

RELACIÓN ENTRE LAS CREENCIAS DE AUTOEFICACIA Y LOS NIVELES DE INTELIGENCIA EMOCIONAL EN DOCENTES UNIVERSITARIOS

Giménez-Lozano, J. M.

Universidad de Granada
fmmorales@ugr.es

Morales-Rodríguez, F. M.

Universidad de Granada

Fecha de Recepción: 3 Marzo 2019

Fecha de Admisión: 30 Abril 2019

INTRODUCCIÓN

El estudio de la autoeficacia lleva siendo una de los principales temas de investigación desde hace muchos años, desde que Bandura (1977, p. 123) lo definiera como la agrupación de “*creencias de un sujeto en la capacidad para organizar y ejecutar de forma eficiente el manejo de situaciones futuras*”. El presente trabajo tiene como finalidad definir de forma exhaustiva el término de autoeficacia desde sus orígenes hasta llegar a la Teoría Social Cognitiva de Bandura (1997) y posteriormente observar qué tipo de relación podría tener dichas creencias en las emociones de los docentes universitarios. Esta investigación surge a raíz de los descubrimientos de recientes investigaciones (Cantón-Chirivella y Checa-Esquivá, 2012; Nieto-Flores, Barrios-Manzano y Extremera-Pacheco, 2019) en la que se demuestra la influencia que tiene la percepción de las capacidades y habilidades en las emociones, y al mismo tiempo cómo afecta los niveles de inteligencia emocional a las mismas.

En los últimos años, han aumentado las evaluaciones de la calidad de las instituciones educativas, especialmente en las universitarias. De tal manera que muchas universidades han creado programas de evaluación interna de los estudiantes hacia los docentes. ¿Pero qué hace realmente que un docente sea bueno en lo que hace? Muy probablemente la forma en la que confía en sus propias habilidades como profesor. Por eso se pretende observar qué niveles de autoeficacia docente muestran los profesores universitarios y si ésta posee algún tipo de correlación con la variable inteligencia emocional.

¿Qué es la autoeficacia docente?

Bandura, fue uno de los primeros, precedido por Rotter (1966), en definir lo que era la autoeficacia a través de su *Teoría de la Reciprocidad Social* o *Determinismo Recíproco*. Esta teoría asume que el sujeto es un agente activo que es capaz de modificar el entorno en el que se desarrolla

mediante sus acciones, que se determinan por sus habilidades y capacidades. Esto proporcionaría a la persona un mecanismo por el cual guiarse, percibirse y finalmente evaluarse, permitiendo modificar su conducta para acciones similares que puedan suceder en un futuro. Para Bandura (1997), las creencias de autoeficacia constituirían un factor clave para lograr las metas que uno mismo se propone. Por tanto, si el sujeto confía en sus habilidades para alcanzar dichas metas, esta autopercepción de sí mismo ayudará en la consecución de las mismas. Algunos autores como Chacon-Corzo (2006) consideran que gracias a la autoeficacia poseemos un mecanismo de autoevaluación y regulación sumamente importante en el desarrollo conductual de las personas. por lo que debe considerarse que las creencias de eficacia son un juicio subjetivo de nuestras propias capacidades.

Bandura hablaba de una *reciprocidad triádica* asumiendo que existirían tres tipos de factores que determinarían el comportamiento humano, esos factores serían los *personales* (cognitivos, emocionales y biológicos), el *ambiente* por el que se desarrolla el sujeto, y, por último, la misma *conducta* (Bandura, Azzi y Polydoro, 2009). Posteriormente, añadiría a esta triada el término de *agencia personal* para referirse a la capacidad que tienen las personas para poder ejercer el control sobre su propia vida, es decir, las acciones que se toman de forma intencionada (Prieto, 2007). Entendiendo dicha intención como la toma de una acción que se hace con un determinado propósito. Aparte de esta *agencia personal*, recogió dos tipos más: *la agencia Proxy* definiendo ese tipo de conducta que se caracteriza por delegar la responsabilidad en otros logrando un bienestar con ello, y la *agencia Colectiva* que serían las creencias compartidas de los individuos sobre su propia eficacia para alcanzar conjuntamente los logros propuesto, también conocida como *autoeficacia colectiva*. Además, definiría dos tipos de creencias de eficacia: *las expectativas de autoeficacia*: que sería la capacidad y convicción de un individuo para creer en sus propias habilidades, y *las expectativas de resultado* como la confianza de poder alcanzar las metas (Criollo, Romero y Fontaines-Ruiz, 2017).

