



UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA

FACULTAD DE EDUCACIÓN



**INTELIGENCIA EMOCIONAL, AUTOESTIMA Y AUTOEFICACIA
Y SU RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO
EN MAESTROS EN FORMACIÓN INICIAL**

TRABAJO FIN DE MÁSTER

MÁSTER UNIVERSITARIO EN INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS

(CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN)

Irene del Rosal Sánchez

Directores:

Dra. D^a. María Luisa Bermejo García

Dr. D. Juan Manuel Moreno Manso

Badajoz, Junio de 2015

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
--------------------	---

PARTE I – FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO 1.EMOCIONES E INTELIGENCIA EMOCIONAL	13
--	-----------

1.1. LAS EMOCIONES.....	13
1.1.1. <i>Definición de emoción</i>	13
1.1.2. <i>Funciones de la emoción</i>	14
1.1.3. <i>Componentes de la emoción</i>	15
1.1.4. <i>Clasificaciones de emociones</i>	16
1.1.5. <i>Análisis de emociones</i>	19
1.2. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL	22
1.2.1. <i>Definición de Inteligencia Emocional</i>	22
1.2.2. <i>Modelos de Inteligencia Emocional</i>	25
1.2.3. <i>¿Cómo medir la Inteligencia Emocional?</i>	27
1.2.4. <i>Inteligencia Emocional y sus contextos</i>	29
1.2.5. <i>La Inteligencia Emocional en la formación inicial de profesores</i>	30
1.2.6. <i>La Inteligencia Emocional y su relación con el rendimiento académico</i> ..	32

CAPÍTULO 2.AUTOESTIMA	34
------------------------------------	-----------

2.1. DEFINICIÓN DE AUTOESTIMA	34
2.2. COMPONENTES DE LA AUTOESTIMA	37
2.3. DIMENSIONES DE LA AUTOESTIMA.....	39
2.4. LA AUTOESTIMA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO	40
2.5. LA AUTOESTIMA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES.....	44
2.6. IMPORTANCIA DE LA AUTOESTIMA EN EL PROCESO DOCENTE	46
2.7. RELACIÓN ENTRE LA AUTOESTIMA Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO.....	47

CAPÍTULO 3.AUTOEFICACIA	50
--------------------------------------	-----------

3.1. DEFINICIÓN DE AUTOEFICACIA	50
3.2. PROCESOS DE LA AUTOEFICACIA	52
3.3. LA AUTOEFICACIA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES.....	55
3.4. IMPORTANCIA DE LA AUTOEFICACIA EN EL PROCESO DOCENTE	56
3.5. RELACIÓN ENTRE LA AUTOEFICACIA Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO	58

PARTE II – ESTUDIO EMPÍRICO

4. OBJETIVOS E HIPÓTESIS	61
5. MÉTODO	64
5.1. DISEÑO	64
5.2. PARTICIPANTES	65
5.3. INSTRUMENTOS	67
5.4. PROCEDIMIENTO	74
6. RESULTADOS	76
6.1. RESULTADOS DESCRIPTIVOS	76
6.1.1. <i>Resultados descriptivos de las características sociodemográficas.....</i>	<i>76</i>
6.1.2. <i>Resultados descriptivos del nivel de inteligencia emocional, autoestima y autoeficacia de los estudiantes según el género</i>	<i>82</i>
6.1.3. <i>Resultados descriptivos del nivel de inteligencia emocional, autoestima y autoeficacia de los estudiantes según el curso</i>	<i>86</i>
6.1.4. <i>Resultados descriptivos del nivel de inteligencia emocional, autoestima y autoeficacia de los estudiantes según el grado</i>	<i>90</i>
6.2. RESULTADOS INFERENCIALES Y CONTRASTE DE HIPÓTESIS.....	95
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	112
APORTACIONES Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO	119
FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	121
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	123
ANEXOS.....	134

