

**AUTOEFICACIA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS:
DIFERENCIAS ENTRE EL GRADO DE MAESTRO EN
EDUCACIÓN PRIMARIA Y LOS GRADOS EN CIENCIAS**

SELF-EFFICACY IN UNIVERSITY STUDENTS:
DIFFERENCES BETWEEN THE DEGREE IN
PRIMARY EDUCATION AND SCIENCE DEGREES

Irene Del Rosal Sánchez*
María Luisa Bermejo García**

* Dpto. de Didáctica de las Ciencias Experimentales y de las Matemáticas.
Facultad de Educación, Badajoz. Universidad de Extremadura, España
irenedelrosal@gmail.com

** Dto. Psicología y Antropología.
Facultad de Educación, Badajoz. Universidad de Extremadura, España
mbermejo@unex.es

<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v1.904>

Fecha de Recepción: 1 Enero 2017
Fecha de Admisión: 1 Abril 2017

RESUMEN

Son numerosos los contextos en los que las emociones, y el uso inteligente de las mismas, son necesarias para el desarrollo íntegro de la persona. Pero sin duda alguna, y en relación al campo en el que nosotros nos encontramos, las competencias emocionales juegan un papel muy importante en la educación. Debemos tener en cuenta que las emociones tienen un papel muy importante en el aprendizaje y actualmente se considera que lo cognitivo configura lo afectivo y lo afectivo lo cognitivo. Conocer cómo influye el dominio afectivo en los estudiantes universitarios y en el profesorado en formación inicial es un tema de gran importancia para la formación docente y el sistema educativo. Mediante una metodología cuantitativa, y más concretamente a partir de un diseño transversal, en nuestra investigación se pretende evaluar el nivel de autoeficacia en una muestra constituida por 358 estudiantes del Grado de Maestro en Educación y Grados en Ciencias de la Universidad de Extremadura mediante adaptación de Sanjuán, Pérez y Bermúdez (2000) de la Escala de Autoeficacia General de Baessler y Schwarzer (1996). Los resultados obtenidos permitieron afirmar que existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel autoeficacia según el grado en el que se encuentran matriculados los estudiantes universitarios.

**AUTOEFICACIA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS:
DIFERENCIAS ENTRE EL GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y LOS GRADOS EN CIENCIAS**

Palabras clave: autoeficacia, emociones, estudiantes universitarios, maestros en formación inicial, enseñanza de las ciencias.

ABSTRACT

There are many contexts in which the emotions, and the smart use of them, are necessary for the full development of the person. But without a doubt, and relative to the field in which we find ourselves, emotional competencies play a very important role in education. We must bear in mind that emotions have a very important role in learning and is currently considered that the cognitive configures the affective and emotional the cognitive. Learn how influences the affective domain in university students and teachers in initial training is a matter of great importance to teacher training and the education system Through the use of a quantitative method, and more particularly of a cross-sectional design, the objective our study was to evaluate the level of self-efficacy in a sample of 358 students of the Grade of Elementary Master and Science Grades of the University of Extremadura by adaptation of Sanjuan, Perez and Bermudez (2000) of the scale of General self-efficacy of Baessler and Schwarzer (1996). The results confirm that there were significant differences in self-efficacy level according to the degree in which it students are enrolled.

Keywords: self-efficacy, emotions, university students, initial teacher education, teaching science.

ANTECEDENTES

En el ámbito de la psicología, al comienzo de la segunda revolución cognitiva, se origina un nuevo paradigma contrapuesto al conductismo. En dicho paradigma se plantea el estudio de los procesos internos del individuo, identificándolos como procesos dinámicos del sujeto. Es aquí, cuando Bandura se apoya en su teoría social cognitiva, abandonando el determinismo ambiental de la teoría conductista y describiendo al ser humano como un sujeto capaz de crear y modificar sus propias condiciones de vida. Así, y tras finalizar la década de los setenta, se propone la "Teoría de la Autoeficacia" (Valencia, 2006; Velásques, 2012).