Por último, la autoeficacia estaría compuesta por tres dimensiones distintas: 1) *la Magnitud*: entendida como el grado percibido de dificultad ante un problema o situación per resolver. 2) *La Fuerza*: sería la convicción con la que la persona se enfrenta a dicho problema y que depende mucho de la *Magnitud*. 3) y por último *la Generalidad*: que sería el sentimiento global de las creencias y extendida a todos los ámbitos y tareas.

¿Qué es la autoeficacia docente?

Si la autoeficacia es la percepción que tenemos sobre nuestras propias capacidades para realizar una tarea con éxito, la *autoeficacia docente*, sería la creencia que tienen los mismos profesores en las habilidades relacionadas con su labor profesional para alcanzar los objetivos propuestos. Si bien los profesores deben poseer una variedad muy amplia de los conocimientos que va a impartir, es fundamental que se sientan capaces para enseñarlos y que crean que se pueden lograr buenos resultados gracias a sus habilidades y estrategias de enseñanza.

Muchos estudios han analizado la influencia que tienen la autoeficacia de los docentes, por ejemplo, Gil-Flores (2016) observó que los climas positivos en el aula y una mayor cooperación entre los compañeros se ven favorecida cuando los profesores poseen altos niveles de autoeficacia. A su vez, estos docentes tendrían una metodología de enseñanza más del tipo constructivista (Témiz y Topcu, 2013). Siguiendo la misma línea de investigación, los profesores con niveles altos de creencias de eficacia presentan mayores niveles de creatividad en clase (Yuste-Díaz, 2016), además presentaría mayor repertorio de estrategias para el control del aula (Castro-Carrasco, Porra, Flores, Narea y Lagos, 2012). En otra investigación realizada por Quines-Romero (2016) en su Tesis Doctoral "*La eficacia docente colectiva en una muestra de profesores de formación profesional*" eva-

luó la percepción de la eficacia docente en 315 profesores de la Universidad de Madrid, concluyendo que existían correlaciones estadísticamente significativas entre el rendimiento académico de los alumnos y los niveles de autoeficacia general de los profesores.

¿Qué relación puede tener con las emociones?

Uno de los estudios realizados por los autores Wang, Hall y Rahimi (2015) a 523 profesores canadienses a los que se les evaluó los niveles de creencias de autoeficacia y los síntomas emocionales que estos pudiesen sufrir con los niveles tan grandes de presión y estrés a los que se pueden ver envueltos en algunas ocasiones los docentes en el aula. Observaron que aquellos que tenían una autoeficacia saludable contrarrestaba los niveles de *Burnout*, e incluso no los padecía.

Extremera, Fernandez-Berroca y Durán-Duran (2003) afirmaban que la Inteligencia Emocional Percibida, es decir, el modo en el que crees que posees las habilidades suficientes para tener una Inteligencia Emocional sana y poder controlar tus emociones de forma eficaz, tenía unos efectos directos sobre la supresión de sentimientos ante la aparición de síntomas relacionados con el estrés en docentes. La muestra que analizaron estaba formada por 183 docentes a los cuales se les aplicó el *Trait-Meta MoodScale – 24* (TMMS-24) de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995) para evaluar su inteligencia emocional, entre otros cuestionarios como Maslach Burnout Inventory (MBI) (Maslach, Jackson, Leiter, 1986). Los resultados revelaron que la dimensión de *Claridad* (la capacidad que tiene el sujeto de percibir y entender las emociones tal y como son) se relacionaba positivamente con la realización personal y la salud mental, además observaron una correlación inversa entre la *Reparación* (capacidad de regular las emociones) con el cansancio emocional y la despersonalización. Es decir, poseer una autoeficacia saludable favorecería a los docentes en la salud, permitiendo poder impartir la docencia de manera efectiva.

