

Competencias emocionales del profesorado en prácticas. Estudio etnográfico con futuros docentes de lenguas

Marta GARCÍA-SAMPEDRO
Lucía RODRÍGUEZ-OLAY
Xosé Antón GONZÁLEZ-RIAÑO

Datos de contacto:

Marta García-Sampedro
Universidad de Oviedo
garciafmarta@uniovi.es

Lucía Rodríguez-Olay
Universidad de Oviedo
rodriguezolucia@uniovi.es

Xosé Antón González-Riaño
Universidad de Oviedo
xanton@uniovi.es

Recibido: 14/03/2023
Aceptado: 31/05/2023

RESUMEN

Se presenta, a continuación, un estudio etnográfico cuyo objetivo es conocer las emociones sentidas por el profesorado en prácticas del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de las especialidades de Lengua y Literatura Castellana e Inglés, así como analizar la gestión de las mismas y la comunicación establecida entre este colectivo, el alumnado de los centros y el profesorado-tutor durante el periodo de referencia. Para ello, se utilizó la entrevista semiestructurada como técnica para la recogida de datos, aplicando el software Maxqda 22 para su análisis. En el estudio participaron 32 masterandos que respondieron a un guion de preguntas elaborado previamente y estructurado en base a distintas competencias emocionales. Los resultados muestran que el profesorado en formación, en un alto porcentaje, tuvo problemas de ansiedad y estrés antes y durante el Prácticum. Sin embargo, afirmó haber mejorado la gestión de sus emociones durante este periodo. En general, su relación con el estudiantado y el profesorado de los centros fue buena, salvo algunas excepciones. Además, el Prácticum sirvió para confirmar la vocación de los futuros docentes que supieron comunicarse con efectividad y afrontar los problemas que emergieron. El estudio, finalmente, confirma la necesidad de seguir mejorando la educación emocional del alumnado del Máster para lograr un futuro profesorado competente y capaz de abordar con éxito la fase inicial de su actividad profesional.

PALABRAS CLAVE: educación emocional; formación del profesorado; máster; prácticas; educación secundaria; análisis cualitativo.

Student teachers' emotional competences. Ethnographic study with future language teachers

ABSTRACT

An ethnographic study, whose objective is to know the emotions felt by a group of language student teachers (Spanish and English) from the Master's degree in Compulsory Secondary Education Teacher Training during their practice placement at schools, is presented below. Additionally, it analyses student teachers' emotions management and the communicative strategies developed with secondary students and school mentors during their Practicum period. For this purpose, the semi-structured interview was the technique employed for data collection, and the software Maxqda 22, for the analysis. The study involved 32 student teachers who responded to a ready-prepared script of questions structured regarding several emotional competences. The results show that a high percentage of trainee teachers have suffered from anxiety and stress before and during their placements. However, they claim to have improved their emotions management all throughout this period. Even though their relationship with school students and teachers was good, there were some exceptions. In all the cases, the placement has helped confirm these future teachers' professional vocation. They have also learned how to communicate effectively and cope with emerging problems. Finally, the study confirms the necessity of improving student teachers' emotional education to produce competent future teachers capable of approaching the initial stage of their professional activity successfully.

KEYWORDS: emotional education; teacher training; master's degree; practices; secondary education; qualitative analysis.

Introducción

En España, la formación del profesorado de Educación Secundaria ha experimentado diversos cambios en los últimos años. En el 2006, la Ley Orgánica 2/2006 pasó a exigir una formación de postgrado de tipo pedagógico complementaria a las titulaciones específicas (Gil-Molina et al., 2018) y sustituyó el Certificado de Aptitud Pedagógica (en adelante, CAP) por el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional (en adelante MFPS). En el plan de estudios del citado Máster se fijaron 60 créditos ECTS entre los cuales se incluían los correspondientes al Trabajo Fin de Máster y al Prácticum.

El MFPS permite al alumnado adquirir formación y desarrollar competencias para su futura práctica docente (García-Vargas et al., 2016). Además, supone el contacto directo con los centros educativos y con verdaderas situaciones de enseñanza-aprendizaje a través del Prácticum. Este viene definido por Saiz y Susinos (2018) como "el período de formación docente, integrado en el plan general de la titulación, que los

alumnos desarrollan en centros educativos y cuyo objetivo es la reflexión y el aprendizaje en situaciones con carácter de realidad” (Saiz & Susinos, 2018, p. 394).

Todo ello contribuye a considerar el Prácticum como un periodo especialmente propicio para conocer cómo es el ejercicio de la docencia (González & Medina, 2017) y, por tanto, es una parte fundamental de la formación del futuro profesorado (Tejada & Ruiz, 2013).

El ejercicio de la docencia está estrechamente relacionado con la salud emocional. La Organización Mundial de la Salud [OMS] (2010) y la Organización Internacional del Trabajo [OIT] (2019), así como otros estudios (Carranco & Pando, 2019; Cecilia-Martín et al., 2020) reconocen que la profesión docente es una de las que conlleva más riesgos laborales vinculados a la salud emocional.

La creciente exigencia a la que está sometido el profesorado hace que se incrementen sus niveles de estrés, lo que influye negativamente en su desarrollo personal y profesional (García-Domingo & Quintanal, 2022). Por ello, desde instituciones como la UNESCO (2018) se insiste en la necesidad de cuidar este factor en aquellos que desempeñan su labor en el ámbito educativo, ya que cuanto mejor sea la salud emocional del docente, mejor será la calidad de su enseñanza (Benito et al., 2022).

Potenciar el desarrollo de las competencias emocionales del futuro profesorado, parece, por tanto, un elemento clave en su formación, puesto que ayudará a evitar o a minimizar el estrés vinculado a esta profesión (Yin, 2015) y la ansiedad que padece el alumnado universitario (Wang et al., 2019).

En consecuencia, autores como Aguayo-Muela y Aguilar-Luzón (2017) consideran que las instituciones deben emplear tiempos y recursos en la mejora de las competencias emocionales del profesorado, no solo en su formación inicial, sino también en su formación continua. En este sentido, se debería tener en cuenta la opinión de Benito et al. (2022) cuando afirma que la educación emocional recibida durante el periodo universitario es escasa o, incluso, inexistente.