Por tanto, al hablar de autoeficacia debemos hacer referencia a Bandura (1997), quien afirma que este término tiene un carácter no tan global como la autoestima, puesto que estaría relacionado con las propias habilidades para la organización y ejecución de aquellas acciones que son necesarias para conseguir ciertos logros o resultados. Así, la autoeficacia se definirá como "las creencias en la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones requeridas para manejar las situaciones futuras" (Bandura, 1997, p. 2).

La autoeficacia, también denominada self-efficacy, ha sido una de las creencias motivacionales más importantes analizadas en relación con la autorregulación. Así, y según Zimmerman, Kitsantas, y Campillo (2005):

La autoeficacia se refiere a las propias creencias sobre la capacidad para aprender o rendir efectivamente, mientras que la eficacia autorreguladora hace referencia a las creencias sobre el empleo de procesos de aprendizaje autorregulado, tales como establecimiento de metas, autosupervisión (self-monitoring), uso de estrategias (strategy use), autoevaluación y autorreacciones (self-reactions) (p.3).

En cuanto a esta autorregulación, autores como Salovey, Woolery y Mayer (2001), afirman que los sujetos autoeficaces deberán:

- Manejar los estados emocionales de forma precisa.

- Creer que son capaces de regular sus propias emociones; es decir, deberán tener una autoeficacia de regulación emocional.
- Identificar y distinguir los estados emocionales que necesitan ser regulados.
- Utilizar estrategias que calmen los estados negativos y favorecer los positivos.
- Evaluar la efectividad de dichas estrategias.

Además, es importante diferenciar la autoestima de la autoeficacia. Reina, Oliva y Parra (2010) sostienen que “mientras que la autoestima es la autovaloración personal, la autoeficacia tiene que ver con la percepción que tienen un individuo acerca de su capacidad para conseguir un objetivo” (p. 56). A pesar de ello, es comprensible pensar que ambos aspectos pueden guardar cierta relación, ya que el sentimiento de autoeficacia influirá en el grado de implicación y persistencia de un individuo para llegar a completar una tarea, con la consiguiente influencia sobre su autoestima (Reina et al., 2010).

Debido al ámbito en el que nos encontramos, es importante hacer referencia al término “autoeficacia docente”. Prieto (2003) afirma que el origen de este término se sitúa a finales de la década de los setenta, cuando se entiende este tipo de autoeficacia como el grado en el que el profesorado cree poseer capacidades para intervenir en el rendimiento de los alumnos.

Como sostienen numerosos autores (Bandura, 1986; Prieto, 2007), no es necesario únicamente el conocimiento específico de una materia y el dominio de una serie de destrezas y capacidades docentes para avalar una enseñanza eficaz. La acción docente requerirá también un juicio personal sobre la propia capacidad para aplicar dichos conocimientos y destrezas en situaciones diversas; es necesaria una reflexión sobre la propia práctica para poder integrar los diversos componentes y favorecer la comprensión del propio proceso de enseñanza para poder mejorarlo.

Los profesores que tienen confianza en su capacidad para enseñar y piensan que una enseñanza eficaz puede influir en el proceso de aprendizaje de sus alumnos, muestran un mayor grado de persistencia y se centran más en los aspectos académicos que aquellos docentes con expectativas inferiores. De este modo, los docentes con altos niveles de autoeficacia llegan a emplear más tiempo de clase para el desarrollo de actividades académicas, utilizando métodos más instructivos y complejos y facilitando ayudas, así como orientaciones a sus alumnos. Por otro lado, los docentes con bajos niveles de autoeficacia, emplean más tiempo en actividades no académicas, eliminando los apoyos a sus alumnos cuando no alcanzan rápidamente los resultados previstos, criticando los errores que éstos realizan (Rodríguez, Núñez, Valle, Blas y Rosario, 2009).