En un estudio muy similar (Perandones-González y Herrera-Torres, 2017) en el que participaron 546 docentes, se observó que aquellos que tenían unos niveles de creencias de autoeficacia más elevado disfrutaban de un mayor conocimiento en las materias que impartían, y mostraban un porcentaje más elevado de acciones orientadas hacia la *humanidad* hacia sus estudiantes, caracterizada en su totalidad por un principio de empatía, lo que indica altos niveles de inteligencia emocional. Los efectos de los altos niveles de Inteligencia Emocional del cuerpo docente pueden influir en el rendimiento académico de los alumnos, aportar mejores resultados de efectividad y se mantienen estilos de liderazgo colaborativos entre los compañeros (Figueroa, 2012).

Por lo tanto, como se puede deducir la autoeficacia es uno de los factores más importantes en la educación actual y uno de los cuales puede hacer aumentar la calidad educativa. Así el objetivo de este estudio es analizar qué tipo de relación tiene la autoeficacia docente y la inteligencia emocional de los profesores universitarios de la Universidad de Granada.

MÉTODOS

Participantes

La muestra está compuesta por 40 docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, de los cuales 22 (55%) eran hombres y 18 (45%) mujeres. La edad más frecuente de los participantes comprendía el rango de edad de los 31 a los 40 que eran el 35,0% ($n = 14$), en segundo lugar lo ocuparía el rango de los 41 a los 50 el 22,5% ($n = 9$) y muy de cerca estaría los 51 a los 60 con un 20,0% ($n = 8$). En cuanto a la experiencia, los sujetos con 6 a 10 años fueron los más frecuentes, siendo el 30,0% ($n = 12$) después el rango de experiencia de 11 a 15 años, el 22,50% ($n = 9$) serían los siguientes por delante de aquellos más inexpertos del rango de 0 a 5 años, con un 20,0% ($n = 8$). Estos resultados se recogen en la Tabla 1.

RELACIÓN ENTRE LAS CREENCIAS DE AUTOEFICACIA Y LOS NIVELES DE INTELIGENCIA EMOCIONAL EN DOCENTES UNIVERSITARIOS

Se trabajó con una muestra incidental

Tabla 1.
Estadísticos descriptivos del grupo docente

		Hombre		Mujer		Total	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Edad	20-30(años)	3	13,6	4	22,2	7	17,5
	31-40	7	31,8	7	38,9	14	35,0
	41-50	5	22,7	4	22,2	9	22,5
	51-60	6	27,3	2	11,1	8	20,0
	Más de 60	1	4,5	1	5,6	2	5,0
	Total	22	55,0	18	45,0	40	
Experiencia docente	0-5(años)	4	18,2	4	22,2	8	20,0
	6-10	5	22,7	7	38,9	12	30,0
	11-15	5	22,7	2	11,1	9	22,5
	16-20	3	13,6	2	11,1	5	12,5
	Más de 20	5	22,7	3	16,7	6	15,5
	Total	22	55,0	18	45,0	40	
Categoría académica	Catedrático	2	6,3	2	14,3	4	1,9
	Prof. Titular	5	25,0	3	14,3	8	3,8
	Prof. Ayudante	6	25,0	5	21,4	11	4,4
	Prof. Asociado	3	12,5	3	21,4	6	3,1
	Bec. Inv.	3	12,5	3	14,3	6	2,5
	Prof. Sust. Int.	2	12,5	1	7,1	3	1,9
	Prof. Cont.	1	6,3	1	7,1	2	1,3
	Doct.						

Notas: *n*: frecuencia; *M*: media; *DT*: desviación típica; Prof: Profesor; Bec. Inv: Becario Investigación; Prof. Sust. Int: Profesor Sustituto Interino; Prof. Cont. Doct: Profesor Contratado Doctor.