La inteligencia emocional (en adelante IE) está estrechamente vinculada a las competencias docentes. La primera definición de IE fue dada por Salovey y Mayer (1990) que la entendían como “la habilidad de monitorear las emociones y los sentimientos propios y de otros, la discriminación entre ellos y el uso de esta información para orientar los pensamientos propios y de otros” (Salovey & Mayer, 1990, p. 189).

Por otro lado, las competencias emocionales son “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Pérez-Escoda et al., 2010, p.369). Tales competencias se derivan de la IE y determinan, en gran medida, el estado de ánimo o la autoestima (Lavega et al., 2013) e influyen, también, en la actitud ante el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el rendimiento escolar (Pérez-Bonet et al., 2021). Todo ello está directamente relacionado con los descubrimientos de la neurociencia que señalan la importancia de las emociones y del inconsciente en los procesos mentales (Ferrés & Masanet, 2017).

La IE se ha estudiado desde diferentes perspectivas, siendo especialmente relevante la relacionada con el ámbito educativo (García-Domingo & Quintanal, 2022).

Varios autores han puesto de manifiesto la profunda relación existente entre esta inteligencia y el proceso de enseñanza aprendizaje (Cazalla-Luna & Molero, 2016; Extremera et al., 2019). Como consecuencia, surge el concepto de educación emocional que se entiende como “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida” (Pérez-Escoda et al., 2010, p. 368). Otros autores, como Bisquerra y Pérez (2007) la consideran una inteligencia que permite el desarrollo de competencias emocionales.

En este sentido, tal como viene recogido en los objetivos marcados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] (2018), para garantizar el desarrollo integral del alumnado es necesario que los centros educativos no solo se centren en actividades basadas en la adquisición de conocimientos sino también en el desarrollo de sus competencias emocionales. Para ello, los docentes deben estar especialmente preparados, tanto a nivel personal como a nivel profesional para ayudar al alumnado a potenciar sus habilidades sociales o su gestión emocional (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004).

Durante la asignatura del Prácticum del MFPS, contexto de esta investigación, el alumnado tiene la oportunidad de desarrollar su competencia docente. Sin embargo, en ocasiones, se enfrenta a situaciones que producen un aumento del estrés y la ansiedad (Messina & Benito, 2021) sin estar suficientemente preparados emocionalmente (Benito et al., 2022). Es en estas circunstancias, cuando se desarrollan las emociones negativas que se relacionan con un menor interés y con una pérdida de atención y de motivación, frente a las positivas que se vinculan con mayor rendimiento, más capacidad de atención y más motivación (Fierro-Suero et al., 2021; Pekrun et al., 2017). Por tanto, conocer en profundidad las emociones generadas durante este periodo resulta de especial relevancia para poder adecuar las estrategias y pautas proporcionadas al profesorado en formación, y de este modo, ayudar a mejorar su IE y la gestión de sus emociones (Andrés, 2021).

Por todo ello, se ha diseñado una investigación que tiene como finalidad principal conocer las emociones sentidas por un colectivo de futuros docentes durante el Prácticum del MFPS y analizar cómo estas son gestionadas en sus interacciones cotidianas con el estudiantado de los centros y con el profesorado-tutor de los mismos.

Método

Dado que se pretende abordar un estudio en el que se busca conocer la percepción de los actores sobre las emociones sentidas en el ejercicio docente, se ha optado por un diseño cualitativo de investigación (Cáceres, 2003; Dorio et al., 2004), utilizando la entrevista semi-estructurada como técnica para la recogida de datos (Ardèvol et al., 2003; Kvale, 2011). El empleo de este instrumento está especialmente indicado, en función de la necesidad de síntesis en la conceptualización, y del tamaño de la muestra (González-Riaño & Fernández-Costales, 2020). Las entrevistas fueron grabadas en vídeo y, a partir de sus transcripciones, se obtuvieron unas categorías y subcategorías para analizar los datos y obtener una información relevante que permite comprender los factores emocionales implicados, y considerar su influencia en el colectivo de

profesores en prácticas.

Muestra

El colectivo docente objeto de estudio estuvo formado por 32 sujetos que estaban realizando, durante el curso 2021-22, la última fase del Prácticum del MFPS. De ahí que, indistintamente, nos refiramos a ellos como estudiantes del Máster de Secundaria o como profesorado en prácticas (Zabalza, 2013).

Con respecto al origen, los 32 sujetos son nacidos en el Principado de Asturias y, atendiendo a la situación socioeconómica familiar, esta se categoriza como “media-baja”, respondiendo así a la auto-adscripción del propio alumnado, lo que se corresponde, también, con la respuesta habitual que se da a esta cuestión en los estudios relacionados con el alumnado de la Universidad de Oviedo.

Otras características básicas se resumen en la tabla 1.

Tabla 1

Características sociodemográficas de los y las participantes

PARTICIPANTES								
Sexo	Mujeres 22 (68.75%)				Hombres 10 (31.25%)			
Especialidad	Lengua Española 16 (50%)				Lengua Inglesa 16 (50%)			
Edades y nº de personas	23 años	24 años	25 años	26 años	27 años	28 años	29 años	33 años
	12	5	5	3	2	2	2	1

Fuente: elaboración propia.

De la información recogida en la síntesis anterior se infiere que, como suele ocurrir en la realidad de las aulas de la educación no universitaria, el sector mayoritario de futuros docentes está constituido por mujeres. Por otra parte, el equilibrio entre especialidades de lenguas (castellano e inglés) se deriva de los criterios de admisión fijados por el MFPS. Es preciso destacar, finalmente, la juventud del alumnado participante, puesto que una gran parte del mismo está formada por personas que acaban de finalizar sus estudios de grado en las filologías de referencia. Desde el punto de vista del acercamiento al ámbito de estudio, el alumnado del MFPS de las especialidades citadas fue invitado a colaborar de forma voluntaria en la investigación durante las Jornadas Preparatorias del Prácticum celebradas en noviembre del 2021. Se le informó acerca de las características y finalidades del estudio, haciendo hincapié en el carácter anónimo de la participación y en la garantía de mantener la confidencialidad de los datos y su uso futuro. La recogida de información se efectuó en todos los casos por una única investigadora y siguiendo criterios unitarios.

Instrumentos

La técnica utilizada en esta investigación ha sido la entrevista semiestructurada. A tal efecto, se elaboró un guion de entrevista basado en el Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos elaborado por Pérez-Escoda et al., (2010). A su vez, este guion se estructuró en base a las cinco competencias siguientes: Conciencia Emocional, Regulación Emocional, Autonomía Emocional, Competencias Sociales y Competencias para la vida y el Bienestar (Pérez-Escoda et al., 2010, p. 369). En la tabla 2 se definen dichas competencias.