En el ámbito de las ciencias, Brígido y Borrachero (2011) mantienen que existe una relación importante entre el autoconcepto, la autoeficacia y la autorregulación en los futuros maestros de ciencias. Así, quienes poseen un alto nivel de autoconcepto, muestran altos niveles de autoeficacia y creencias de autorregulación positivas; igualmente, los maestros en formación con un alto nivel de autoeficacia en el proceso docente presentarán creencias positivas de autoeficacia.

Además, desarrollar este tipo de competencia sería esencial para la formación inicial de los maestros, puesto que serán referentes para el alumnado e influirán de forma directa o indirecta en el comportamiento de éstos (Borrachero, Brígido, Gómez y Bermejo, 2012). En palabras de Brígido y Borrachero (2011), los futuros maestros:

Podrán tomar conciencia de que pueden ser vulnerables emocionalmente, de su propia historia como escolares y de cómo las emociones afectan a la enseñanza de las distintas asignaturas de ciencias. Además podrán desarrollar la capacidad de actuar para transformar y autorregular esas emociones, en su propio aprendizaje, en el de sus alumnos y en su enseñanza de las ciencias, en un proceso metacognitivo (p.226).

AUTOEFICACIA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: DIFERENCIAS ENTRE EL GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y LOS GRADOS EN CIENCIAS

En diversos estudios, se identifica que para la enseñanza de la Biología, la autoeficacia no tiene influencia en las emociones del profesorado de ciencias de la etapa de secundaria en formación. Sin embargo, esta creencia en la propia competencia del sujeto, sí influye en la enseñanza de aquellas materias en las que las emociones que se desarrollan son más negativas. De esta forma, para los docentes en formación que presentan altos niveles de autoeficacia hacia la enseñanza de la Física y Química, las emociones positivas son mayores y las negativas, menores (Borrachero, Brígido, Costillo, Bermejo, Mellado, 2013; Costillo, Borrachero, Brígido y Mellado, 2013).

OBJETIVOS

Los objetivos de la presente investigación son los siguientes:

- Conocer el nivel de autoeficacia de los estudiantes universitarios.
- Hallar diferencias en el nivel de autoeficacia según el Grado en el que se encuentran matriculados los estudiantes universitarios.

PARTICIPANTES

El proceso de muestreo que se ha llevado a cabo para seleccionar a los sujetos encuestados ha consistido en un muestreo no probabilístico de conveniencia o incidental.

La muestra está constituida por 358 alumnos de primer curso de grado de la Universidad de Extremadura de las ramas de conocimiento de Ciencias (Grado en Biología, Grado en Ciencias Ambientales, Grado en Química, Grado en Matemáticas, Grado en Física y Grado en Estadística) y Ciencias Sociales (Grado de Maestro en Educación Primaria), tal y como podemos observar en la Tabla 1.

Tabla 1: Distribución de la muestra por Grado

		<i>n</i>	%
Ciencias Sociales N = 168 46,9%	Grado Maestro en Educación Primaria	168	46,9%
Ciencias N = 190 53,1%	Grado en Biología	56	15,6%
	Grado en Ciencias Ambientales	17	4,7%
	Grado en Física	38	10,6%
	Grado en Matemáticas	33	9,2%
	Grado en Estadística	5	1,4%
	Grado en Química	41	11,5%
	Total	358	100%

MÉTODO

Para llevar a cabo nuestra investigación hemos optado por un diseño no experimental, puesto que no hemos contado con el control de una variable independiente, ni hemos llevado a cabo ninguna intervención o tratamiento. Además, se trata de un estudio transversal o transeccional, pues to que se analiza el nivel y/o estado de diversas variables en un punto concreto del tiempo.

Para medir la autoeficacia del alumnado, se ha utilizado la adaptación de Sanjuán, Pérez y Bermúdez (2000) de la Escala de Autoeficacia General de Baessler y Schwarzer (1996). Esta escala estaba constituida por 10 ítems y presentaba una escala de tipo Likert de 4 puntos. Sanjuán et al.

