

EL BIENESTAR SUBJETIVO Y LAS EMOCIONES EN LA ENSEÑANZA

SUBJECTIVE WELL-BEING AND EMOTIONS IN EDUCATION

*Juan de Pablos Pons
Alicia González Pérez
Universidad de Sevilla*

Fecha de recepción: 6 de junio de 2012
Fecha de aceptación: 21 de agosto de 2012
Fecha de publicación: 30 de septiembre de 2012

RESUMEN

El bienestar subjetivo del profesorado como parte de las emociones individuales son aspectos que adquieren un papel importante en los estudios sobre educación, ya que, pueden tener implicaciones positivas para afrontar con éxito los retos profesionales. Por ello, en este artículo el objetivo principal es aportar una visión comprensiva de las investigaciones más representativas sobre el bienestar subjetivo, el bienestar pedagógico y las emociones en el ámbito escolar, tanto en el contexto nacional como el internacional, con el fin de conocer las tendencias actuales y hacer un análisis de las líneas de investigación emergentes sobre estos constructos. Además, se presentan algunas escalas de medición que han sido relevantes en el estudio del bienestar subjetivo del profesorado y sus principales aportaciones a este ámbito. Finalmente, se identifican algunos de los factores que pueden influir en el bienestar pedagógico del profesorado y del alumnado en contextos escolares donde hay una presencia significativa de las tecnologías de la información y la comunicación.

Palabras clave: Bienestar subjetivo, bienestar pedagógico, emociones y profesorado, medición del bienestar subjetivo, tecnologías de la información y la comunicación.

ABSTRACT

The subjective well-being of teachers as part of individual emotions is a topic that acquires an important role in education studies, and it can have positive implications in order to get success in the professional challenges. Therefore, in this paper the main objective is to provide a comprehensive review of the most representative research in subjective well-being, pedagogical well-being, and emotions in schools, not only in national but also in international context. For that we want to point out current trends and analyze constructs that are emerging. In addition, we present some measurement scales that have been relevant when we study the subjective well-being of teachers and the contribution in this field. Finally, we identify some factors that can influence in the well-being of teachers and students in school when the information and communication technologies are present.

Keywords: Subjective well-being, pedagogical well-being, emotions and teacher, measurement of subjective well-being, information and communication technologies.

1. INTRODUCCIÓN.

La profesión docente representa un reto que implica asumir importantes responsabilidades derivadas tanto de compromisos éticos individuales como de las demandas generadas por las sociedades actuales, cada vez más exigentes con sus ciudadanos, y ello como consecuencia de la creciente generación de nuevas expectativas y necesidades. Por lo tanto, la sensación general es que el profesorado constituye un colectivo que está altamente exigido. En este contexto, las capacidades emocionales de todos los actores intervinientes en el proceso educativo se constituyen en un factor relevante, hasta el punto de que pueden tener una incidencia muy directa en aspectos tan decisivos como el éxito o el fracaso escolar y la eficiencia o ineficiencia de los sistemas educativos.

Marchesi (2008) señala que las emociones de los docentes son consecuencia de la interacción con los alumnos y con los compañeros de trabajo, aunque también dependen de las demandas y exigencias del sistema educativo. Si el trabajo de los profesores está lleno de emociones y ocupa un papel determinante en la satisfacción profesional de los docentes, parece necesario interesarse por su bienestar emocional. Abordar el estudio de este constructo supone tener en cuenta las distintas tradiciones que lo han estudiado, y así considerarlo como un factor que puede favorecer el éxito de los retos profesionales. La distinción entre las tradiciones hedónica y eudonómica en la investigación del bienestar (Ryan y Deci, 2001) permite establecer algunas precisiones en relación a esta cuestión. En primer lugar, el bienestar emocional está relacionado con la felicidad. El enfoque hedónico define la felicidad en función de la búsqueda del placer y la evitación del dolor. Por su parte, la tradición eudonómica define la felicidad en función de la plena realización de las capacidades potenciales del individuo.

La felicidad formulada en términos de constructo psicológico, puede asimilarse al bienestar subjetivo (*subjective well-being*) en el marco de la Psicología Positiva. Así lo plantea Anguas Plata (2001). Las diferencias semánticas entre felicidad y bienestar subjetivo, se estrechan y hasta desaparecen, cuando se define operacionalmente "bienestar", atribuyéndosele algunos indicadores de la felicidad. Diener (2000) y Diener, Oishi, y Lucas (2003) señalan que los principales componentes del bienestar subjetivo son: satisfacción con la vida y evaluación de los afectos positivos y negativos a lo largo del tiempo. Hirigoyen (2012) aporta otro componente relevante al subrayar que conocer lo que es éticamente correcto, contribuye al bienestar psicológico y aligera la carga existencial de la persona. Según Veenhoven (1991) el bienestar

subjetivo puede entenderse en términos de satisfacción con la vida, alegría y lo que procura placer, mientras otros aspectos del bienestar subjetivo incluyen auto-exigencias como la satisfacción del trabajo, la autoestima y el control de las creencias.

Siguiendo a Alarcón (2006) cabe definir la felicidad o bienestar subjetivo como un estado afectivo de satisfacción plena que experimenta subjetivamente el individuo en posesión de un bien anhelado. Este planteamiento supone considerar a la felicidad como un sentimiento de satisfacción que vivencia una persona, por tanto el componente subjetivo individualiza la felicidad entre las personas; el hecho de ser un estado de la conducta, alude al carácter temporal o no permanente de la felicidad. Los bienes que genera la felicidad son de naturaleza distinta (éticos, estéticos, materiales, psicológicos, religiosos, sociales, etc.). Cada cultura puede predeterminar el carácter deseable de bienes, principios, valores o logros, capaces de generar felicidad a sus miembros.

2. LA INVESTIGACIÓN DEL BIENESTAR SUBJETIVO EN CONTEXTOS EDUCATIVOS.

El desarrollo de la investigación en el campo del bienestar emocional permite contemplar avances conceptuales y empíricos. Así, el trabajo de investigación desarrollado por Ryan y Deci (2000) plantea como probable que, a diferencia de las personas que están motivadas extrínsecamente, las motivadas intrínsecamente, muestran más interés, entusiasmo y confianza en cuanto a su nivel de compromiso, en relación con las tareas. También presentan un rendimiento superior, más perseverancia y creatividad en relación con esas tareas y en general dicen tener más autoestima y sentir un mayor bienestar emocional. Díaz (2011) destaca que para el estudio del bienestar los constructos más empleados para su medición son: el bienestar subjetivo, el bienestar psicológico, y el bienestar social. Sin embargo, no habla de otro constructo de interés para la función docente: el bienestar pedagógico.

El bienestar pedagógico se puede entender como la valoración cognitiva y emocional del profesorado donde la felicidad, la sensación de plenitud, la autoestima, la motivación y la satisfacción por su trabajo son algunas cuestiones que pueden influir notablemente en los niveles de bienestar del profesorado y el alumnado. Además de las características personales también pueden entrar en juego otras circunstancias de la vida, las variables culturales, las tendencias sociales, las situaciones familiares, etc. que condicionan este constructo. Por ello, en este trabajo se analiza el estado emocional del profesorado como

un elemento fundamental para determinar distintos modelos de aprendizaje que tanto profesorado como alumnado desarrollan, así como, los distintos contextos donde interfieren estos procesos de enseñanza-aprendizaje.