Tabla 2

Descripción de las competencias emocionales

Conciencia emocional	Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.
Regulación emocional	Capacidad para utilizar las emociones de forma adecuada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de “afrentamiento”, capacidad para autogenerarse emociones positivas.
Autonomía emocional	La autonomía emocional incluye un conjunto de características relacionadas con la autogestión emocional, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva en la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia personal.
Competencias sociales	Las competencias sociales se refieren a la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales básicas, comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc.
Competencias para la vida y el bienestar	Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para la solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales, orientados hacia la mejora del bienestar de vida personal y social.

Fuente: Pérez-Escoda et al., 2010, p.369.

Una vez se pilotó la entrevista semiestructurada con cinco estudiantes y un experto en metodología cualitativa, las mencionadas competencias se consideraron como categorías de análisis, y, de ellas, surgieron las siguientes sub-categorías: Emociones sentidas, Clima del aula, Manejo de emociones, Automotivación, Buscar Ayuda y Recursos, Relación con el alumnado, Relación con el profesorado, Comunicación, y Habilidades de afrontamiento.

Procedimiento

Para dar a conocer la investigación entre el alumnado del MFPS, se aprovechó su asistencia a las Jornadas Preparatorias del Prácticum del MFPS celebradas en noviembre del 2021. En ellas se informó al alumnado de las especialidades de lenguas (castellano e inglés) sobre las características y finalidades del estudio. Las personas

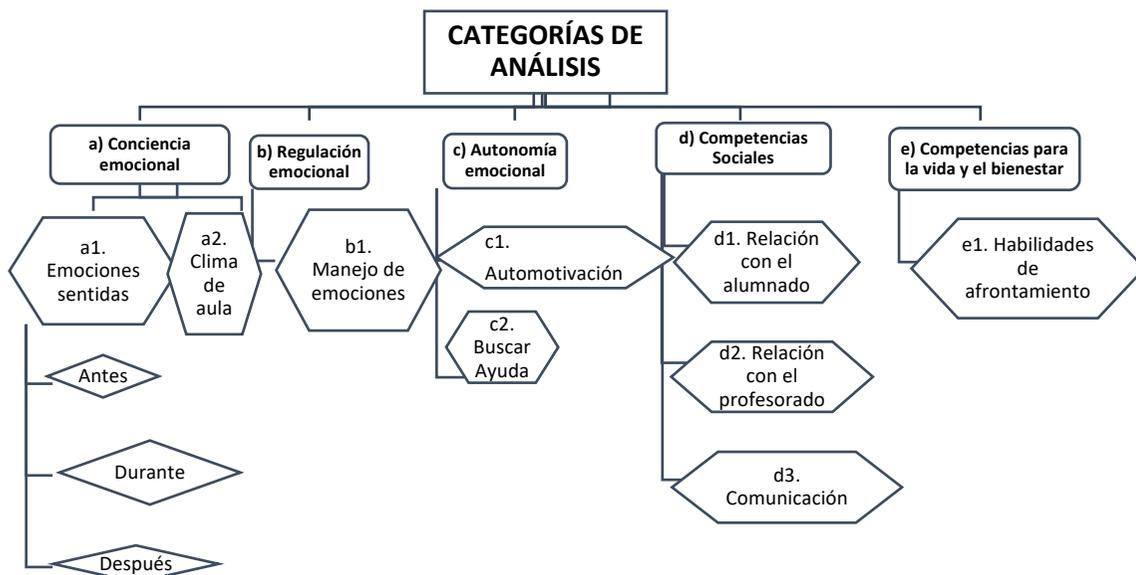
interesadas se pusieron en contacto con los investigadores mediante correo electrónico. Fueron 32 estudiantes de las especialidades citadas quienes se presentaron de forma voluntaria para participar en dicha investigación. Se les informó en profundidad de los objetivos y relevancia del estudio, explicándoles, además, que los datos recabados se analizarían para conocer la realidad sobre la asignatura de Prácticum y la gestión de las competencias emocionales del alumnado. También, se les indicó que los datos podrían ser publicados, y se garantizó el anonimato y la confidencialidad a todas las personas participantes. Las entrevistas se realizaron individualmente y se grabaron en vídeo. Después, se realizaron las transcripciones y se pasaron a un formato de documento Excel que, más tarde, sirvió para introducir los datos en el programa Maxqda.

Análisis de datos

El análisis de los datos obtenidos a través de las entrevistas semi-estructuradas se realizó a partir de las categorías o competencias emocionales y sub-categorías surgidas durante el análisis de datos y que se muestran en la figura 1. Para dicho análisis se utilizó el software Maxqda22 y se otorgó a los participantes un código alfanumérico comenzando en E2 y terminando en E33.

Figura 1

Categorías y subcategorías de análisis empleadas en la investigación.



Resultados

A continuación, se presentan los resultados del análisis de las distintas categorías o competencias:

a) Conciencia Emocional

Como se acaba de indicar, aquí se ha establecido la sub-categoría *a1) Emociones Sentidas* y esta se ha subdividido, a su vez, en tres momentos: Antes (del Prácticum), Durante (el Prácticum) y Final (del Prácticum).

Los resultados de la subcategoría *antes* muestran que, de 32 estudiantes, solo 13 (40,62%) afirman haber sentido emociones positivas utilizando adjetivos como emocionado, motivada, ilusionado, con muchas ganas de aprender o empezar: “Antes me sentía con intriga, con ilusión y con muchas ganas” (E20).

Alguno hace hincapié en su decepción con la docencia del Máster y pone todas sus expectativas en el Prácticum: “Antes del prácticum tenía muchas ganas de empezar en el instituto porque sentía que no estaba aprendiendo nada relacionado con la profesión en las clases del máster” (E18); “...como ya tengo experiencia dando clases, fui tranquilo y con decisión” (E12); “Al comienzo de las prácticas, no sabría seleccionar un sentimiento en concreto, pero sí puedo decir que eran una miscelánea positiva” (E5).

Hay 15 estudiantes (46,87%) que afirman haber sentido nervios, estrés o vértigo, por considerar que no iban a poder controlar al grupo, o que no iban a estar a la altura de lo que se esperaba de ellos.