(2000), mantienen el número de ítems y modifican el formato de respuesta de la escala a 10 puntos, donde 1 es el mínimo valor y el 10 es el máximo.

Una vez recogidos los datos, se sometieron al análisis estadístico a través del programa SPSS 18.0 para Windows (Statistical Package for the Social Science), mediante el cual se ha realizado un análisis descriptivo e inferencial, trabajando con un nivel de confianza del 95% y asumiendo un error del 5%.

RESULTADOS

En la Tabla 2 y Figura 1 mostramos las puntuaciones que obtiene el alumnado matriculado en los distintos Grados analizados en nuestro estudio:

Tabla 2: Análisis descriptivo de autoeficacia según Grado

		<i>Autoeficacia</i>		
		<i>Media</i>	<i>Máximo</i>	<i>Mínimo</i>
Grado	Grado Maestro en Educación Primaria	72,48	100,00	35,00
	Grado en Biología	69,59	94,00	36,00
	Grado en Ciencias Ambientales	71,18	97,00	42,00
	Grado en Física	71,11	94,00	42,00
	Grado en Matemáticas	70,24	99,00	42,00
	Grado en Estadística	65,00	80,00	53,00
	Grado en Química	66,24	89,00	31,00

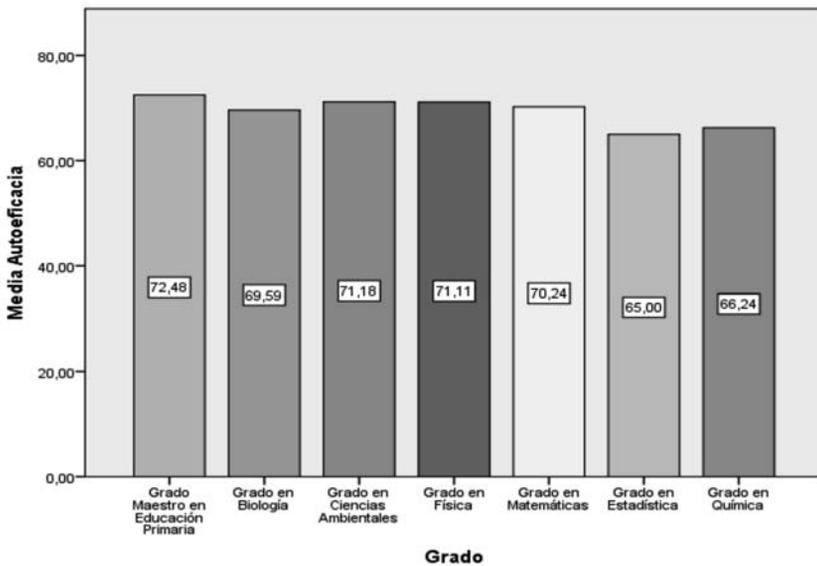


Figura 1: Autoeficacia según el Grado (Educación – Ciencias)

**AUTOEFICACIA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS:
DIFERENCIAS ENTRE EL GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y LOS GRADOS EN CIENCIAS**

En la tabla y figura anteriores podemos identificar puntuaciones variables en relación a los distintos grados en los que se encuentran matriculados los estudiantes de nuestro estudio. De esta forma, son los alumnos que cursan el Grado de Maestro en Educación Primaria quienes obtienen las mayores puntuaciones en el nivel de autoeficacia, siendo los estudiantes del grado en Estadística, seguidos de los estudiantes del Grado en Química, quienes obtienen las menores puntuaciones en este aspecto.