El estudio del bienestar subjetivo del profesorado en la enseñanza también es relevante para entender las emociones del profesorado, la identidad profesional y el cambio educativo. De ahí que, el bienestar del profesorado sea un tema relativamente reciente que estuvo precedido por estudios centrados en el malestar docente. (De Pablos, Colás, González, y Martínez-Vara, 2012). Los primeros trabajos científicos sobre el malestar docente que tuvieron lugar hacia los años setenta del siglo pasado se centraron primordialmente en estudiar las consecuencias relacionadas con el agotamiento emocional y la disminución de los logros profesionales del profesor que estaban acompañados de una baja realización personal y una despersonalización docente. (Cornejo y Quiñónez, 2007). En los últimos años una de las líneas de investigación más prometedoras se ha basado en buscar modelos explicativos sobre el bienestar/malestar docente donde según el modelo de Karasek (Karasek y Theorell, 1990) se plantea que a mayor nivel de demanda laboral y menor grado de control sobre el propio trabajo, se elevan los niveles de malestar y disminuyen los niveles de satisfacción laboral.

Fue en los años noventa cuando el interés científico por conocer más en profundidad sobre el constructo 'bienestar docente' comenzó. Sin duda esta línea de trabajo tiene una estrecha relación con los estudios psicológicos sobre la 'felicidad' y la 'satisfacción con la vida'. (De Pablos et al., 2012).

Otras investigaciones que comienzan a tener importancia en la literatura científica resaltan la importancia de las emociones y la formación del profesorado. De ahí, que sea preciso resaltar la edición especial de la Revista de Educación de Cambridge editada por Nias (1996) y varios artículos de Hargreaves (1998a, 1998b, 2000), y Lasky (2000). Líneas más actuales se centran en entender el bienestar del profesorado como una cuestión que enlaza con el éxito de sus tareas pedagógicas, lo cual, a su vez está directamente relacionado con las habilidades del profesor y su comunidad para desarrollar y modificar sus actuaciones pedagógicas. (Soini et al., 2010). Más específicamente, los profesores hábiles y motivados son susceptibles de promover estrategias de aprendizaje activas y funcionales, y por lo tanto lograr mejorar los resultados de los aprendizajes de los alumnos. (Bolhuis y Voeten, 2004; Hoekstra, Beijaard, Brekelmans y Korthagen, 2007; Hoy y Kurz, 2008). Por tanto, el profesorado capacitado y comprometido

también es más proclive a implementar innovaciones en su trabajo diario.

Como ya se apuntaba en un trabajo anterior (De Pablos, González y González, 2008) las competencias y capacidades del profesorado no se adquieren, como tales, con la formación inicial o al comienzo de la vida profesional del docente, sino que se desarrollan, se afianzan, se complementan o se deterioran a lo largo de la carrera profesional. Por tanto, la consolidación de cada una de esas habilidades o competencias profesionales pasa por diferentes fases o etapas. En consecuencia, los profesores deben adquirir, actualizar y consolidar a lo largo de su vida profesional sus competencias técnicas, pero también cuidar su equilibrio afectivo y defender su responsabilidad ética.

2.1. Las emociones y el bienestar subjetivo del profesorado.

La investigación sobre la cognición del profesorado se ha desarrollado y ampliado desde la década de los setenta, estimulada en gran medida por el crecimiento de la investigación acerca de la psicología cognitiva (Calderhead, 1996). A pesar del crecimiento de la investigación psicológica sobre las emociones desde comienzos de los años ochenta (Lewis y Haviland, 1993), poco de este trabajo ha trascendido sobre el papel que juegan las emociones en la enseñanza y el aprendizaje, la relación existente entre las experiencias emocionales del profesorado y la práctica educativa, y como el contexto sociocultural de la enseñanza interacciona con las emociones del profesorado. Según Sutton y Wheatley (2003) los investigadores saben muy poco sobre cómo los profesores regulan sus emociones, la relación existente entre emoción y motivación del profesorado, y cómo impacta la experiencia emocional en el desarrollo del docente.

Por ello, es importante conocer más de cerca el papel que juegan las emociones en la práctica de la enseñanza, es decir, la experiencia emocional que el profesorado tiene al desarrollar su práctica educativa, así como, la interacción del contexto sociocultural con las emociones del profesorado.

La literatura relativa a las emociones del profesorado ha sido estudiada desde distintas perspectivas teóricas como la psicología positiva, la psicología educativa, la psicología social y de la personalidad, la sociología educativa y la pedagogía.

Desde la Psicología Positiva se ha analizado el bienestar emocional del profesorado teniendo en cuenta las distintas tradiciones

donde se ha tratado de acotar los términos conceptualmente afines. Una de las principales controversias en este campo se centra en la distinción entre las tradiciones hedónica y eudonómica en la investigación del bienestar (Ryan y Deci, 2000).

La psicología social y de la personalidad concibe las emociones como una red de cambios donde se dan modificaciones en los distintos subsistemas o componentes que la conforman como son la experiencia subjetiva, la valoración, los cambios psicológicos, lo emocional y las tendencias de acción. Aunque todos estos componentes tienen influencia también son independientes. (Sutton y Wheatley, 2003).

Según Eid y Larsen (2008) existen tres modelos teóricos que tratan de contemplar toda la investigación que se está llevando a cabo. Primeramente, destacar el modelo que resalta la variable contextual, donde se establece que el bienestar subjetivo depende de condiciones externas vinculadas con el contexto. Es decir, el bienestar subjetivo del profesor podría estar condicionado por la cultura y el ambiente en el que educa. Algunas investigaciones en este sentido son las de Fuentes y Rojas (2001), Quintero y González (1997) y Hagerty et al. (2001). Esta línea de investigación analiza el bienestar subjetivo desde variables económicas. (De Pablos et al., 2012). Un segundo modelo, el modelo psicológico, sugiere una posición contraria, donde se destacan las características personales del sujeto como la clave para el bienestar subjetivo. Desde esta línea se ha producido abundante producción científica donde se ha tratado de identificar variables sobre la personalidad como la extroversión (Harris y Lightsey, 2005), la autonomía personal y los objetivos ante la vida, (Sánchez et al, 2003; y Carr, 2007) y relacionarlos con el bienestar subjetivo. Finalmente, destacar el modelo interaccionista que interpreta el bienestar subjetivo como la relación existente entre los factores personales y el contexto situado.

“Los componentes de la conducta de los que estoy hablando no son las emociones, las cogniciones y las acciones, aisladamente, sino aspectos de un todo más amplio que logra su integración sólo dentro de un sistema cultural. (Bruner, 1988)

Sin embargo, los estudios sobre las emociones en la enseñanza y en la vida profesional del profesorado es algo que se está incrementando en los últimos años en el campo de la investigación educativa. (Hargreaves, 1998, 2000; Nias, 1996; Sutton y Wheatley, 2003). Una curiosidad es que el término “emoción”, tal cual, se puede encontrar por primera vez en la lista de la sesión anual (2005) organizadas por la *American Educational Research Association*’s.