Instrumentos

Se administraron dos cuestionarios:

Escala de Autoeficacia Docente del Profesor Universitario, de Prieto (2007). Esta escala cuenta con una doble columna de respuesta que mide, por un lado, la intensidad de las creencias de autoeficacia y, por otro lado, la frecuencia con la que se realiza. Está compuesta por 44 ítems que tienen una escala de respuesta tipo Likert que oscila desde el 1 hasta el 6, siendo 1 “*poco capaz*” y 6 “*muy capaz*” para la columna de las creencias, y 1 “*nunca*” y 6 “*siempre*” para la columna de la frecuen-

cia. Las preguntas tienen como objetivo evaluar la actitud de los docentes en el aula, por ejemplo: “*En qué medida me siento capaz/Con qué frecuencia llevo a cabo...*” Posee cuatro dimensiones que se crearon con la intención de medir las diferentes estrategias de enseñanza que debería acompañar a todo docente como 1) *Estrategias didácticas para la planificación de la enseñanza*, 2) *implicación activamente a los alumnos*, 3) *interacción en el aula* y, por último, 4) *evaluación del aprendizaje*. Este instrumento presenta un alto coeficiente de fiabilidad del .94 ($\alpha = .94$).

Trait-Meta Mood Scale – 24 (TMMS-24) de Salovey et al. (1995), adaptación al castellano por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (1998). Prueba de 24 ítems con una escala de respuesta tipo Likert que oscila desde el 1 “*Nada de acuerdo*” hasta el 5 “*Totalmente de acuerdo*”. Está compuesto por tres Subescalas que miden: 1) la *Atención*, entendida como el modo en el que sentimos y expresamos nuestros sentimientos ($\alpha = .90$). 2) *Claridad*, que sería la comprensión de los sentimientos ($\alpha = .90$). 3) *Reparación*, definida como la capacidad de regular los estados emocionales ($\alpha = .86$).

Procedimiento

Los cuestionarios se aplicaron individualmente a cada sujeto una vez que se informó de los objetivos, de la confidencialidad de los datos y el carácter voluntario de la participación.

Diseño

Se trata de un estudio cuasi-experimental, observacional-transversal descriptivo correlacional.

Análisis de datos

El análisis de los datos se realizó mediante el programa estadístico informatizado SPSS 22.0. Se realizó la correspondiente exploración (estadísticos descriptivos y pruebas de normalidad de Kolmogorov-Smirnov) de las variables del estudio. Se aplicó la prueba *t*-de Student para muestras independientes con el fin de analizar diferencias estadísticamente significativas en función del sexo en la variable autoeficacia docente y la inteligencia emocional. Se utilizaron estadísticos descriptivos y análisis ANOVA para medidas independientes para conocer si existían diferencias para las dimensiones que componen a las variables de autoeficacia docente e inteligencia emocional. Y se realizó la prueba de correlación de *Pearson* para comprobar si había algún tipo de correlación entre estas dos variables.

RESULTADOS

Análisis descriptivos

De los 40 docentes, el 55,0 % ($n = 22$) fueron hombres. El rango de edad más frecuente de 31 a 40 (31,8%).

La puntuación media de autoeficacia docente de hombres y mujeres fue de 228,32 ($M = 228,32$; $DT = 29,43$), asumiendo unos niveles muy elevados. De forma general se observa que los docentes poseerían niveles mayores de autoeficacia en la dimensión de *evaluación* tanto en su intensidad (IE) ($M = 69,55$; $DT = 9,16$) como en su frecuencia (FE) ($M = 67,65$; $DT = 9,21$), que ocuparían el percentil 95% en comparación con su grupo normativo. Unos niveles muy similares se pueden ver en la dimensión que evalúa las estrategias de planificación en su intensidad (IP) ($M = 67,52$; $DT = 9,10$) y su frecuencia (FP) ($M = 62,52$; $DT = 5,10$). Que se situarían por encima del percentil 90. Al contrario, en la dimensión de *implicación* se han obtenido unos niveles muy bajos en relación a su intensidad ($M = 50,20$; $DT = 7,12$) al igual que en las estrategias de *interacción* ($M = 40,05$; $DT = 3,56$), situándose en un percentil 25% y 10%, respectivamente, en comparación a su grupo normativo.