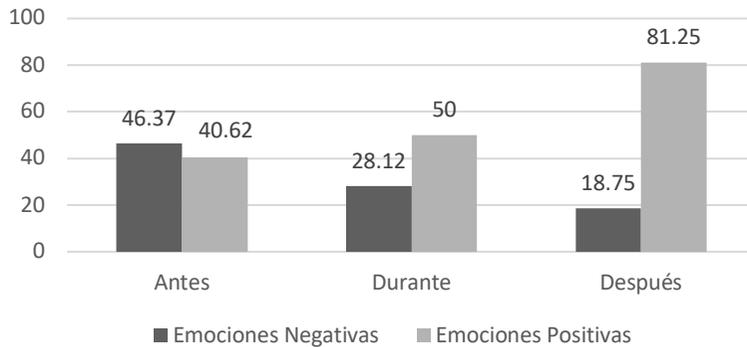
Además, 4 estudiantes sostienen haber experimentado emociones muy negativas antes de empezar el Prácticum. Dos de ellos hablan de su malestar por la carga de trabajo acumulada, pues el Prácticum se desarrolla en gran parte coincidiendo con las clases del Máster. Para ello utilizan adjetivos como “sobrecargada” (E9) o expresiones como “bastante quemado con el Máster” (E6).

No se han percibido diferencias de interpretación en cuanto a las respuestas en función de la especialidad, la edad de los participantes o el género.

En la subcategoría *durante*, el 50% del alumnado entrevistado afirma haber sentido emociones positivas durante el Prácticum, utilizando adjetivos tales como motivado, contenta, realizado, segura, animada, feliz o cómodo. A continuación, se muestran algunos ejemplos: “Muy bien, creo que aproveché mucho la experiencia” (E19); “Aprendí muchísimo, tanto de los profesores, como de los alumnos” (E29).

De entre ellos, 7 estudiantes (21,87%), hablan de una evolución positiva en las emociones sentidas: “(...) las emociones negativas fueron desapareciendo a medida que ganaba confianza” (E14); “A lo largo de las prácticas el sentimiento de no ser capaz se mitigó (aunque, evidentemente, seguí teniendo dudas puntuales después de clases que no salían todo lo bien que pretendía, etc.) (E8).

Por su parte, 9 estudiantes (28,12%) afirman haber tenido sentimientos o emociones negativas por muy diversos motivos. Algunos achacan al cansancio y al estrés de compaginar las prácticas con las clases del Máster un estado de ánimo bajo. Otras causas son una mala relación con el tutor, o el no tener la oportunidad de participar mucho en las aulas: “Trabajar sin cobrar a esta edad (...). Además, no

Figura 3*Emociones sentidas por el profesorado en prácticas durante el Prácticum*

En cuanto a la sub-categoría a2. Clima de aula, los datos analizados indican que el ambiente relacional en clase era positivo, agradable, bueno o muy bueno, al menos para 13 estudiantes (40,62%): "(...) buen clima entre el alumnado y el profesorado, en general" (E20); "El clima era muy bueno, los alumnos se llevaban muy bien entre sí y también muy bien con la profesora, mi tutora, aunque muchos no sintieran interés por la asignatura o por aprender. No percibí evolución, sino que siempre ha habido un buen clima" (E24).

Sin embargo, un estudiante resalta que el estudiantado de centros sentía mucha ansiedad (E29). Otros 13 estudiantes (40,62%) afirman haber vivido muy diversos climas en las aulas por varias razones destacando entre ellas alumnado pasivo, complicado, disruptivo, de necesidades educativas o de diferentes etnias. También en un caso hubo problemas entre el estudiantado de una clase que discriminaba a las chicas: "En casi todas las aulas –excepto en un 1.º de bachillerato en el que todos se llevaban muy bien hasta el punto de decirnos que eran una piña o una minifamilia– el clima era mejorable; se notaba que había muchas tensiones entre ellos y ellas, que había grupos muy diferenciados y que en los cursos de la ESO las chicas eran aisladas por los chicos" (E4).

Otro estudiante apunta que no ha notado grandes diferencias entre aulas: "(...) O tienen buen rollo entre ellos, más o menos divididos en grupitos de amigos, o no interaccionan entre sí, pero no se dan conflictos entre alumnos" (E6).

Por otra parte, 6 estudiantes (18,75%) señalan que el clima en las aulas no era bueno porque "había demasiada negatividad" (E25); "se necesitaba más autoridad" (E23); o "el clima era caótico" por la presencia de estudiantes disruptivos (E33).

b) Regulación emocional

Por lo que respecta a la sub-categoría b1. *Manejo de las emociones*, 18 estudiantes (56,25%) afirman haber gestionados adecuadamente, bien o muy bien sus emociones, aunque alguno afirma que esta gestión positiva ha sido una sorpresa: "Sorprendentemente bien, pero es algo en lo que llevo tiempo trabajando. Procuero

relativizar y dar a las cosas la importancia que se merecen” (E2); “He manejado bien las emociones porque me he sentido muy arropada por mi compañera de prácticas y viceversa. También nos sentimos muy respaldadas por nuestra tutora de prácticas” (E15).

Otros 7 estudiantes (21,87%) consideran que ha habido una evolución positiva en el manejo de unas emociones que, si bien al principio les abrumaban, han sabido superarlas: “Mal. Esta primera semana me cuestioné si realmente mi vocación era ser profesora o si me había equivocado. Poco a poco todo empezó a mejorar y el tutor nos dio más libertad en el centro. Finalmente, mis emociones cambiaron por completo, pero no supe gestionar la situación al principio” (E18); “Considero que he mejorado bastante a la hora de controlar los nervios, del mismo modo en que mejoré a la hora de no pretender hacerlo todo perfecto todo, de entender que las clases no siempre pueden salir bien, que los grupos no van a estar formados por alumnos ideales, etc.” (E8); “A base de contar mi experiencia (y preocupaciones) a familiares y amigos, compartirla con los compañeros del máster y comer mucho chocolate” (E27).