Si nos centramos en la división entre el Grado de Maestro en Educación Primaria y los Grados en Ciencias, podemos observar las puntuaciones obtenidas en la Tabla 3 y en la Figura 2, en relación al nivel de autoeficacia:

Tabla 3: Análisis descriptivo de autoeficacia según Grado (Educación – Ciencias)

		<i>Media</i>	<i>Máximo</i>	<i>Mínimo</i>
Autoeficacia	Grado Maestro en Educación Primaria	72,48	100,00	35,00
	Grado en Ciencias	69,31	99,00	31,00

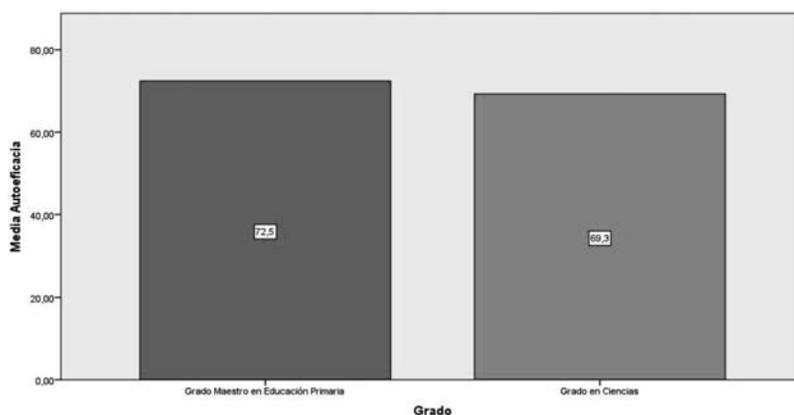


Figura 2: Autoeficacia según el Grado (Educación – Ciencias)

Como podemos observar en la figura anterior, el alumnado matriculado en el Grado de Maestro en Educación Primaria obtiene mayores puntuaciones que alumnos matriculados en los Grados en Ciencias. Así, y siguiendo los criterios normativos de la escala utilizada, podemos afirmar que los estudiantes de los distintos grados presentan un nivel adecuado de autoeficacia.

Tras aplicar las pruebas estadísticas correspondientes, en la Tabla 4, se muestra que el valor ($p=0.092$) asociado al estadístico Kruskal Wallis es mayor que 0.05, por tanto, aceptamos la hipótesis nula y rechazamos la hipótesis de trabajo, afirmando que las diferencias en cuanto al Grado en relación con la autoeficacia no son estadísticamente significativas.

Tabla 4: Kruskal Wallis respecto a la autoeficacia según el Grado a , b

	<i>Autoeficacia</i>
Chi-cuadrado	10,886
gl	6
Sig. asintótica	,092

Sin embargo, si nos centramos en la distinción entre el Grado de Maestro en Educación Primaria y los Grados en Ciencias, encontramos diferencias estadísticamente significativas ($p=0.018$), tal y como se refleja en la Tabla 5 (eran los estudiantes del Grado de Maestro en Educación Primaria quienes obtenían mayores puntuaciones en el nivel de autoeficacia que los estudiantes de los Grados de Ciencias), por lo que podríamos aceptar la hipótesis de trabajo.

Tabla 5: U de Mann - Witney respecto a la autoeficacia según el Grado (Educación – Ciencias) a

	<i>Autoeficacia</i>
U de Mann-Whitney	13650,500
W de Wilcoxon	31795,500
Z	-2,364
Sig. asintótica (bilateral)	,018

CONCLUSIONES

Con el presente estudio se ha analizado el nivel de autoeficacia de los estudiantes universitarios según el Grado en el que se encontraban matriculados, encontrándose diferencias estadísticamente significativas atendiendo a la distinción entre el Grado de Maestro en Educación Primaria y el conjunto de los Grados en Ciencias.

Cabe destacar que son numerosas las investigaciones que analizan las competencias emocionales de los futuros maestros (Augusto-Landa, López-Zafra y Pulido-Martos, 2014; Del Rosal, Dávila, Sánchez y Bermejo, 2016; Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2010; Pena y Extremera, 2012; Pérez-Escoda, Filella, Soldevila y Fondevila, 2013; Pertegal-Felices, Castejón-Costa y Martínez, 2011); sin embargo, existe un menor número de investigaciones que analicen estas competencias estudiantes de ciencias, pues la mayoría se centran en examinar las emociones que estos experimentan (Borrachero, Brígido, Gómez, Bermejo y Mellado, 2011; Costillo et al., 2013; Dávila, Borrachero, Cañada, Martínez y Sánchez, 2015; Dávila, Borrachero, Mellado y Bermejo, 2015; Dávila, Del Rosal y Bermejo, 2016).