RELACIÓN ENTRE LAS CREENCIAS DE AUTOEFICACIA Y LOS NIVELES DE INTELIGENCIA EMOCIONAL EN DOCENTES UNIVERSITARIOS

La media general de la Inteligencia emocional fue de 89,30 ($M= 89,30$; $DT= 12,78$), por lo que presentan unos niveles relativamente altos. En cuanto a la dimensión de *atención* (AE) se obtuvo una media de 28,77 ($M= 28,77$; $DT=6,99$) que estaría en una puntuación adecuada dentro de los parámetros estipulados. La dimensión de *Claridad* (CL) presenta una media de 29,50 ($M= 29,50$; $DT= 6,34$), que indicaría que estaría en una puntuación adecuada. Y por último en la dimensión de *Reparación* (RE) se dio una media de 31,05 ($M= 31,05$; $DT= 5,00$) que al igual que en las otras dos dimensiones sería muy adecuada. Por lo que se puede decir que los docentes presentan una Inteligencia Emocional positiva.

En relación a los estadísticos descriptivos de las variable autoeficacia docente e inteligencia Emocional y las diferencias entre hombres y mujeres se recogen en las Tabla 2 y Tabla 3.

Tabla 2.
Diferencia de medias de los niveles de autoeficacia docente en función del sexo

	IP	FP	IMP	FIM	IIN	FIN	IE	FE	ADT
Hombre									
<i>M</i>	71,27	62,00	52,31	50,62	50,04	42,95	70,95	66,59	236,50
<i>DT</i>	4,25	5,18	5,05	5,03	3,68	4,04	6,80	9,42	16,73
Mujer									
<i>M</i>	64,16	63,22	47,61	51,88	38,72	43,55	67,83	68,94	218,33
<i>DT</i>	12,07	5,08	8,49	4,37	7,16	2,76	11,35	9,05	38,07
Perc. T.	90%	90%	25%	30%	10%	10%	95%	95%	90%

Nota: IP: Intensidad estrategias de planificación; FP: Frecuencia estrategias de planificación; IMM: Intensidad estrategias de implicación; FIM: Frecuencia estrategias de implicación; INN: Intensidad estrategias de interacción; FIN: Frecuencia de estrategias de interacción; IE: Intensidad estrategias de evaluación; FE: Frecuencia estrategias de evaluación; ADT: Autoeficacia Docente Total; M: Media; DT: Desviación típica; Min: Mínimo; Máx.: Máximo; Perc. T: Porcentaje correspondiente al percentil que ocupa

Se puede observar que la autoeficacia docente general es superior en los hombres ($M= 236,50$; $DT= 16,73$) en comparación al de las mujeres ($M= 218,33$; $DT= 38,07$). En ninguna dimensión encontramos niveles superiores de autoeficacia docente de las mujeres sobre los hombres. En las dimensiones de *planificación* y de *evaluación* es donde se recogen los niveles más altos.

Al contrario, encontramos que los niveles de la inteligencia emocional de las mujeres son superiores ($M= 91,33$; $DT= 16,73$) al de los hombres ($M= 236,50$; $DT= 16,73$). En el caso de las mujeres, es en la *Reparación* emocional en el que el nivel es más alto ($M= 31,83$; $DT= 4,51$) al igual que en los hombres ($M= 30,36$; $DT= 5,83$), lo que indicarían que estarían situados en niveles completamente adecuados, lo que podría, aún así, mejorar.

Tabla 3.
Diferencia de medias de los niveles de IE en función del sexo.

Sexo		M	DT	Min.	Max.	Punt.
Hombre	AE	28,10	7,48	15	40	>21, <32
	CL	29,09	6,73	17	40	>26, <35
	RE	30,36	5,38	18	40	>24, <35
	IEG	87,63	14,74	63,00	120,00	
Mujer	AE	29,50	6,48	16	40,00	>21, <32
	CL	30,00	5,98	19	40,00	>26, <35
	RE	31,83	4,51	23	40,00	>24, <35
	IEG	91,33	9,91	74,00	108,00	

Nota: AE: Atención Emocional; CE: Claridad emocional; RE: Reparación emocional; IEG: Inteligencia Emocional General; M: Media; DT: Desviación típica; Min: Mínimo; Máx.: Máximo; Punt: Puntuación.