Algunos estudiantes han expresado su malestar por la carga excesiva de trabajo, lo cual les ha generado emociones que no han sabido controlar. En este sentido, 5 estudiantes coinciden: “(...) no me ha supuesto problemas. He mantenido una actitud muy positiva en las prácticas. No así, en lo referente a la universidad, que si ejercía una presión desmoralizante y agotadora” (E12); “He manejado bien mis emociones a excepción del estrés, ya que la carga de trabajo que supone estar en el centro por las mañanas (...) es una carga demasiado elevada” (E13).

c) Autonomía emocional

En relación a la sub-categoría *c1. Automotivación*, los resultados muestran que, en todos los casos las prácticas han servido para confirmar y reafirmar la vocación docente del profesorado en prácticas, salvo en un caso en el que un entrevistado afirma que mantiene la enseñanza como una opción profesional más, pero no la única: “Sí, desde luego. No estaba segura, pero ahora puedo afirmar que es mi vocación” (E14); “Sí, pero opino que las prácticas es algo ficticio pues cuando sea profesora seré yo quien guíe la clase y no un tutor que esté supervisando y evaluando La realidad del aula será otra” (E23); “He visto una realidad atractiva en la que quiero estar involucrado” (E30).

Por lo que se refiere a la sub-categoría *c2. Buscar ayuda y recursos*, 18 estudiantes (56,25%) afirman haber pedido ayuda al profesorado tutor y también, en algunos casos, a otros miembros del claustro. En todos los casos estos profesionales fueron de gran ayuda para completar la memoria de prácticas, conocer el funcionamiento de los centros, preparar las clases, y apoyarles psicológica y emocionalmente en los malos momentos: “He pedido ayuda a mi tutora de centro, que siempre me respondió muy bien, haciéndome sugerencias y siempre de manera constructiva” (E20).

De estos 18 estudiantes, tres de ellos han pedido ayuda al profesorado-tutor de la universidad, pero solo uno de los tres ha sentido que se le ha ayudado y acompañado como era necesario. Por su parte, 5 estudiantes (15,62%) han pedido ayuda a sus familiares, los cuales han resultado un apoyo muy valioso; y dos de ellos han pedido ayuda a una psicóloga y a un orientador, respectivamente, ajenos a sus centros

educativos.

Destaca el hecho de que 11 estudiantes (34,37%) hayan solicitado ayuda o se han sentido apoyados por sus compañeros de prácticas, estableciéndose unos vínculos de amistad muy fuertes entre ellos. Este apoyo se ha combinado con el de sus tutores del centro en la mayoría de los casos.

Finalmente, 14 estudiantes (43,75) admiten no haber pedido ayuda, aunque algunos sí han pedido *feedback* y consejo al profesorado-tutor y se han apoyado en sus compañeros de prácticas.

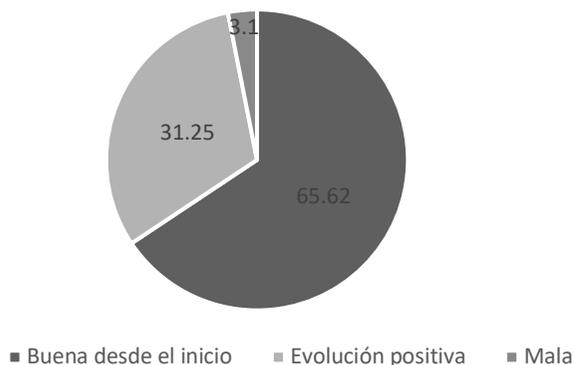
d) Competencias sociales

Dentro de la sub-categoría *d1. Relación con el alumnado*, el análisis de las respuestas nos permite adelantar que tal relación ha sido descrita positiva o muy positivamente salvo en un caso, en el que la persona entrevistada asegura haber tenido una relación "muy fría, excepto en las últimas semanas." Esta evolución en el tipo de relación establecida entre el alumnado en prácticas y el estudiantado se presenta en 10 casos más (31,25%), pero nunca partiendo de una relación tan negativa. Estos 10 estudiantes comentan que al principio la relación fue más distante, o incluso de cierta desconfianza por ambas partes, pero con el tiempo, fue a mejor, acabando en muchos casos en una muy buena relación entre ellos: "se fue desarrollando y partió de una situación de desconfianza y desconocimiento. Los grupos de bachillerato, más estresados, no se implicaron especialmente en establecer una relación. Los alumnos de cursos más bajos sí que lo hicieron, especialmente uno de los grupos (E12).

El alumnado que dice haber tenido una buena relación desde el principio es el 65,62% (21 estudiantes) y la describen como buena, muy buena, excelente, maravillosa, cercana, o de confianza: "Excelente. Creo que ya desde el primer día me recibieron con los brazos abiertos, y esto continuó hasta el último día" (E14); "Fue mejorando con el tiempo. A día de hoy puedo decir que he establecido un vínculo bonito con "mis chiquis" (E14).

Figura 4

Relación profesorado en prácticas con estudiantado y profesorado-tutor



En cuanto a la sub-categoría *d2. Relación con el profesorado* (tutores de los centros), una gran mayoría de respuestas indican que esta ha sido buena o, incluso, muy buena: “Con todos ellos la relación fue magnífica. Nos recibieron con los brazos abiertos y siempre estuvieron dispuestos a ayudar” (E5).

Sin embargo, en dos casos (6,25%) la relación con el profesorado ha resultado distante, fría o inexistente, mientras que en otros dos casos (6,25%) la relación con los tutores ha sido negativa o muy negativa: “La relación con él empezó medianamente bien, pero se fue torciendo por su culpa, por sus malas interpretaciones o por sus rarezas” (E25).

En otro caso, el tutor delegó todas sus funciones en los alumnos de prácticas, resultando una carga de trabajo “inimaginable” (E14).

También se menciona la relación con los tutores universitarios y se la describe como “correcta” y “amable”.

De su relación con los compañeros de prácticas solo hablan 11 estudiantes (34,37%). 9 de ellos (28,12%) lo hacen muy positivamente y dos (6,25%) definen sus relaciones como “tóxicas” o “fluctuantes”.

El clima relacional entre el profesorado en prácticas y los profesores-tutores de los centros es muy bueno en una amplísima mayoría de los casos, quedando las opciones más problemáticas relegadas a situaciones ciertamente residuales o anecdóticas.

En referencia a la sub-categoría *d3. Comunicación*, relacionada con una visión sintética de los protagonistas en cuanto a su percepción de la comunicación lograda en el contexto con los otros actores (estudiantado de centros, profesorado-tutor y profesorado universitario), el 96,87% de los entrevistados/as considera que sí ha logrado una comunicación efectiva con todos los agentes implicados siempre o casi siempre, aunque con algunos matices. Así, dos estudiantes consideran que han tenido una mala comunicación con sus tutores del centro: “Con el alumnado y algunos profesores, sí, porque los he llegado a conocer en profundidad. Con mi tutora universitaria también he mantenido un contacto regular que siempre ha sido muy positivo. Con mi tutor del centro y el resto del claustro, no tanto” (E16); “La comunicación fue efectiva con el alumnado y el claustro del centro, al igual que con el tutor de prácticas de la universidad. Como ya dije anteriormente, el tutor del centro se montaba sus propias películas en la cabeza, se inventaba las cosas o simplemente las interpretaba como él quería, además de que no era empático, así que comunicarse con él era como hablarle a una pared” (E25).