Como se refleja en numerosos estudios existe una relación significativa entre el autoconcepto, la autoeficacia y la autorregulación de los sujetos. Por tanto, fomentar este tipo de competencias sería un aspecto esencial para la formación inicial de los maestros, puesto que serán referentes para el alumnado e influirán de forma directa o indirecta en el comportamiento de éstos (Brígido y Borrachero, 2011; Borrachero et al., 2012; Dávila et al., 2015; Del Rosal et al., 2016).

De acuerdo con Borrachero et al. (2011), nosotros, como pilares fundamentales en el ámbito educativo, deberemos desarrollar emociones positivas hacia la enseñanza de las Ciencias. Deberemos ser responsables a la hora de fomentar habilidades emocionales de nuestros alumnos

**AUTOEFICACIA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS:
DIFERENCIAS ENTRE EL GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y LOS GRADOS EN CIENCIAS**

(a través del ejemplo, en el trato directo, en la utilización de la inteligencia emocional en las clases de Ciencias...), contribuyendo así a crear un clima institucional emocionalmente saludable.

A pesar de que tradicionalmente la sociedad ha sobrevalorado la inteligencia, desprestigiando otras cualidades de los sujetos, se ha demostrado que este aspecto no es suficiente para garantizar el éxito académico, profesional y personal. La identificación de las competencias emocionales, motivacionales y actitudinales son fundamentales para el desarrollo integral del sujeto (Buenrostro et al., 2012; Palomera, Gil-Olarte y Brackett, 2006; Jiménez y López-Zafra, 2009; Castaño y Paéz, 2014; Valadez, Borges, Ruvalcaba, Villegas y Lorenzo, 2013)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Augusto-Landa, J. M., López-Zafra, E. y Pulido-Martos, M. (2011). Inteligencia emocional percibida y estrategias de afrontamiento al estrés en profesores de enseñanza primaria: propuesta de un modelo explicativo con ecuaciones estructurales (SEM). *Revista de psicología social*, 26(3), 413-425.
- Baessler, J. y Schwarzer, R. (1996). Evaluación de la autoeficacia: Adaptación española de la escala de Autoeficacia General. *Ansiedad y Estrés*, 2, 1-8.
- Bandura, A. (1986). *Bases sociales de pensamiento y de acción: la teoría cognitiva social*. Englewood cliffs: Prentice-hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The exercise of control*. New Jersey: Freeman.
- Borrachero, A.B., Brígido, M., Gómez, R. y Bermejo, M.L. (2012). Relación entre autoconcepto y autoeficacia en los futuros profesores de secundaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 1(2), 219-226
- Borrachero, A.B.; Brígido, M.; Costillo, E.; Bermejo, M.L. y Mellado, V. (2013). Relationship between Self-Efficacy Beliefs and Emotions of Future Teachers of Physics in Secondary Education. *Asia-Pacific Forum on Learning and Teaching Science*, 14(2), Art. 5.
- Borrachero, A. B., Brígido, M., Gómez, R., Bermejo, M. L. y Mellado, V. (2011). Las emociones de los futuros profesores de secundaria sobre el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD Revista de Psicología*, 2(1), 521-530.
- Brígido, M. y Borrachero, A.B. (2011). Relación entre autoconcepto, autoeficacia y autorregulación en ciencias de futuros maestros de Primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 1(2), 107-113.
- Buenrostro, A.E., Valadez, M.D., Soltero, R., Nava, G., Zambrano, R. y García, A. (2011). Inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes. *Revista de Educación y Desarrollo*, 20. Recuperado el 2 de febrero de 2017, de: http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antecedentes/20/020_Buenrostro.pdf
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(1), 41-49.
- Castaño, J.J. y Páez Cala, M.L. (2014). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe*, 32(2), 268-285.
- Costillo, E., Borrachero, A.B., Brígido, M. y Mellado, V. (2013). Las emociones sobre la enseñanza-aprendizaje de las ciencias y las matemáticas de futuros profesores de Secundaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10 (Núm. Extraordinario), 514-532.
- Dávila, M.A., Borrachero, A.B., Cañada, F., Martínez, G. y Sánchez, J. (2015). Evolución de las emociones que experimentan los estudiantes del grado de maestro en educación primaria, en didáctica de la materia y la energía. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* 12(3), 550-564.