Como Nias (1996) ha señalado, la enseñanza implica interacción humana y esta interacción humana lleva a su vez implícita una dimensión emocional. Por otra parte, implica intensas interrelaciones personales, que a menudo acarrear otros condicionantes como un gran número de alumnos que frecuentemente son energéticos, espontáneos, inmaduros y preocupados por sus propios intereses. Al mismo tiempo el profesorado combina su responsabilidad personal y su identidad profesional convirtiéndose el aula en el escenario principal donde se desarrolla su autoestima y realización personal pero también su vulnerabilidad.

3. LA MEDICIÓN DEL BIENESTAR SUBJETIVO EN CONTEXTOS ESCOLARES.

Durante los últimos años ha habido un creciente interés por diseñar e implementar escalas para medir el bienestar subjetivo, la satisfacción y la felicidad en distintos contextos, bien sea el educativo, el laboral, la sanidad, el político, etc. Es por ello que nos interesa conocer algunas de las escalas que asocian el bienestar subjetivo con factores claves como la satisfacción, la alegría, el placer, la autoestima, la forma de pensar, los valores, las emociones, la resolución de problemas, etc., y cómo esta visión se puede ver reflejada en los entornos de enseñanza-aprendizaje.

Por ejemplo, Anguas-Plata y Reyes-Lagunes (1998) aportan una escala multidimensional (EMMBSAR), que concreta el bienestar subjetivo en dos grandes áreas: la experiencia emocional (frecuencia e intensidad de emociones positivas y negativas) y evaluación afectivo-cognitiva de la vida. La primera, experiencia emocional, sigue un diseño factorial que contempla en un eje, las emociones en dos niveles (positivo y negativo) y, en el otro, intensidad y frecuencia. En la segunda, evaluación afectiva-cognitiva de la vida, se incluyen dos lineamientos rectores; el primero, identifica conductas expresivas e instrumentales, y el segundo, aquellos aspectos de la vida del individuo cuya satisfacción, teóricamente y como resultado de estudios cualitativos, explican el bienestar subjetivo; siendo éstos el ecosistémico, el familiar, el social o el individual. A este último se incorporan aspectos educativos, económicos, religiosos, recreativos y globales. Se incluye, también, un tercer lineamiento que tiene que ver con la relación recíproca entre el individuo y el medio. (De Pablos et al., 2008) y que Bruner matiza de la siguiente manera:

“Los componentes de la conducta de los que estoy hablando no son las emociones, las cogniciones y las acciones, aisladamente, sino aspectos de un todo más amplio que logra su integración sólo dentro

de un sistema cultural. La emoción no puede aislarse del conocimiento, de la situación que la suscita. La cognición no es una forma de conocimiento puro al cual se agrega la emoción (ya sea para perturbar su claridad o no). Y la acción es un sendero común final que se basa en lo que uno sabe y siente". (Bruner, 1988)

Por otro lado, Huebner, se centra en configurar el constructo de bienestar subjetivo de niños y adolescentes usando una escala que mide la satisfacción por la vida de los estudiantes. Por tanto, estudia el bienestar subjetivo de los niños y adolescentes como un constructo configurado por tres componentes: satisfacción global por la vida, afecto positivo y negativo (Huebner, 1991; McCullough et al., 2000).

Más específicamente, el bienestar en el contexto escolar ha sido analizado por Knuver y Brandsma (1993) y Opdenakker y Van Damme (2000). Knuver y Brandsma (1993) estudiaron los resultados tanto cognitivos como los afectivos que podían darse en la escuela. Según estos autores los resultados afectivos hacían referencia a las actitudes que los estudiantes tenían hacia la escuela y el aprendizaje. Ellos midieron el bienestar escolar teniendo en cuenta las experiencias, positivas y negativas, que los alumnos experimentaron en la escuela y en la organización, con sus profesores y sus compañeros de clase. Algunas de las conclusiones que se extrajeron de este estudio fue que tanto los resultados afectivos como cognitivos eran relativamente independientes. (Knuver y Brandsma, 1993). Por su parte, Opdenakker y Van Damme (2000) utilizaron una escala más compleja que tenía en cuenta ocho indicadores: el bienestar en la escuela, la integración social de la clase, las relaciones con el profesorado, el interés por las tareas, la motivación hacia las tareas, la actitud hacia la tarea, la atención desarrollada en el aula y el propio autoconcepto sobre lo académico. Tras aplicar la escala los resultados mostraron que el peso de la escuela en los logros era mucho mayor que el bienestar.

Otras investigaciones de corte metodológico, más recientes, tienen como objetivo identificar y medir las dimensiones que conforman el constructo del bienestar subjetivo en contextos escolares, fundamentalmente. A través de estudios realizados por Konu et al. (2002), Steger et al. (2006), Samman (2007), Veerhoven (2007) y De Pablos et al. (2008, 2011 y 2012) se han identificado dominios relevantes de los que han derivado indicadores que explican el bienestar docente a través de escalas ya validadas. Konu et al. (2002) desarrollaron un estudio donde se exploraba la variación del bienestar subjetivo en general en los niveles escolares e individuales, utilizando una muestra importante en diferentes partes de Finlandia. En el modelo teórico que desarrollaron, se destacó el bienestar subjetivo como un elemento clave que influía en los procesos de enseñanza y aprendizaje

desarrollados en la comunidad escolar. Identificaron cuatro grandes áreas en las que el bienestar subjetivo era un condicionante clave. Éstas hacían referencia a que:

- El bienestar tenía una estrecha relación con determinadas condiciones que se daban en la escuela como: los aspectos contextuales o ambientales, la organización de las asignaturas, los horarios, los tamaños, la idiosincrasia de los grupos, la seguridad, los servicios, los cuidados, etc.
- El bienestar estaba influenciado por las relaciones sociales que se desarrollan en la escuela: el clima de la escuela, la dinamicidad de los grupos, la relación entre profesores y estudiantes, las posibles situaciones de acoso, la cooperación con las familias, la convivencia, entre otras.
- El bienestar entendido en el sentido de auto-realización personal. Es decir que se destaca el valor del trabajo que desarrollan los estudiantes, la orientación, el ánimo, la influencia de la escuela en la toma de decisiones, el incremento de la autoestima, la creatividad, etc.
- El bienestar que puede verse modificado por el estado de salud del alumno. Es decir puede verse afectado por síntomas psicósomáticos, gripe y otras enfermedades que sufra el alumno.

También es de interés destacar la herramienta metodológica diseñada por De Pablos et al. (2008; 2011) que tiene por objetivo medir el bienestar subjetivo del docente que está vinculado al desarrollo de buenas prácticas en los centros educativos no universitarios y que comparten la particularidad de innovar en sus centros. Esta escala se estructura en siete dimensiones que hacen referencia a aspectos sobre la motivación, la emoción, las competencias, la satisfacción y los valores, bien sean profesionales o personales. Estas dimensiones a su vez se desarrollan en sesenta y seis ítems que tienen como objetivo principal medir el bienestar subjetivo del profesorado en centros innovadores y en los que se han detectado buenas prácticas educativas con TIC.

En síntesis, decir que el bienestar subjetivo en contextos escolares está sometido a la interacción de muy diversos factores en distinto grado que pueden hacer referencia a lo emocional, lo cognitivo, lo afectivo, la motivación, lo satisfactorio, las actitudes, la toma de decisiones, las tareas, etc. y que puede tener un impacto más o menos deseable tanto en profesores como alumnos. A continuación nos vamos a aproximar al concepto de bienestar pedagógico como un elemento clave a tener en cuenta en los contextos escolares.