Dos estudiantes explican que, aunque han logrado una comunicación efectiva con sus tutores y el alumnado de los centros, no ha sido tan productiva con el resto del profesorado: “(...) la verdad es que con el claustro no interactuamos nada” (E21).

En relación a la comunicación entre el alumnado y el profesorado-tutor de la universidad, solo se hacen cinco menciones. Dos estudiantes describen la relación como “inexistente”, otro como “cordial” y otros dos explican que hubo “muy buena comunicación”.

e) Competencias para la vida y el bienestar.

Se incluye aquí la sub-categoría *e1. Habilidades de afrontamiento*, que tiene que ver

con el modo con el que el profesorado en prácticas intenta solucionar o soslayar los problemas surgidos en el aula. Pues bien, 8 estudiantes (25%) afirman no haber tenido problemas relevantes durante sus prácticas. El resto, plantea diversas estrategias que han utilizado en las situaciones problemáticas que se han señalado en otro apartado. Las respuestas inciden, básicamente, y como veremos, en estrategias de autocontrol: “He reaccionado con madurez, sin dejarme llevar por las emociones negativas” (E4); “Con tranquilidad y serenidad, nunca en caliente. Si un alumno o alumna está sufriendo, como me ocurrió a mí en dos ocasiones, un ataque de ansiedad, de nada sirve que tú te pongas igual; deben tener al lado a alguien que les haga sentirse seguros, y para ello de poco sirve estresarse ante los problemas” (E5); “Creo que he conseguido mantener la calma y tratar de pensar primero en las necesidades del alumnado” (E10); “Para empezar, siempre intentaba analizar la situación. Con estas ideas, tenía una conversación con mi compañera y, a veces, con el tutor. A partir de aquí, llegaba a la mejor manera de atajar el problema” (E16); “He intentado gestionarlo con honestidad, y si no sabía algo lo decía o lo consultaba y mostraba que todos nos podemos equivocar” (E17); “Tratando de hablar pacíficamente con el alumnado” (E18); “Noté una evolución en mi forma de enfrentarme a los conflictos. Al principio me bloqueaba un poco” (E8).

Otra parte del alumnado se ha apoyado en el profesorado-tutor del centro y en sus compañeros de prácticas a la hora de buscar salidas a las situaciones problemáticas: “No estaba preparada para ello, así que había que hablar mucho las cosas para entender bien las diferentes situaciones y formas de actuar. La tutora nos ayudó mucho” (E27); “En todo momento me apoyé en mi compañera y en mi tutora” (E9).

Conclusiones

Ha de señalarse, en primer lugar, que el marco teórico de referencia y el diseño metodológico considerado han resultado especialmente útiles para abordar la finalidad de un estudio con una clara inclinación etnográfica (González-Riaño & Fernández-Costales, 2020).

En este sentido, y tal como refleja el análisis aquí presentado, una vez más se confirma la idea de que el Prácticum es “un proceso en el que las relaciones interpersonales cobran un papel esencial” (Ramos, 2012, p. 111). Profundizando en lo anterior, los resultados del presente estudio brindan una clara perspectiva de las emociones sentidas por el alumnado de las especialidades de Lengua y Literatura Castellana e Inglés del MFPS, así como de la gestión de estas y la comunicación establecida entre todos los agentes implicados durante el Prácticum.

En relación con la Conciencia y con la Regulación emocional, los resultados indican que el profesorado en prácticas participante necesitaría tener más estrategias para gestionar sus emociones a la hora de comenzar su carrera docente, pues como se ha evidenciado, una parte considerable de este colectivo admite haber sentido nervios, estrés, ansiedad o temor antes de enfrentarse al Prácticum, sobre todo por una falta de seguridad en sí mismos. Sin embargo, durante el Prácticum, la situación emocional se equilibra, de modo que muchos afirman haberse sentido motivados, seguros e, incluso, cómodos con el paso del tiempo. Al final del Prácticum, las percepciones positivas aumentan todavía más, aunque, en no pocos casos, aparecen emociones contrapuestas.

Por un lado, alegría y satisfacción por lo conseguido y, por otro, tristeza al despedirse del estudiantado, del profesorado-tutor y del resto del claustro del centro al finalizar sus prácticas.

La opinión del profesorado en prácticas sobre el clima del aula depende, en ocasiones, de las características de los grupo-clase en los que hayan impartido docencia, habiendo un número poco elevado de estudiantes que tiene una percepción muy negativa sobre las dinámicas de aula generadas. Sin embargo, pese a las emociones sentidas y al clima del aula percibido, gran parte del profesorado en prácticas tiene una buena percepción sobre la gestión de sus emociones, describiendo en muchos casos una evolución positiva de las mismas, básicamente, basadas en estrategias de autocontrol. El exceso de trabajo es una de las causas por la que algunos estudiantes consideran que no las han gestionado correctamente. Ello, entienden, ha repercutido negativamente en la vivencia del periodo de prácticas y en la percepción del clima del aula. Se impone, pues, la necesidad de una reflexión sobre la conveniencia de aligerar la carga de trabajo del Máster y de considerar las posibilidades de mejora de la educación emocional ofrecida a este alumnado del MFPS.

Por otro lado, el Prácticum parece tener un valor añadido fundamental, puesto que actúa como un factor determinante a la hora de confirmar la vocación docente del profesorado en prácticas. Profundizando en lo anterior, se puede afirmar que la relación con el estudiantado de los centros ha sido satisfactoria, partiendo, en muchos casos, desde una desconfianza mutua inicial hacia un trato afectivamente equilibrado y gratificante. Del mismo modo, la relación con el profesorado de la Universidad y, sobre todo, con el profesorado-tutor de los centros ha sido correcta, salvo en algunas situaciones descritas en las que las variables personales –fundamentalmente, el carácter de los actores–ha impedido un trato fluido y productivo desde el punto de vista didáctico. Por último, a la hora de afrontar las dinámicas negativas que han surgido en el aula, solo una cuarta parte del profesorado en prácticas manifiesta no haber tenido problemas. El resto las describe en términos de inseguridad o falta de control y subraya las estrategias que han ido adoptando para solventarlas: ayuda y consejo de los tutores del centro y, lo que es más novedoso, apoyándose en sus compañeros de prácticas, es decir, en dinámicas no previstas académica e institucionalmente.