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1: PROCESO DE EMOCIÓN (BISQUERRA, 2000)	14
FIGURA 2: MODELO CIRCULAR DEL SISTEMA AFECTIVO (DÍAZ Y FLORES, 2001)	16
FIGURA 3: CLASIFICACIÓN DE EMOCIONES I (BORRACHERO, 2015)	18
FIGURA 4: CLASIFICACIÓN DE EMOCIONES II (BORRACHERO, 2015)	19
FIGURA 5: TIPOS DE EMOCIONES (VIVAS ET AL., 2007)	21
FIGURA 6: INTELIGENCIAS MÚLTIPLES. ELABORACIÓN PROPIA, BASADO EN GARDNER (2005)	22
FIGURA 7: COMPONENTES INTELIGENCIA EMOCIONAL. VIVAS ET AL. (2007)	24
FIGURA 8: PERSONAS EMOCIONALMENTE INTELIGENTES.....	25
FIGURA 9: COMPONENTES DE LA AUTOESTIMA.	38
FIGURA 10: DIMENSIONES DE LA AUTOESTIMA.....	40
FIGURA 11: RASGOS DE AUTOESTIMA POSITIVA EN EL ALUMNADO.	42
FIGURA 12: RASGOS DE AUTOESTIMA NEGATIVA EN EL ALUMNADO.	43
FIGURA 13: PROCESOS AFECTADOS POR LA AUTOEFICACIA (ROZALÉN, 2009)	52
FIGURA 14: MODELO DE DIMENSIONES BÁSICAS DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA (PRIETO, 2007)...	57
FIGURA 15: REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LA MUESTRA SEGÚN EL SEXO.....	76
FIGURA 16: REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LA MUESTRA SEGÚN EL GRADO	77
FIGURA 17: REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LA MUESTRA SEGÚN EL CURSO	78
FIGURA 18: REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LA MUESTRA SEGÚN LA EDAD.....	78
FIGURA 19: REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LA MUESTRA SEGÚN EL ITINERARIO	79
FIGURA 20: REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LA MUESTRA SEGÚN EL ACCESO A LA UNIVERSIDAD	80
FIGURA 21: REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LA MUESTRA SEGÚN LOS MOTIVOS DE ELECCIÓN.....	81
FIGURA 22: ATENCIÓN, CLARIDAD Y REPARACIÓN EMOCIONAL SEGÚN SEXO	83
FIGURA 23: IE SEGÚN SEXO	83

FIGURA 24: AUTOESTIMA SEGÚN SEXO	84
FIGURA 25: AUTOEFICACIA SEGÚN SEXO	85
FIGURA 26: ATENCIÓN, CLARIDAD Y REPARACIÓN EMOCIONAL SEGÚN CURSO	87
FIGURA 27: IE SEGÚN CURSO	88
FIGURA 28: AUTOESTIMA SEGÚN CURSO.....	89
FIGURA 29: AUTOEFICACIA SEGÚN CURSO	90
FIGURA 30: ATENCIÓN, CLARIDAD Y REPARACIÓN EMOCIONAL SEGÚN GRADO	91
FIGURA 31: IE SEGÚN GRADO	92
FIGURA 32: AUTOESTIMA SEGÚN GRADO	93
FIGURA 33: AUTOEFICACIA SEGÚN GRADO.....	94
FIGURA 34: RELACIÓN ENTRE LA NOTA MEDIA Y LA IE.....	104
FIGURA 35: RELACIÓN ENTRE LA NOTA MEDIA Y EL NIVEL DE AUTOESTIMA	105
FIGURA 36: RELACIÓN ENTRE LA NOTA MEDIA Y EL NIVEL DE AUTOEFICACIA.....	107
FIGURA 37: RELACIÓN ENTRE LA IE Y EL NIVEL DE AUTOESTIMA	108
FIGURA 38: RELACIÓN ENTRE LA IE Y EL NIVEL DE AUTOEFICACIA	109
FIGURA 39: RELACIÓN ENTRE EL NIVEL DE AUTOEFICACIA Y AUTOESTIMA	110