4. EL BIENESTAR PEDAGÓGICO ASOCIADO A LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE.

La construcción del bienestar pedagógico, en el marco de la comunidad escolar, puede ser entendido como un proceso de aprendizaje que fomenta las relaciones interpersonales, el desarrollo de competencias y la autonomía. Por ello, la construcción del bienestar pedagógico en la escuela se considera como un proceso activo, colaborativo y contextualizado, en el cual, las relaciones entre individuos y su entorno se construyen y son constantemente modificadas. (Pyhältö et al., 2010). A su vez, el bienestar experimentado por los miembros de una comunidad escolar regula los aprendizajes de muchas maneras. Por ejemplo, el bienestar puede afectar a la capacidad de concentración, a la observación del entorno, así como, a la interpretación de las cosas. También, la autonomía y el compromiso en el trabajo son cuestiones reguladas por su experiencia profesional, así como, las relaciones que se establecen (incluidas las relaciones con el alumnado), la pertenencia a una comunidad profesional, la autoeficacia y el control percibido por otros profesionales.

Por tanto, es importante estudiar el bienestar pedagógico del profesorado y del alumnado como un elemento que puede influir directamente en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en el desarrollo de la autoestima y en el logro de mejores resultados.

4.1. Bienestar pedagógico del profesorado.

El bienestar pedagógico del profesorado en la enseñanza-aprendizaje puede verse influenciado por la interacción del contexto sociocultural y el ambiente donde se educa, así como, por las relaciones establecidas con otros agentes educativos. Por ello, el bienestar pedagógico se construye en un ambiente de aprendizaje, donde no solo se dan relaciones de influencia en distintos niveles de acción (aula, escuela, comunidad, instituciones), sino también, se dan interacciones con profesores, alumnos, familias y otros miembros que participan en la comunidad educativa.

De ahí que la interacción con la comunidad sea un elemento clave para entender la escuela como entorno social. Según Soini et al. (2010) la comunidad docente no sólo proporciona apoyo emocional, sino también un espacio para la colaboración o no, donde se asumen responsabilidades compartidas para el aprendizaje de los alumnos y su crecimiento personal, así como, para el desarrollo de la comunidad escolar. Sin embargo, en la práctica, los profesores a menudo tienen dificultades para encontrar un equilibrio entre la autonomía

pedagógica y organizativa del centro, y la regulación externa. Por ejemplo, si un maestro percibe su trabajo como algo que está regulado por organismos externos a la comunidad educativa (como por ejemplo políticos y gestores de escuelas) es probable que tenga en cuenta elementos de control más externos al aprendizaje de los alumnos.

Sin embargo, otros autores conciben el bienestar pedagógico como una parte del bienestar ocupacional del profesorado que junto con otros elementos como el liderazgo, la continuidad, la carga docente y los recursos que se ponen a su disposición configuran dicho constructo. (Meriläinen y Pietarinen, 2007; Rudow, 1999).

Es cierto que la experiencia del profesor puede condicionar el bienestar pedagógico de sí mismo. A veces el profesor puede experimentar poder, autonomía, alegría y satisfacción en la interacción con sus alumnos, además de sentimientos de ansiedad y estrés causados por otros fenómenos como la escasa participación de las familias en las tareas educativas. Sin embargo, en casos positivos el bienestar pedagógico puede funcionar como un elemento amortiguador de la carga de problemas no resueltos con los padres (Soini et al., 2010) e incluso con sus alumnos.

En consecuencia, el bienestar pedagógico puede verse como un activo fundamental que está relacionado con la capacidad de resistencia que el profesorado tiene con respecto al desempeño de su labor docente. (Masten y Reed, 2005). Es decir, asumir una estrategia que trata de evitar problemas o adoptar estrategias defensivas puede dificultar la labor docente y por tanto la colaboración con los padres. Esto a su vez puede tener consecuencias negativas en las actitudes que el alumnado crea hacia la escuela y el profesorado. (Soini et al., 2010). Por ello, si el profesor se siente emocionalmente abrumado y amenazado por el mal comportamiento de los alumnos, es probable que adopte estrategias de resolución de problemas donde él se sienta más seguro en su trabajo y apreciado por los miembros de la comunidad escolar.

Por tanto, la forma en que un profesor resuelve una situación problemática con sus compañeros, estudiantes e incluso con los padres puede afectar, no solo a los resultados finales, sino también a los procesos de retroalimentación que el profesor recibe de sus compañeros y a la imagen que crea de sí mismo.

Por esta razón, es necesario adoptar estrategias más flexibles y reflexivas que ayuden a generar sentimientos positivos y recíprocos y que favorezcan positivamente el bienestar pedagógico del profesorado

y también del alumnado. Es importante destacar algunas publicaciones que en el ámbito español tratan de reforzar la importancia de trabajar colaborativamente con otros profesores y alumnos para generar buenas prácticas que ayuden a aportar nuevos conocimientos y sentimientos de bienestar positivos tanto para el profesorado como el alumnado. (De Pablos et al., 2010; Correa, 2010).

Finalmente, destacar que los padres y las familias son factores clave de presión que pueden llegar a cuestionar el trabajo de los docentes y que por tanto influyen positiva o negativamente en el bienestar pedagógico del profesorado. Sin embargo, es importante resaltar que la autoeficacia del profesorado y la disminución de la ansiedad están apoyadas en las buenas relaciones y la interacción con la familia. (Betoret, 2006; Forsyth, Barnes y Adams, 2006; Westergård, 2007); también con los alumnos y sus compañeros.

4.2. Bienestar pedagógico del alumnado.

Las escuelas son contextos complejos en los cuales se da una gran diversidad de prácticas educativas en las que los profesores y los alumnos son los principales actores de la comunidad educativa. (Soini et al., 2010). De ahí que es de interés conocer más en profundidad cómo los alumnos perciben su trayectoria escolar en términos de aprendizaje y bienestar.

El bienestar del alumnado, no solo está centrado en el aprendizaje y en la adquisición de conocimientos y habilidades, sino también en un proceso continuo de toma de decisiones, donde las motivaciones y las emociones juegan un papel importante. (Pyhältö et al., 2010). Por tanto, es necesario analizar el sentido de la participación de los alumnos y cómo el bienestar del alumnado está regulado por las experiencias vividas, por las relaciones de compañeros y profesores que pertenecen a la misma clase o a la comunidad escolar, por la autoeficacia y por la percepción de control sobre su propia acción.

En consecuencia, el bienestar pedagógico del alumnado se construye gracias a los procesos de trabajo desarrollados en la escuela, es decir, el estudio, las tareas desarrolladas en clase y la interacción con los compañeros, los maestros y otros miembros de la comunidad escolar. Es por ello que el bienestar pedagógico puede, en cierta medida, dificultar o promover la consecución de los objetivos didáctico-pedagógicos, y/o servir como elemento regulador del logro de los resultados del aprendizaje.

También, el bienestar pedagógico puede verse influenciado por otros factores que tienen que ver con la salud y con la creación de redes sociales externas a la escuela, como la relación con sus padres, familiares y amigos.