Del análisis de los datos, por otra parte, no se puede concluir ninguna interpretación tendente a explicar las manifestaciones emocionales en función de factores como el género, la edad o la especialidad docente del profesorado en prácticas.

En relación con los resultados del estudio que aquí se presenta, se encuentran algunos anteriormente publicados, tales como García-Sampedro (2019) y García-Sampedro y Agudo, (2020) que destacan cómo los factores afectivos y la motivación son esenciales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas, tanto para el alumnado, como para el profesorado. A su vez, Anadón (2005) pone de manifiesto la importancia de incidir en el desarrollo de las competencias emocionales en el contexto de la formación del profesorado, pues las estrategias recibidas pueden ayudar a los futuros docentes a hacer frente a situaciones potencialmente problemáticas en las aulas.

Otros estudios plantean que las emociones se pueden modificar deliberadamente a

través del pensamiento consciente, haciendo que estas sean constructivas para uno mismo y para los demás (Rodríguez-Olay, 2018) por ello, es tan importante abordarlas en la formación del futuro profesorado, de modo que contribuyan al logro de un clima escolar mucho más propicio para toda la comunidad educativa. Autores como Andrés (2021) sostienen en sus investigaciones que el Prácticum es, precisamente, el momento clave para potenciar el desarrollo de las competencias emocionales del futuro profesorado. En todo caso, investigaciones como la que aquí se presenta ponen de manifiesto la importancia de la adquisición y desarrollo de las competencias emocionales de los futuros profesionales de la educación para poder afrontar los retos que la actual sociedad demanda y para contribuir, concretamente, a la resolución de los conflictos que se pueden plantear en las aulas (Álvarez et al., 2021).

Las conclusiones del presente estudio tienen un carácter fuertemente contextual porque así estaba planteado, de manera consciente, en el diseño de la investigación. En todo caso, se pueden matizar con abordajes metodológicos complementarios que incluirían, por ejemplo, al resto de especialidades del Máster y atendiendo a otras realidades socioculturales y académicas. El empleo, además, de otras técnicas etnográficas como la observación no-participante y los grupos de discusión podrían ofrecernos una perspectiva más amplia y matizada de las conclusiones. En ello trabaja el equipo de investigación para completar una línea de trabajo que consideramos tiene un carácter estratégico en la formación de los futuros docentes de Educación Secundaria.

Agradecimientos

Proyecto de la Universidad de Oviedo: Generación, uso y evaluación de recursos didácticos UNOV-21-RLD-UE-5.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Contribuciones de los autores

Los artículos de investigación elaborados por varios autores, deben especificar brevemente sus contribuciones individuales para las que pueden utilizarse las siguientes declaraciones: Conceptualización, MGS; LRO y XAGR.; metodología, MGS; XAGR.; software, LRO.; validación, XAGR.; análisis formal, MGS.; investigación, MGS; LRO; XAGR.; recursos, MGS; LRO; XAGR.; análisis de datos, MGS.; redacción del borrador original, MGS; LRO; XAGR.; redacción, revisión y edición, MGS; LRO; XAGR.; supervisión, XAGR.; administración de proyectos, MGS.; adquisición de financiación, MGS (Proyecto Universidad de Oviedo: UNOV-21-RLD-UE-5).

Referencias

Aguayo-Muela, A. y Aguilar-Luzón, M. C. (2017). Principales resultados de investigación sobre Inteligencia Emocional en docentes españoles. *ReiDoCrea. Revista Electrónica de Investigación y Docencia Creativa*, 6, 170-193. <https://doi.org/10.30827/digibug.45497>

- Álvarez, E., Mateos, B., Alejaldre, L. y Mayo-Iscar, A. (2021). El recuerdo y la emoción en la adquisición del hábito lector. Un estudio de caso. *Tejuelo*, 34, 293-322. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.293>
- Anadón, O. (2005). La formación en estrés para la prevención del síndrome de “Burnout” en el Currículo de Formación Inicial de los Maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 197-220. <http://hdl.handle.net/11162/35115>
- Andrés, C. (2021). Una mirada a las competencias emocionales de los estudiantes durante su formación en el Prácticum. En C. Messina y T. Benito (Eds.), *Competencia Emocional del Alumnado de Magisterio: materiales para la formación inicial desde el Prácticum* (pp. 91-95). Asire.
- Ardèvol, E., Bertrán, M., Callén, B. y Pérez, C. (2003). Etnografía virtualizada: la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 3, 72-92. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n3.67>
- Benito, T., Messina, C., Andrés, C. y Fernandes, L. (2022). Evaluación de la Competencia Emocional docente del alumnado de magisterio en prácticas: aprender a regular emociones a partir de la escritura de un “emocionario”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2), 145-157. <https://doi.org/10.6018/reifop.509581>
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psico perspectivas*, 2(1), 53-82. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol2-issue1-fulltext-3>
- Carranco, S. P. y Pando, M. (2019). Metaanálisis de los artículos sobre estrés laboral docente en el período 2013 – 2017. *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, 3(1), 522-554. [https://doi.org/10.26820/recimundo/3.\(1\).enero.2019.522-544](https://doi.org/10.26820/recimundo/3.(1).enero.2019.522-544)
- Cazalla-Luna, N. y Molero, D. (2016). Inteligencia emocional percibida, disposición al optimismo-pesimismo, satisfacción vital y personalidad de docentes en su formación inicial. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 241-258. <https://doi.org/10.6018/rie.34.1.220701>
- Cecilia-Martín, M., Rubio-González, L., Morón-Marchena, J. A. y Cobos-Sanchiz, D. (2020). Burnout docente: un análisis bibliométrico sobre la producción científica indexada en Scopus. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 14, 197-210. <https://doi.org/10.46661/ijeri.4949>
- Dorio, I., Sabariego, M. y Massot, L. (2004). Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 275-292). La Muralla.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie3334005>
- Extremera, N., Mérida-López, S. y Sánchez-Gómez, M. (2019). La importancia de la inteligencia emocional del profesorado en la misión educativa: Impacto en el aula