La prueba *t*- de Student para variables independientes en función del sexo muestra que existirían diferencias estadísticamente significativas en algunas dimensiones de la autoeficacia docente, como en las estrategias relacionadas con la *planificación* en cuanto a su intensidad ($F = 35,59, p = .033$), también en referencia a la intensidad de la dimensión de las estrategias que engloban la *implicación* hacia los alumnos ($F = 8,03, p = .036$) y la dimensión de estrategias de *interacción* con los mismos ($F = 15,02, p = .021$). No se encuentra ninguna significación más con las dimensiones, ni con la variable de inteligencia emocional, por lo que no habría diferencias significativas entre hombres y mujeres en el aspecto emocional. (Ver Tabla 4). Por otro lado, la prueba ANOVA no refleja ningún tipo de significación de las variables de autoeficacia docente e inteligencia emocional con las variables de edad, experiencia académica y categoría académica.

RELACIÓN ENTRE LAS CREENCIAS DE AUTOEFICACIA Y LOS NIVELES DE INTELIGENCIA EMOCIONAL EN DOCENTES UNIVERSITARIOS

Tabla 4.
Prueba t-student para las variables en función del sexo

	Prueba de Levene de igualdad varianzas		Prueba t para igualdad de medias						
	<i>F</i>	<i>Sig.</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>Sig. (Bil.)</i>	<i>Diferencias de medias</i>	<i>Diferencias de error estándar</i>	<i>IC95% media (li, ls)</i>	
IP	35,59	,000	2,21 4	38	,033*	6,10	2,75	,523	11,68
IIM	8,03	,007	2,17	38	,036*	4,70	2,16	-4,5	2,08
IIN	15,02	,000	2,41	38	,021*	3,21	2,90	-2,76	9,00
AD T	23,60	,000	2,07	38	,051	18,16	9,00	-,068	36,40

Nota: * $p < 0.05$; IP: Intensidad de Planificación; IIM: Intensidad de Implicación; IIN: Intensidad de Interacción; ADT: Autoeficacia Docente Total; IC95%: intervalo de confianza al 95%; li: límite inferior de IC95%; ls: límite superior de IC95%.

A partir de los análisis correlacionales (r de Pearson) ($p < 0.05$) realizados entre las distintas variables se puede ver que existiría una correlación negativa entre los docentes con más de 20 años de experiencia que en la dimensión de la inteligencia emocional de *Claridad* y la dimensión de la autoeficacia docente de *evaluación* en función de su frecuencia ($r = -.884$; $P = 0,19$). También se ha comprobado que habría una correlación estadísticamente positiva con la *claridad emocional* y las estrategias de implicación hacia los alumnos ($r = ,712$; $P = 0,48$) en los docentes que son Profesores Titulares. Lo mismo encontraríamos, pero en este caso en una correlación negativa, en los docentes con un contrato de ayudante en cuanto a la *Claridad emocional*, y la dimensión de las estrategias de planificación tanto en su intensidad ($r = -.684$; $p = 0,20$) y frecuencia ($r = -.720$; $p = 0,12$). No se han detectado más correlaciones.

DISCUSIÓN

El presente estudio examinó los niveles de autoeficacia docente en relación a la inteligencia emocional de profesores universitarios de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

De forma general, las creencias de eficacia docente de nuestra muestra son realmente buenas. Tanto hombres como mujeres obtienen unos niveles muy elevados que determinan la confianza tan alta que tienen en sí mismos para llevar a cabo eficientemente su labor profesional, sabiendo que podrán alcanzar los logros esperados. Pero obtienen una alta puntuación debido a que dos de las dimensiones por las que estaría compuesta la autoeficacia docente obtienen unos resultados muy elevados, las estrategias de *planificación* y las de *evaluación*, tanto en su intensidad como en su frecuencia. Pero en cambio obtienen una puntuación muy inferior en las otras dos dimensiones de estrategias que engloban la *implicación* y la *interacción*, quedando por debajo, en el segundo caso, del 15% con