Un alumno puede experimentar al mismo tiempo alegría y satisfacción entre iguales, así como, sentimiento de ansiedad y estrés causados por problemas en sus estudios. En los casos positivos el bienestar pedagógico generado en clase, con el profesorado y sus compañeros, por ejemplo, puede funcionar como un elemento amortiguador frente a la carga y a la ansiedad causada por la no solución de problemas en casa. Por tanto, el bienestar puede ser un aspecto crucial para la recuperación del alumno y para afrontar los problemas a los que se ha de enfrentar. Por otro lado, en los casos negativos las estrategias adoptadas por el alumnado pueden ser la evasión o estrategias defensivas que pueden dificultar las relaciones con la comunidad escolar y, por tanto, pueden afectar negativamente al bienestar del alumno. (Pyhältö et al., 2010).

Finalmente, añadir que las emociones positivas tienen gran impacto en el aprendizaje, en el fomento del interés y la curiosidad, y en el desarrollo del pensamiento creativo. Por ello, un maestro realmente motivado es mucho más susceptible de promover estrategias de aprendizaje activas y funcionales, y por tanto lograr mejores resultados en los aprendizajes de los alumnos. (Norman, 2004).

5. EL BIENESTAR PEDAGÓGICO Y LAS TIC COMO HERRAMIENTAS MOTIVADORAS DEL APRENDIZAJE.

Las investigaciones sobre las prácticas docentes en la enseñanza han demostrado que la autoeficacia, la implicación emocional, la estructura motivacional y el compromiso de trabajo están relacionadas entre sí y tienen un efecto sobre los profesores. (Butler y Shibaz, 2008; Pelletier, Legault, y Séguin-Lévesque, 2002; Ryan, Gheen, y Midgley, 1998). De ahí que sea oportuno introducir un elemento más, las tecnologías de la información y comunicación (TIC) entendidas éstas como herramientas mediadoras del aprendizaje que a su vez nos van a permitir analizar y evaluar el bienestar pedagógico cuando se acometen procesos de innovación educativa apoyados por el uso de las TIC.

Aunque hasta el momento se han desarrollado importantes investigaciones a nivel nacional que han tenido como objetivo estudiar la integración y el uso de las TIC en las escuelas (Area, 2006, 2010; De

Pablos, Area, Valverde y Correa, 2010; De Pablos, Colás y González, 2011; De Pablos, Colás y Villaciervos, 2010; De Pablos y González, 2007; Correa y Martínez, 2010; García-Valcárcel y Tejedor, 2010; Gewerc, 2009; González-Pérez, 2011; Pérez y Aguaded, 2009; Sanabria, 2006; Valverde, Garrido y Sosa, 2010), falta por completar un marco teórico que nos permita interpretar cómo las TIC pueden influir en el bienestar del profesorado y en la mejora del rendimiento escolar de los alumnos. Por ello, se presentan algunas investigaciones que destacan cuestiones claves donde la integración y uso de las TIC se perciben como un elemento que puede mejorar el bienestar pedagógico en los centros y aulas.

Por ejemplo, en el estudio realizado por el *National Center for Education Statistics* (NCES, 2000) se buscó identificar el grado y los usos que el profesorado hacía de las TIC, así como, las percepciones que el profesorado tenía con relación a su formación en recursos para utilizarlos en sus aulas.

Solmon y Wiederhorn (2000) indagaron sobre la disponibilidad y uso de las TIC en los centros educativos teniendo en cuenta los contextos bajo los cuales los alumnos y profesores utilizaban los ordenadores en el aula, las actitudes que el profesorado tenía hacia la informática en la enseñanza, las competencias y la preparación profesional del profesorado, el uso de los ordenadores en la evaluación, etc.

Schofield y Davidson (2002) llegaron a la conclusión que el uso de la tecnología en clase estaba asociada a cambios en las prácticas curriculares y en los roles de los estudiantes. Específicamente mejorando la interacción profesor-alumno, los estudiantes se convertían en personas más autónomas, las actividades planteadas permitían a los estudiantes usar el conocimiento de forma más realista, y la gente externa a la escuela empezó a participar en algunas actividades.

También Becker (2000) y Ertmer (2005) proponen estudiar la forma en que se integran las TIC en relación a qué creencias tienen los profesores sobre las funciones de las tecnologías en la escuela, qué concepciones maneja el profesorado sobre la enseñanza y el aprendizaje, qué tipo de prácticas educativas adoptan, y cómo conciben ellos la disponibilidad o resistencia al cambio educativo.

De Pablos et al. (2008) en una investigación reciente identificaron los factores que caracterizan el constructo de bienestar emocional del profesorado, y su implicación en la innovación educativa con TIC. De

esta investigación se deduce que factores como la motivación, la emoción, el desarrollo de competencias, la satisfacción personal y profesional, entre otros, inciden de una forma determinante en el bienestar subjetivo del profesorado. También se observó que el bienestar subjetivo del profesorado estaba asociado al éxito o no profesional.

Kozma y McGhee (2003) tratan de analizar el fenómeno de la innovación en las escuelas que usan las TIC en su práctica pedagógica. Reconocen que la escuela está comenzando a cambiar las prácticas de aula y esto está dando lugar a lo que ellos llaman el *paradigma pedagógico emergente (Emerging Pedagogical Paradigm)*. Este nuevo paradigma se utiliza para describir nuevas prácticas, que llevan a cabo estudiantes activos y responsables de su propio aprendizaje, que se involucran en aprendizajes cooperativos o basados en proyectos, se implican en la búsqueda de información, y trabajan a su propio ritmo.

De modo que, conocer cómo se siente el alumnado y el profesorado de enseñanza no universitaria que se ha educado en un contexto donde la integración y uso de las TIC en la enseñanza ha tenido un papel fundamental, nos da claves para identificar algunos elementos y dimensiones de análisis que indiquen las bases del bienestar emocional tanto del profesorado como del alumnado, y que se va a dar forma en la presentación de un modelo que trata de dar cabida a los factores claves que pueden influir en el bienestar pedagógico.

5.1. Propuesta de análisis del bienestar pedagógico en un Centro TIC.

Las continuas actualizaciones tecnológicas y su repercusión en el ámbito educativo crece las expectativas sobre el potencial de las TIC y su contribución a la mejora de la educación, en general, y del bienestar pedagógico, en particular.

Por ello, a continuación se propone un modelo cuya finalidad está vinculada a identificar los factores que, a nivel micro, meso y macro, pueden interferir en el desarrollo del bienestar pedagógico tanto del profesorado como del alumnado de una escuela.

De ahí que se van a presentar algunos de los factores, que a nivel macro, meso y micro, se consideran claves y pueden influir en el bienestar pedagógico del profesorado y, en última instancia, en el del alumnado. El nivel macro contiene los elementos fundamentales que el profesorado ha de alcanzar para el desarrollo de una eficiente política

educativa TIC, y que hace referencia al marco de la organización educativa, a las actividades desarrolladas por la organización, al clima organizativo del centro, al desarrollo de infraestructura tecnológica y la organización espacio-temporal del centro. El nivel meso se centra en los factores que interfieren en el papel que juega el profesorado en cuanto a la formación inicial y permanente, la creación de comunidades virtuales, la elaboración de contenidos, las metodologías docentes puestas en práctica, el liderazgo desempeñado, la responsabilidad y el compromiso social, así como, las propias creencias del profesorado. Y finalmente, el nivel micro que hace referencia a los factores asociados a la propia innovación o buena práctica desarrollada en el aula por el alumnado. Es decir el tipo de tareas propuestas, el uso de los recursos informáticos, el desarrollo de competencias, la apuesta por nuevas metodologías para enseñar los contenidos, así como nuevas formulas para la evaluación. (González-Pérez, 2011).