- y recomendaciones de buenas prácticas para su entrenamiento. *Voces de la Educación*, 2, 74-97. <https://doi.org/10.35362/rie3334005>
- Ferrés, J. y Masanet, M. (2017). Communication efficiency in education: Increasing emotions and storytelling. [La eficacia comunicativa en la educación: Potenciando las emociones y el relato]. *Comunicar*, 52, 51-60. <https://doi.org/10.3916/C52-2017-05>
- Fierro-Suero, S., Velázquez-Ahumada, N. y Fernández-Espínola, C. (2021). La influencia del clima de aula sobre las emociones del alumnado. *Retos*, 42, 434-442. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87305>
- García-Domingo, B. y Quintanal, J. (2022). Inteligencia Emocional como Predictor de Satisfacción en Docentes de Infantil y Primaria. Emotional Intelligence as a Predictor of Satisfaction in Early Childhood and Primary School Teachers. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(4), 51-68. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.4.003>
- García-Sampedro, M. (2019). Motivenglish 1: la motivación en el aula de inglés de primaria y secundaria. *Campo Abierto* 38(1), 35-44. <http://bit.ly/3WQ7PJ1>
- García-Sampedro, M. y Agudo Prado, S. (2020). Affective and motivational factors in English as a second language in Spain. *Journal of Education, Culture and Society*, 11(1), 163-173. <https://doi.org/10.15503/jecs2020.1.163.173>
- García-Vargas, S. M., González- Fernández, R. y Martín-Cuadrado, A. M. (2016). Influencia de las prácticas en el desarrollo de la identidad profesional de los estudiantes de Educación Social. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 28, 245-259. https://doi.org/10.7179/psri_2016.28.18
- Gil-Molina, P., Alex Ibáñez-Etxeberria, A., Arribas, S. y Jaureguizar, J. (2018). El Prácticum del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria: Valoraciones del alumnado y del profesorado-tutor. *Profesorado*, 22(1), 369-385. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i1.9933>
- González, R. y Medina, A. (2017). El desarrollo profesional de los docentes de educación infantil. En A. Medina, A. de la Herrán y M. C. Domínguez (Coords.). *Formación de profesorado de frontera*. (pp.23-58). UNED. <http://bit.ly/3wN7D2I>
- González-Riaño, X. y Fernández-Costales, A. (2020). Investigación vs. innovación y homologación metodológica. Retos actuales de la DLL. En J. Ballester-Roca y N. Ibarra-Ríus (Coords.). *Entre la lectura, la escritura y la educación. Paradigmas de investigación en Didáctica de la Literatura y la Lengua* (pp. 75-92). Narcea. <https://doi.org/10.4995/lyt.2021.15700>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Lavega, P., Araújo, P. y Jaqueira, A. R. (2013). Teaching motor and emotional competencies in university students. (Enseñar competencias motrices y emocionales en estudiantes universitarios). *Cultura, Ciencia Y Deporte*, 8(22), 5-15. <https://doi.org/10.12800/ccd.v8i22.219>
- Messina, C. y Benito, T. (2021). Innovación durante el periodo de prácticas: Desarrollo de la competencia emocional docente a partir de casos y la escritura del "emocionario". En S. Alonso García, J. M. Trujillo Torres, A. J. Moreno Guerrero y C. Rodríguez Jiménez (Eds.). *Investigación educativa en contextos de pandemia*. (pp. 385-397). Dykinson.

- Organización Internacional del Trabajo [OIT]. (2019). *Conferencia internacional del trabajo*. Actas. Oficina Internacional del Trabajo.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE]. (2018). *El trabajo de la OCDE sobre Educación y Competencias*. Editorial OECD. <https://bit.ly/3WSCIN3>
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2010). *Entornos laborales saludables: fundamentos y modelo de la OMS. Contextualización, práctica y literatura de apoyo*, 6(6), 53-56. <https://bit.ly/3kV5oHS>
- Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H. W., Murayama, K., y Goetz, T. (2017). Achievement Emotions and Academic Performance: Longitudinal Models of Reciprocal Effects. *Child Development*, 88(5), 1653– 1670. <https://doi.org/10.1111/cdev.12704>
- Pérez-Bonet, G., Velado-Guillén, L. A., García-Domingo, B. y Sánchez-Fernández, M. L. (2021). Inteligencia emocional y esquemas tempranos desadaptativos en futuros educadores: ampliando fronteras. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3), 133-147. <https://doi.org/10.6018/reifop.435821>
- Pérez-Escoda, N., Bisquerra, R., Filella, G. y Soldevila, A. (2010). Construcción del Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (QDE=A). *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 367–379. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11539>
- Ramos, M. J. (2012). La influencia del maestro-tutor del Prácticum en el bienestar/malestar del futuro docente. *Revista Fuentes*, 12, 47-114. <http://bit.ly/3WU7g0G>
- Rodríguez-Olay, L. (2018). Aplicaciones prácticas del coaching educativo y la inteligencia emocional en la Enseñanza Secundaria. En E. López-Meneses, D. Cobos-Sanchiz, A. H. Martín-Padilla, L. Molina-García y A. Jaén-Martínez. *Experiencias pedagógicas e innovación educativa. Aportaciones desde la praxis docente e investigadora*. (pp. 428-437). Octaedro.
- Saiz, A. y Susinos, T. (2018). El Prácticum o cómo aprender a través de la reflexión colaborativa. El caso del problema de Elena. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 393-411. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i1.9934>
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/dugg-p24e-52wk-6cdg>
- Tejada, J. y Ruiz, C. (2013). Significación del Prácticum en la adquisición de competencias profesionales que permiten la transferencia de conocimiento a ámbitos propios de la acción docente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17, 91-110.
- UNESCO. (2018). *Education 2030. Incheon declaration and framework for action*. UNESCO. <https://bit.ly/3WQdheR>
- Wang, A. H., Lee, C. T. y Espin, S. (2019). Undergraduate nursing students' experiences of anxiety-producing situations in clinical Practicums: A descriptive survey study. *Nurse Education Today*, 76, 103–108.

- Yin, H. (2015). The effect of teachers' emotional labour on teaching satisfaction: Moderation of emotional intelligence. *Teachers and Teaching*, 21(7), 789-810. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.995482>
- Zabalza, M. (2013). *El Prácticum y las prácticas en la formación universitaria*. Narcea.