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1: OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN	63
TABLA 2: CARACTERÍSTICA DE LA MUESTRA POR GRADO, CURSO Y SEXO	66
TABLA 3: CARACTERÍSTICA DE LA MUESTRA POR CURSO Y EDAD.....	66
TABLA 4: EVALUACIÓN DE LAS PUNTUACIONES DEL TMMS-24	69
TABLA 5: EVALUACIÓN DE LAS PUNTUACIONES AUTOESTIMA DE MARTÍN-ALBO ET AL. (2007)	71
TABLA 6: EVALUACIÓN DE LAS PUNTUACIONES AUTOEFICACIA SANJUÁN ET AL. (2000)	73
TABLA 7: ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE ATENCIÓN, CLARIDAD Y REPARACIÓN EMOCIONAL SEGÚN SEXO..	82
TABLA 8: ANÁLISIS DESCRIPTIVO IE SEGÚN SEXO	83
TABLA 9: ANÁLISIS DESCRIPTIVO AUTOESTIMA SEGÚN SEXO	84
TABLA 10: ANÁLISIS DESCRIPTIVO AUTOEFICACIA SEGÚN SEXO	85
TABLA 11: ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE ATENCIÓN, CLARIDAD Y REPARACIÓN SEGÚN CURSO	86
TABLA 12: ANÁLISIS DESCRIPTIVO IE SEGÚN CURSO.....	87
TABLA 13: ANÁLISIS DESCRIPTIVO AUTOESTIMA SEGÚN CURSO.....	88
TABLA 14: ANÁLISIS DESCRIPTIVO AUTOESTIMA SEGÚN CURSO.....	89
TABLA 15: ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE ATENCIÓN, CLARIDAD Y REPARACIÓN SEGÚN GRADO	91
TABLA 16: ANÁLISIS DESCRIPTIVO IE SEGÚN GRADO.....	92
TABLA 17: ANÁLISIS DESCRIPTIVO AUTOESTIMA SEGÚN GRADO	93
TABLA 18: ANÁLISIS DESCRIPTIVO AUTOEFICACIA SEGÚN GRADO.....	94
TABLA 19: T STUDENT RESPECTO LA ATENCIÓN, CLARIDAD Y REPARACIÓN SEGÚN EL SEXO	95
TABLA 20: T STUDENT RESPECTO AL NIVEL DE IE SEGÚN EL SEXO.....	96
TABLA 21: T STUDENT RESPECTO AL NIVEL DE AUTOESTIMA SEGÚN EL SEXO	97
TABLA 22: T STUDENT RESPECTO AL NIVEL DE AUTOEFICACIA SEGÚN EL SEXO.....	97

TABLA 23: T STUDENT RESPECTO LA ATENCIÓN, CLARIDAD Y REPARACIÓN SEGÚN EL CURSO.....	98
TABLA 24: T STUDENT RESPECTO AL NIVEL DE IE SEGÚN EL CURSO	99
TABLA 25: T STUDENT RESPECTO AL NIVEL DE AUTOESTIMA SEGÚN EL CURSO.....	99
TABLA 26: T STUDENT RESPECTO AL NIVEL DE AUTOEFICACIA SEGÚN EL CURSO	100
TABLA 27: T STUDENT RESPECTO LA ATENCIÓN, CLARIDAD Y REPARACIÓN SEGÚN EL GRADO.....	101
TABLA 28: T STUDENT RESPECTO AL NIVEL DE IE SEGÚN EL GRADO	102
TABLA 29: T STUDENT RESPECTO AL NIVEL DE AUTOESTIMA SEGÚN EL GRADO.....	103
TABLA 30: T STUDENT RESPECTO AL NIVEL DE AUTOEFICACIA SEGÚN EL GRADO	103
TABLA 31: CORRELACIÓN DE PEARSON ENTRE IE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO	105
TABLA 32: CORRELACIÓN DE PEARSON ENTRE AUTOESTIMA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO	106
TABLA 33: CORRELACIÓN DE PEARSON ENTRE AUTOEFICACIA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO	107
TABLA 34: CORRELACIÓN DE PEARSON ENTRE IE, AUTOESTIMA Y AUTOEFICACIA.....	110
TABLA 35: CONTRASTE DE HIPÓTESIS	111
TABLA 36: CONCLUSIONES, HIPÓTESIS Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL OBJETIVO GENERAL 1 (O1) .	116
TABLA 37: CONCLUSIONES, HIPÓTESIS Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL OBJETIVO GENERAL 2 (O2) .	117
TABLA 38: CONCLUSIONES, HIPÓTESIS Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL OBJETIVO GENERAL 3 (O3) .	118