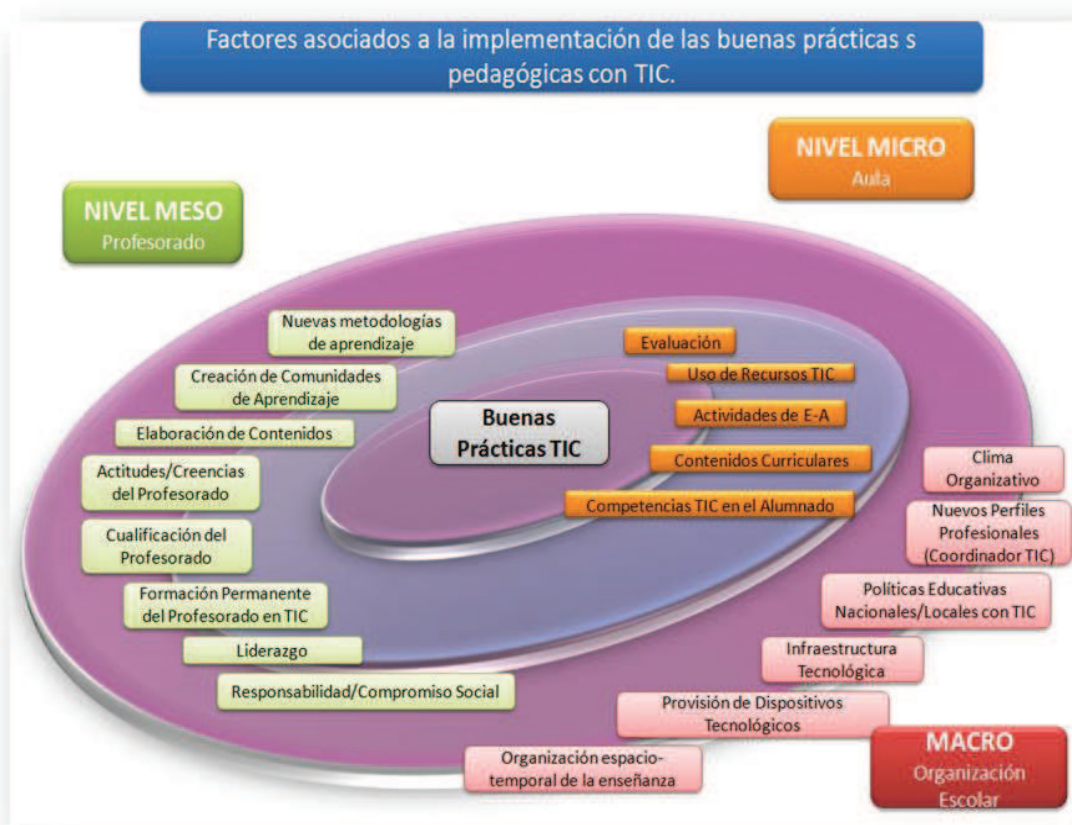


Figura1. Propuesta de un modelo para identificar factores que pueden interferir en el bienestar pedagógico. (Elaboración propia)

En conclusión, las distintas combinaciones 'intra' e 'inter' niveles puede en última instancia afectar positiva y/o negativamente al

bienestar pedagógico. Es cierto que existen muchas situaciones en las que las interrelaciones entre profesores y alumnos pueden verse modificadas y que en última instancia pueden condicionar o vulnerar el bienestar pedagógico tanto del profesorado como del alumnado; por ejemplo, es importante tener en cuenta las orientaciones didáctico-pedagógicas que el profesor desarrolla en su clase, las políticas educativas que se implantan en las escuelas o el contexto sociocultural donde se desarrollan.

También se presupone que la integración de las TIC en la formación del alumnado supone cambios que pueden evidenciarse a través del sentir, de las emociones y de la motivación en la consecución de sus aprendizajes. Algunos estudios como el de Llorens, Schaufeli, Bakker y Salanova (2007) apuntan a que el uso de las TIC puede influir en el bienestar psicológico de forma positiva. Es decir que incrementa las sensaciones de entusiasmo individual y del grupo por la tarea, generando experiencias óptimas en las personas. De ahí que el impacto del uso de las TIC en las aulas es una temática que puede desarrollarse no solo entendida como un mero despliegue tecnológico sino también como un elemento clave para favorecer nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje que pueden influir directamente en el bienestar del alumnado, el desarrollo de la autoestima y en la mejora de sus aprendizajes.

Es evidente que la incorporación de las TIC en la enseñanza está provocando tímidos cambios en la docencia y en el aprendizaje del alumnado. Pragnell, Roselli y Rossano (2006) ponen de relieve que la creciente utilización los medios tecnológicos en entornos de formación da lugar a nuevos modelos de innovación educativa que pueden beneficiar los aprendizajes del alumnado y que por tanto pueden afectar positivamente al bienestar pedagógico del alumnado.

6. CONCLUSIONES.

Las emociones derivan de la percepción que las personas tengan de una situación o suceso en función de sus metas personales. Las emociones en el trabajo educativo dependen en gran medida del contexto en el que los profesores desarrollan su actividad, de las creencias sociales que influyen sobre la enseñanza y de la regulación cultural del mundo emocional. En este sentido las emociones positivas o negativas han de ser estudiadas en cualquiera de los contextos educativos para conocer, comprender e interpretar las acciones que desarrolla el profesorado ya que pueden ser indicativas de las metas, motivaciones, esperanzas y temores que le afectan. Los diferentes

constructos presentados en este trabajo suponen una contribución al estudio de las dimensiones emocionales del profesorado.

Se puede concluir, basándonos en las investigaciones manejadas, que cuando al profesorado se le da autonomía o se le hace partícipe de iniciativas profesionales es mucho más probable que se implementen innovaciones pedagógicas en el trabajo diario. Los estudios acerca de las prácticas instruccionales del profesorado demuestran que los profesores autónomos, implicados, motivados y que trabajan participativamente e interconectados, desarrollan un trabajo que tiene efectos positivos en sus prácticas profesionales. (Butle y Shibaz, 2008; Pelletier, Legault, y Séguin-Lévesque, 2002; Ryan, Gheen y Midgley, 1998).

