHEZ, Leopoldo, 2016: "Metodologías de enseñanza para el profesorado de inglés en la atención de las necesidades socioeducativas del alumnado con discapacidad intelectual leve" en Cristina PÉREZ VALVERDE (ed.): *La formación de docentes de lenguas extranjeras: hacia un desarrollo profesional profundo basado en la narratividad*, Madrid: Visor Libros, 109-126.

MEDINA SÁNCHEZ, Leopoldo, y Cristina PÉREZ VALVERDE, 2017: "Adaptaciones Metodológicas en el Aula de Lengua Extranjera para el Alumnado con Discapacidad Intelectual: Estudio de Caso", *Porta Linguarum, Monográfico II*, 267-282.

- MUÑIZ, José, 2002: *Teoría Clásica de los Tests*, Madrid: Pirámide.
- NEUMANN, Ruth, 2001: “Disciplinary differences and university teaching”, *Studies in Higher Education* 26, 135-146.
- NGUYEN, Hoa Thi, 2013: “Peer Mentoring: A Way Forward for Supporting Preservice Efl Teachers Psychosocially During the Practicum”, *Australian Journal of Teacher Education* 38 (7), 31-44.
- NUNNALLY, Jum, 1987: *Teoría psicométrica*, México: Trillas.
- PAJARES, Frank, 1992: “Teachers’ beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct”, *Review of Educational Research* 62, 307-332.
- PALOMERA, Raquel, Pablo FERNÁNDEZ-BERROCAL y Marc BRACKETT, 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.
- PILLAY, Hitendra, Richard GODDARD y Lynn WILSS, 2005: “Well-Being, Burnout and Competence: Implications for Teachers”, *Australian Journal of Teacher Education* 30 (2), 22-33.
- RYFF, Carol, 1989: “Happiness is everything, or is it? explorations on the meaning of psychological well-being”, *Journal of Personality and Social Psychology* 57, 1069-1081.
- SÁEZ LÓPEZ, José Manuel, 2017: *Investigación educativa: fundamentos teóricos, procesos y elementos prácticos: enfoque práctico con ejemplos, esencial para TFG, TFM y Tesis*, Madrid: UNED.
- TRAVERS, Cheryl, y Cary COOPER, 1996: *Teachers under pressure: Stress in the teaching profession*, Londres: Routledge.
- WANG, Jian, y Sandra ODELL, 2002: “Mentored learning to teach according to standards-based reform: A critical review”, *Review of Educational Research* 72 (3), 481-546.
- WARR, Peter, 1990: “The Measurement of Well-being and Other Aspects of Mental Health”, *Journal of Occupational Psychology* 63, 193-210.
- WOOD, Phil, y Joan SMITH, 2017: *Investigar en educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*, Madrid: Narcea.