“No olvidemos que las pequeñas emociones son los grandes capitanes de nuestras vidas y las obedecemos sin darnos cuenta”

Vincent van Gogh (1853-1890)

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo hace referencia a la inteligencia emocional, la autoestima y la autoeficacia de los/as maestros/as en formación inicial, ya que competencias emocionales como éstas pueden relacionarse con el rendimiento académico de los sujetos.

El interés que nos ha llevado a realizar este trabajo se centra en la gran importancia que ha cobrado la inteligencia emocional en los últimos años y como, según indica Goleman (1996), la unión de la razón y la emoción es fundamental para comprender el desarrollo de la inteligencia humana.

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.

Conocer cómo influye el dominio afectivo en el profesorado en formación inicial es un tema de gran importancia para la formación docente y el sistema educativo. La literatura consultada incide en que el desarrollo profesional del profesorado está condicionado no sólo por aspectos profesionales, sino también por diversos factores afectivos y sociales, los cuales podrán influir en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así mismo, identificar las competencias emocionales del profesorado en formación inicial nos va a permitir conocer sus habilidades emocionales para trabajar sobre ellas. La enseñanza es una de las profesiones reconocidas como más estresantes, por ello, la utilización de habilidades de regulación emocional

es fundamental y muy recomendable para reducir las consecuencias de un posible síndrome de “burnout” (“estar quemado”) o evitar futuros síntomas de ansiedad o depresión. Entre estas habilidades destacarán el apoyo social, la comunicación entre iguales de problemas laborales, la realización de actividades positivas, relativizar problemas académicos diarios, etc. (CASEL, 2003; Fernández-Berrocal y Extremera, 2005). Además, y desde la línea de la psicología positiva, estas competencias emocionales favorecerán un estado motivacional positivo y persistente en el profesorado, desarrollando lo que conocemos como “engagement” (vigor, dedicación y absorción en las tareas profesionales) (Pena y Extremera, 2012).

Con esta investigación pretendemos evaluar las competencias emocionales, como la inteligencia emocional, la autoestima y la autoeficacia, de los/as maestros/as en formación inicial de la Facultad de Educación de Badajoz y analizar la relación existente entre dichas competencias emocionales y el rendimiento académico de los sujetos.

Este trabajo se divide en dos grandes bloques: una fundamentación teórica, en la que se delimitará conceptualmente los aspectos trabajados y se realizará una revisión bibliográfica de los fundamentos teóricos, y un estudio empírico, donde evaluaremos el nivel de inteligencia emocional, autoestima y autoeficacia de los/as futuros/as maestros/as según diversas variables sociodemográficas y analizaremos la relación existente entre estos componentes y el rendimiento académico de los sujetos.