En consecuencia, los profesores deben adquirir, actualizar y consolidar a lo largo de su vida profesional sus competencias técnicas, pero también cuidar su equilibrio afectivo y asumir de manera consecuente su responsabilidad ética. La profundización sobre el conocimiento de los factores que inciden en el bienestar emocional del profesorado debe contribuir a mejorar su autoestima y el reconocimiento social que merece. Sin duda, todos estos aspectos deben verse de manera integrada con el resto de componentes formativos (cognitivos, organizativos, técnicos y éticos). Hoy día no cabe prescindir de las dimensiones emocionales, de manera que deben constituir una referencia para la formación docente, tanto inicial como permanente, por parte de quienes tienen la responsabilidad de diseñarlas y aplicarlas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón; R. (2006). Desarrollo de una escala factorial para medir la felicidad. *Revista Interamericana de Psicología*, 40 (1), 99-106.
- Anguas Plata, A.M. y Reyes Lagunas, I. (1999). *Validación de la escala EMMBSAR: escala multidimensional para la medición del bienestar subjetivo de Anguas-Plata y Reyes-Lagunes*. Ponencia presentada en el XXVII Congreso Interamericano de Psicología (SIP 99). Caracas, Venezuela.
- Anguas Plata, A. M. (2001). Identificación y validación del significado de bienestar subjetivo en México: Fundamentos para el desarrollo de un instrumento de medición. *Interamerican Journal of Psychology*, 35, 163-183.
- Area, M. (2006). *Veinte años de políticas institucionales para incorporar las tecnologías de la información y comunicación al sistema escolar*.

- In J. M. Sancho (Ed.), *Tecnologías para transformar la educación*. (pp. 199-232). Madrid: AKAL/U.I.A.
- Area, M. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos. *Revista de Educación*, 352, 77-97.
- Becker, H. J. (2000). Findings from the teaching, learning, and computing survey: Is Larry Cuban right? *Education Policy Analysis Archives*, 8 (51), 1-33.
- Betoret, F.D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26(4), 519-539.
- Bolhuis, S., y Voeten, J.M.M. (2004). Teachers' conceptions of student learning and own learning. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 10(1), 78-98.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Butler, R., y Shibaz, L. (2008). Achievement goals for teaching as predictors of students' perceptions of instructional practices and students' help seeking and cheating. *Learning and Instruction*, 18(5), 453-467.
- Calderhead, J. (1996). *Teachers: Beliefs and knowledge*. In Berliner, D. C., and Calfee, R. C. (eds.), *Handbook of Educational Psychology*, Macmillan, New York, pp. 709-725.
- Cornejo, R., Quiñonez, M. (2007). Factores asociados al malestar docente. Una investigación actual. *Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. 5 (5).
- Correa, J. M., y Martínez, A. (2010). ¿Qué hacen las escuelas innovadoras con la tecnología?: Las TIC al servicio de la escuela y la comunidad en el colegio Amara Berri. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*., 11 (1), 230-261.
- De Pablos, J., Colás, P., González, T., y Martínez-Vara del Rey, C. (2012). Teacher well-being and innovation with Information and communication technologies; Proposal for a structural model. *Quality & Quantity*, 46.
- De Pablos, J., Colás, P., y González, T. (2011). Bienestar docente e innovación con tecnologías de la información y la comunicación. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (1), 59-81.
- De Pablos, J., Area, M., Valverde, J., y Correa, J.M. (2010). *Políticas educativas y buenas prácticas con TIC*. Barcelona: Graó.
- De Pablos, J., Colás, P., y González, T. (2010). Factores facilitadores de la innovación con TIC en los centros escolares. Un análisis comparativo entre diferentes políticas educativas autonómicas. *Revista de Educación*, 352, 23-51.

- De Pablos, J., Colás, P., y Villarciervos, P. (2010). Políticas educativas, buenas prácticas y TIC en la comunidad autónoma andaluza. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11 (1), 180-202.
- De Pablos, J., González, T., y González, A. (2008). El bienestar emocional del profesorado en los centros TIC como factor de innovación educativa. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 7 (2), 45-55.
- Díaz, D., Blanco, A., y Durán, M. M. (2011). La estructura del bienestar: el encuentro empírico de tres tradiciones. *Revista de Psicología Social*, 26 (3), 357-372.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and proposal for a national index. *American Psychologist*, 55, 34-43.
- Diener, E., Oishi, S., y Lucas, R. E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluation of life. *Annual Review Psychology*, 54, 403-425.
- Doménech, F. (2009). Self-efficacy, schools Resources, job stressors and bournout among spanish primary and secondary school Teachers: a structural equation approach. *Educational Psychology*, 29 (1), 45-68.
- Eid, M., y Larsen, R. (2008). *The Science of Subjective Well-Being*. The Guilford Press, NY.
- Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *Educational Technology, Research and Development*, 53 (4), 25-40.
- Forsyth, P.B., Barnes, L.L.B., y Adams, C.M. (2006). Trust-effectiveness patterns in schools. *Journal of Educational Administration*, 44(2), 122-141.
- Fuentes, N., Rojas, M. (2001). Economic theory and subjective well-being: México. *Social Indicators Research*. 53(3), 289-314.
- García-Valcárcel, A., y Tejedor, F. J. (2010). Evaluación del proceso de innovación escolar basados en el uso de las TIC desarrollados en la comunidad de Castilla y León. *Revista de Educación*, 352, 125-147.
- Gewerc, A. (2009). *Políticas, prácticas e investigación en tecnología educativa* Barcelona: Octaedro.
- González-Pérez, A. (2011). *Un modelo integral para la evaluación comprensiva de las políticas educativas TIC*. En Actas: XIX Jornadas Universitarias Internacionales de Tecnología Educativa: "La formación e investigación en el campo de la Tecnología Educativa. Sevilla.
- Hagerty, M. et al.: (2001) Quality of life indexes for national policy: review and agenda for research. *Social Indicators Research*, 55(1), 1-96
- Hargreaves, A. (1998a). The emotional politics of teaching and teacher development: With implications for educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 1, 315-336.

- Hargreaves, A. (1998b). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14, 835–854.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811–826.
- Harris, P. y Lightsey, O. (2005). Constructive thinking as a mediator of the relationship between extraversion, neuroticism, and subjective well-being". *European Journal of Personality*, 19, 409-426.
- Hirigoyen, M.F. (2012). *El abuso de debilidad. Y otras manipulaciones*. Barcelona, Paidós.
- Hoekstra, A., Beijaard D., Brekelmans, M., y Korthagen, F. (2007). Experienced teachers' informal learning from classroom teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 13(2), 189–206.
- Hofman, R.H., Hofman, A., y Guldmond, H. (2001). Social context effects on pupils' perception of school. *Learning and Instruction*, 11(3), 171–194.
- Hoy, A.W., Hoy, W.K., y Kurz, N.M. (2008). Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 24, 821–835.
- Huebner, E.S. (1991). Further validation of the Students' Life Satisfaction Scale: The independence of satisfaction and affect ratings. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 9 (4), 363-368.
- Karasek, R., y Theorel, T. (1990). *Healthy work, stress, productivity and the reconstruction of working life*. NY: Basic Books.
- Knuver, A.W.M., y Brandsma, H.P. (1993). Cognitive and affective outcomes in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 4, 189-204.
- Konu, A., Lintonen, T., y Autio, V. (2002). Evaluation of well-being in schools. A multilevel analysis of general subjective well-being. *School Effectiveness and School Improvement*, 13 (2), 187-200.
- Kozma, R., y McGhee, R. (2003). ICT and innovative classroom practices. In R. Kozma, J. Voogt, W. Pelgrum, R. Owston, R. McGhee, R. Jones y R. Anderson (Eds.), *Technology, innovation and educational change: A global perspective*. (pp. 43-80). Eugene, OR.: ISTE.
- Lasky, S. (2000). The cultural and emotional politics of teacher–parent interactions. *Teaching and Teacher Education*, 16, 843–860.
- Lewis, M., and Haviland, J. M. (eds.). (1993). *Handbook of Emotions*, Guilford Press, New York.
- Llorens, S., Schaufeli, W. B., Bakker, A., y Salanova, M. (2007). Does a positive gain spiral of resources, efficacy beliefs and engagement exist? *Computers in Human Behavior*, 23, 825–841.
- Marchesi, A. (2008). Las emociones y los valores del profesorado. *Abaco: Revista de cultura y ciencias sociales*, 55-56, 69-78.