respecto a su grupo normativo (Prieto, 2007). Esto expone que los docentes se verían mucho más capacitados en tareas relacionadas con la metodología académica, en comparación con las estrategias que les obliga a estar cara a cara con los alumnos, como puede ser la comunicación activa, directa y constructivista, y la capacidad de poder motivarlos a todos para que sigan el desarrollo de la clase. Recientes investigaciones corroboran estos resultados (Rodríguez, 2015) en los que los resultados mostraban que los docentes hacían un mal uso de la interacción con los propios docentes, mostrando una escasa variedad de habilidades relacionadas. Escobar-Medina (2015) afirma que precisamente estas dos habilidades del profesor son especialmente importantes para el aprendizaje de los alumnos ya que la interacción eficiente del docente con sus alumnos es uno de los factores claves para poder motivar a los mismos. Por ejemplo, Henry y Thorsen (2018) hallaron que la interacción cercana de los docentes con sus alumnos aumentaba considerablemente el compromiso y la motivación de estos hacia los estudios, aumentando a su vez el rendimiento académico.

En cuanto a las diferencias de sexo en la autoeficacia, se ha hallado diferencias estadísticamente significativas en la dimensión de las estrategias de *planificación, implicación, e interacción*, siempre en referencia a su intensidad, siendo los hombres los que más confianza tendrían en estos tres tipos de habilidades. Estos resultados no coinciden con anteriores investigaciones que encuentran que son las mujeres las que obtendrían una puntuación más elevada en las creencias de eficacia (Prieto, 2007). Aunque otros estudios exhiben que los hombres obtendrían niveles ligeramente superiores, pero en cambio las mujeres tendrían mayores niveles de autoeficacia colectiva, es decir, se verían más capaces de colaborar de forma eficaz con sus compañeros.

La muestra presenta unos niveles muy adecuados de Inteligencia emocional. Los sujetos docentes, en este caso mayor en las mujeres sin llegar a ser significativo, tendrían unas capacidades emocionales tanto de reconocimiento, como de atención y de reparación totalmente adecuados. Esto conllevaría beneficios a largo plazo tanto para ellos en términos de salud debido a que son capaces de contrarrestar los síntomas del estrés y presentarían mayores niveles de satisfacción vital (Cazalla-Luna y Molero, 2016), como para los estudiantes aumentando su interés y rendimiento académico (Ilaja y Reyes, 2016).

No se observa una correlación entre la autoeficacia docente y la inteligencia emocional, aún así se demuestra que existiría una correlación significativa negativa entre los aspectos más relacionados con la identificación y comprensión justa de las emociones con la autoeficacia en los procesos de evaluación. Es decir, a medida que las personas se ven más capaces de poder dedicar más tiempo a la evaluación de sus alumnos, desciende la capacidad de reconocer sus propias emociones. Por lo que podría ser un ejemplo claro de los primeros síntomas del *burnout*. Pero eso no tiene por qué ser siempre así, por ejemplo, se ha visto que la correlación negativa pasaría a positiva en función de la categoría académica, en concreto los profesores titulares y los profesores ayudantes, tendrían una mayor claridad emocional, que a su vez les permitiría organizarse mejor el tiempo. En la misma línea de investigación, Cárdenas-Rodríguez, Méndez-Hinojosa y González-Ramírez (2014) encontraron que el contrato determinaba la forma en la que estos se enfrentaban a la clase, afectando principalmente a su inteligencia emocional.