- Dávila, M.A., Borrachero, A.B., Mellado, V. y Bermejo, M.L. (2015). Las emociones en alumnos de ESO en el aprendizaje de contenidos de Física y Química, según el género. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 1(1), 173-180.
- Dávila, M.A., Del Rosal, I. y Bermejo, M.L. (2016). ¿Qué emociones despiertan los contenidos relacionados de Física y Química en el aprendizaje de los alumnos de Educación Secundaria? *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD. Revista de Psicología*, 2(1), 329-336.
- Del Rosal, I., Dávila, M.A., Sánchez, S. y Bermejo, M.L. (2016). La Inteligencia Emocional en estudiantes universitarios: diferencias entre el Grado de Maestro en Educación Primaria y los Grados en Ciencias. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 2(1), 51-62.
- Jiménez, M.I. y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 69-79.
- Palomera, R., Gil-Olarte, P. y Brackett, M.A. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 341, 687-703.
- Pena, M. y Extremera N. (2012). Inteligencia emocional percibida en el profesorado de Primaria y su relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo (engagement). *Revista de Educación*, 359, 604-627.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Soldevila, A. y Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XXI*, 16(1), 233-254.
- Pertegal-Felices, M. L., Castejón-Costa, J. L. y Martínez, M. Á. (2011). Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro. *Educación XXI*, 14(2), 237-260.
- Prieto, L. (2003). *La autoeficacia en el contexto académico*. Recuperado el 4 de febrero de 2016, de: <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/prieto.PDF>
- Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario: eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Reina, M^a.C., Oliva, A. y Parra, A. (2010). Percepciones de autoevaluación: autoestima, autoeficacia y satisfacción vital en la adolescencia. *Psychology, Society & Education*, 1(2), 55-69.
- Rodríguez, S., Núñez, J.C., Valle, A., Blas, R., y Rosario, P. (2009). Auto-eficacia docente, motivación del profesor y estrategias de enseñanza. *Escritos de psicología*, 3(1), 1-7.
- Salovey, P., Woolery, A. y Mayer, J.D. (2001). Emotional intelligence: Conceptualization and measurement. En G.JO. Fletcher y M.S. Clark, (Eds.), *Blackwell handbook of social psychology: Interpersonal processes*, 279-307. Malden, MA: Blackwell Publisher.
- Sanjuán, P., Pérez A.P. y Bermúdez, J. (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema*, 12(Suplemento), 509-513.
- Valencia, L. (2006). Teoría del aprendizaje social y/o teoría cognitivo social de Bandura. En L. Bardales, P. Díaz, M. Jiménez, M. Terreros y L. Valencia, (Eds.) *Psicología Social: Pasado, Presente y Futuro*, 193-221. Universidad del Valle: Instituto de Psicología.
- Valadez, M.D., Borges, M.A., Ruvalcaba, N., Villegas, K. y Lorenzo, M. (2013). La inteligencia emocional y su relación con el género, el rendimiento académico y la capacidad intelectual del alumnado universitario. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 395-412.
- Velásques, A. (2012). Revisión histórico-conceptual del concepto de autoeficacia. *Pequén*, 1(2), 148-160.
- Zimmerman, B.J., Kitsantas, A., y Campillo, M. (2005). Evaluación de la autoeficacia regulatoria: una perspectiva social cognitiva. *Revista Evaluar*, 5, 1-21.