- Masten, A.S., y Reed, M.-G.J. (2005). Resilience in development. In C.R. Snyder y S.J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 74–88). New York: Oxford University Press.
- McCullough, G., Huebner, E.S., y Laughlin, J.E. (2000). Life events, self-concept, and adolescents' positive subjective well-being. *Psychology in the Schools*, 37(3), 281-290.
- Meriläinen, M., y Pietarinen J. (2007). *Stress as a barrier to professional development*. In J. Löwstedt, P. Larsson, S. Karsten, y R. Van Dick (Eds.), *From intensified work to professional development* (pp. 111–128). Berlin: P.I.E. Peter Lang.
- National Center for Education Statistics. (2000) *Teacher use of computers and the internet in public schools*. U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement. NCES 2000-090.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions of teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26, 293–306.
- Norman, D. A. (2004). *Emotional design*. New York: Basic Books.
- Opdenakker, M.-C., y Van Damme, J. (2000). Effects of schools, teaching staff and classes on achievement and well-being in secondary education: Similarities and differences between school outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 11, 165-196.
- Pelletier, L.G., Legault, L., y Séguin-Lévesque, C. (2002). Pressure from above and from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviours. *Journal of Educational Psychology*, 94, 186–196.
- Pérez, M. A., y Aguaded, J. I. (2009). Una política acertada y la formación permanente del profesorado, claves en el impulso de los centros TIC de Andalucía (España). *Edutec: Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, 29, 1-17.
- Pragnell, M. V., Roselli, T. y Rossano, V. (2006). Can a hypermedia cooperative e-learning environment stimulate constructive collaboration? *Educational Technology & Society*, 9 (2), 119-132.
- Pyhältö, K., Soini, T., y Pietarinen, J. (2010). Pupils' Pedagogical well-being in comprehensive school – significant positive and negative school experiences of Finnish ninth graders. *European Journal of Psychology of Education*, 25 (2), 207-221.
- Quintero, G., y González, U. (1997) *Calidad de vida, contexto socioeconómico y salud en personas de edad avanzada*. En Buendía, J. (ed), *Gerontología y Salud: Perspectivas Actuales*, Madrid.
- Rudow, B. (1999). Stress and burnout in the teaching profession: European studies, issues and research perspectives. In R. Vandenberghe y M.A. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 38–58). New York: Cambridge University Press.

- Ryan, R., y Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social Development and well-being, *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, A.M., Gheen, M.H., y Midgley. C. (1998). Why do some students avoid asking for help? An examination of the interplay among students' academic efficacy, teachers' social-emotional role, and the classroom goal structure. *Journal of Educational Psychology*, 90(3), 528-535.
- Samman, E. (2007). *Psychological and subjective well-being: a proposal for internationally comparable indicators*. Oxford OPHI working Paper Series.
- Sanabria, A. L. (2006). Las TIC en el sistema escolar de Canarias: los programas institucionales de innovación educativa para la integración curricular de las tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa.*, 5 (2), 191-202
- Sánchez, C., Parra, J. y Alcázar, A. (2003). El bienestar subjetivo, su relación con la salud e incidencias en la educación. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (2), 387-401.
- Seligman, M. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*, New York, Free Press, (Trad. Cast.: La auténtica felicidad, Barcelona, Ediciones B, 2003)
- Shofield, J., y Davidson, A. (2002). *Bringing the internet to school: Lessons from an urban district*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Snyder, C. R., y López, S. (2002). *Handbook of positive psychology*, New York, Oxford University Press.
- Soini, T., Pyhältö, K. y Pietarinen, J. (2010) Pedagogical well-being: reflecting learning and well-being in teachers' work. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 16 (6), 735-751.
- Solmon, L.C. y Wiederhorn (2000). *Progress of Technology in the School: 1999. Report on 27 states*. Milken Family Foundation, mayo 2000.
- Steger, M. et al. (2006). The meaning in life questionnaire: assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of Counseling Psychology*. 53 (1), 80-93.
- Sutton, R., y Wheatley, K. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15, (4), 327-358.
- Valverde, J., Garrido, M. C., y Sosa, M. J. (2010). Políticas educativas para la integración de las TIC en Extremadura y sus efectos sobre la innovación didáctica y el proceso enseñanza-aprendizaje: La percepción del profesorado. *Revista de Educación*, 352, 99-124.
- Veerhoven, R. (2007). Subjective measures of wellbeing, Mark McGillivray (Ed.), *Human well-being: Concept and measurement*. Basingstoke: MacMillan.

- Veenhoven, R. (1991). Questions on happiness: Classical topics, modern answers, blind spots. In F. Strack, M. Argyle, y N. Schwarz (Eds.), *Subjective well-being. An interdisciplinary perspective* (pp. 7-26). Oxford: Pergamon Press.
- Westergård, E. (2007). Do teachers recognize complaints from parents, and if not, why not? *Evaluation and Research in Education*, 20(3), 159–178.

Sobre los autores:

Juan de Pablos Pons

jpablos@us.es

Catedrático de la Universidad de Sevilla

Catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Sevilla. Actualmente es Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación. Es el creador y director del Grupo de Investigación, Evaluación y Tecnología Educativa (GIETE) perteneciente al Plan Andaluz de Investigación. Ha publicado numerosos artículos en revistas científicas de impacto y es autor y editor de diferentes libros sobre Tecnología Educativa. Ha intervenido en diferentes proyectos de investigación sobre diseño de materiales educativos y aplicaciones de las tecnologías de la información y la comunicación, financiados con fondos públicos nacionales y de la Comunidad Europea. Colabora con la ANECA, así como con la Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva, perteneciente al Ministerio de Ciencia y Tecnología. Está vinculado a diferentes revistas científicas como miembro de sus consejos científicos y es autor y editor de diferentes libros.

Alicia González Pérez

aliciagp@us.es

Profesora de la Universidad de Sevilla

Doctora Europea en Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla (2011) y profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación. Es autora de varios libros y artículos sobre políticas educativas TIC en Corea y España y sobre bienestar docente e innovación educativa. Ha realizado colaboraciones con la Universidad de Dankook (Corea del Sur), con la Universidad de Bath Spa (Reino Unido), con la Universidad de Nesna (Noruega) y con la Universidad do Estado de Santa Catarina (UDESC) en Brasil y la Universidad de Salamanca (España).

Para citar este artículo:

De Pablos, J y González-Pérez, A. (2012). El bienestar subjetivo y las emociones en la enseñanza. *Revista Fuentes*, 12, 69-40. [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa].
<http://www.revistafuentes.es/>