Como puede verse trabajar la autoeficacia en la docencia y la inteligencia emocional en profesores universitarios es sumamente importante. Por eso se propone la realización de programas que tengan como objetivo fortalecer las creencias de eficacia de los propios profesores. Incluso comenzar a educar en ese tipo de valores desde la educación universitaria preparando al futuro maestro para las situaciones en las que se puede ver envuelto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Bandura, A., Azzi, R. G., y Polydoro, S. A. (2009). *Teoría social cognitiva: conceitos básicos*. Artmed Editora.
- Cantón-Chirivella, E., y Checa-Esquivá, I. (2012). Los estados emocionales y su relación con las atribuciones y las expectativas de autoeficacia en el deporte. *Revista de psicología del deporte*, 21(1), 171-176.
- Cárdenas-Rodríguez, M., Méndez Hinojosa, L. M. y Mónica Teresa González-Ramírez (2014). Evaluación del desempeño docentes, estrés y burnout en profesores universitarios. *Revista actualidades investigativas en educación*, 14(1), 1-22.
- Castro-Carrasco, P. C., Porra, C., Flores, A., Narea, M., y Lagos, A. (2012). La autoeficacia docente para la resolución de conflictos entre profesores. *Educación y Educadores*, 15(2), 2.
- 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).
- Criollo, M., Romero, M., y Fontaines-Ruiz, T. (2017). Autoeficacia para el aprendizaje de la investigación en estudiantes universitarios. *Psicología Educativa*, 23(1), 63-72.
- Escobar-Medina, M. B. (2015). Influencia de la interacción alumno-docente en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad*, (8).
- Figueroa, J., Yacelga, C., Rosero, M., & García, I. (2012). La inteligencia emocional y su influencia en el rendimiento académico y laboral de la comunidad universitaria. *Revista Científica Axioma*, 1(8), 44-48.
- Gil Flores, J. (2016). Variables asociadas a la autoeficacia percibida por el profesorado de ciencias en Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 373, 85-108.
- Henry, A., y Thorsen, C. (2018). Teacher–student relationships and L2 motivation. *The Modern Language Journal*, 102(1), 218-241.
- Ilaja, B., y Reyes, C. (2016). Burnout y estrategias de inteligencia emocional en profesores universitarios: implicaciones en la salud laboral educativa. *Psicología desde el Caribe*, 33(1).
- Nieto-Flores, M. P., Barrios-Manzano, M. P., y Extremera-Pacheco, N., (2019). Autoeficacia de búsqueda como mediadora de la inteligencia emocional y la búsqueda activa de empleo. *Revista de Psicología Social*, 34(1), 86-109.
- Maslach, C., Jackson, S. E., y Leiter, M. P. (1986). *Maslach burnout inventory* (Vol. 21, pp. 3463-3464). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Parandones-González, T. M., y Herrera-Torres, L., (2017). Fortalezas y virtudes personales del profesorado y su relación con la eficacia docente. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 7(1), 141-150.
- Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario: eficacia percibida y práctica docente* (Vol. 15). Madrid: Narcea Ediciones.
- Quines-Romero, M. Á. (2015). *La eficacia docente colectiva en una muestra de profesores de formación profesional* (Doctoral dissertation, Universidad Complutense de Madrid).
- Rodríguez, I. (2015). Teorética-pedagógica para el desarrollo del pensamiento divergente desde la didáctica de las matemáticas. (*Tesis doctoral*). Universidad de Carabobo: Venezuela.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological monographs: General and applied*, 80(1), 1.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, cla-

- riety, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, & health* (pp. 125-154). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Temiz, T., y Topcu, M. S. (2013). Preservice teachers' teacher efficacy beliefs and constructivist-based teaching practice. *European Journal of Psychology of Education, 28*, 1435-1452. doi:10.1007/s10212-013- 0174-5
- Tesouro, M., Corominas, E., Teixidó, J., y Puiggalí, J. (2014). La autoeficacia docente e investigadora del profesorado universitario: relación con su estilo docente e influencia en sus concepciones sobre el nexo docencia-investigación. *Revista de Investigación Educativa, 32(1)*, 169-186.
- Valverde, O. (2011). Las creencias de autoeficacia en la práctica pedagógica del docente universitario de humanidades, ciencias sociales, educación y ciencias contables, económicas y administrativas. *Valencia: Universitat de València*.
- Wang, H., Hall, N. C., y Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education, 47*, 120-130.
- Yuste-Díaz, L. (2016). Creencias de autoeficacia docente en estudiantes de magisterio: análisis de su relación con variables de personalidad y bienestar psicológico y estudio del cambio (*Doctoral dissertation, Universitat de València*). Valencia, España.