En primer lugar, el marco teórico está constituido por tres grandes capítulos. En el primero de ellos haremos referencia a las emociones y a la inteligencia emocional; mostraremos las distintas definiciones, funciones, componentes y clasificaciones del término “emoción” y realizaremos un análisis de las emociones básicas y/o primarias. En este mismo capítulo, nos centraremos en el concepto de “inteligencia emocional”, así como los modelos más característicos, los instrumentos para su evaluación, la importancia que tiene este aspecto en los distintos contextos y sobre todo, la relevancia que tiene la inteligencia emocional en la formación inicial del profesorado, así como

su relación con el rendimiento académico. El segundo capítulo lo dedicaremos a la autoestima, la definición del término y los componentes y dimensiones de la misma. Además, identificaremos el interés que tiene la autoestima en el ámbito educativo y más concretamente en la formación inicial del profesorado y en el proceso docente, así como la relación entre la misma y el rendimiento académico. En el último capítulo, haremos referencia a la autoeficacia, los procesos de la misma y la importancia que tiene en la formación inicial del profesorado y en el proceso docente, así como la relación entre ésta y el rendimiento académico.

En segundo lugar, y en relación al estudio empírico, desarrollaremos los objetivos e hipótesis que nos hemos planteado en nuestra investigación, para pasar a exponer el método de la misma, donde identificaremos el diseño utilizado, los participantes de nuestro estudio, los instrumentos empleados y el procedimiento que hemos llevado a cabo. Tras esto, expondremos los resultados obtenidos, tanto descriptivos como inferenciales, realizando el contraste de nuestras hipótesis.

Por último, discutiremos los resultados y plantearemos las conclusiones de nuestro estudio, describiendo también las aportaciones y limitaciones del mismo y las futuras líneas de investigación. Finalmente, desarrollaremos las referencias bibliográficas utilizadas y expondremos como anexos los instrumentos utilizados para la recogida de la información.

Por tanto, con esta investigación pretendemos no sólo aportar una serie de resultados fiables y válidos que hagan avanzar el conocimiento en este campo, sino también mostrar los beneficios profesionales y sociales que aporta el desarrollo de competencias emocionales en el profesorado en formación inicial.

PARTE I

-

FUNDAMENTACIÓN

TEÓRICA

CAPÍTULO 1.

EMOCIONES E INTELIGENCIA EMOCIONAL

1.1. LAS EMOCIONES

1.1.1. Definición de emoción

En primer lugar, y para una mantener una primera toma de contacto con el término “emoción”, recurrimos al Diccionario de la Real Academia Española (2011), donde se muestra la siguiente definición: “Alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática” (p.517).

Igualmente, y si nos centramos en el origen etimológico de la palabra “emoción”, Goleman (1996) nos indica que la raíz de dicha palabra proviene del verbo latino “movere” (que significa “moverse”). Además, el prefijo “e-“nos muestra una tendencia importante a la acción.

En el Diccionario de Neurociencias de Mora y Sanguinetti (2004) se define la emoción como:

Una reacción conductual y subjetiva producida por una información proveniente del mundo externo o interno (memoria) del individuo. Se acompaña de fenómenos neurovegetativos. El sistema límbico es parte importante del cerebro relacionado con la elaboración de las conductas emocionales (p.25.).

Respecto a esta idea, Vivas, Gallego y González (2007) destacan las investigaciones de Sperry y MacLean. Según estos autores, Roger Sperry, Premio Nobel de Medicina en 1981, descubrió que el hemisferio izquierdo y el hemisferio derecho contribuyen por igual a la inteligencia. Asimismo, MacLean determinó las tres estructuras, diferentes pero íntimamente relacionadas, que conforman el cerebro: sistema neocortical, sistema reptil y sistema límbico. Es en éste último sistema, y según esta teoría, donde se localizan las emociones.

A pesar de las numerosas formas para describir el concepto “emoción”, debido a los distintos estudios que se han ocupado de dicho tema, Bisquerra (2000) intenta dar un origen a la información que nos crean las emociones, ya sea externo o interno, expresando así el término “emoción” como: “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (p.61). Para dicho autor, cuando se produce una emoción, la persona evalúa, de forma consciente o inconsciente, un evento de acuerdo a sus objetivos personales. A partir de ese momento, existe una predisposición a la acción, que irá acompañada de cambios fisiológicos.

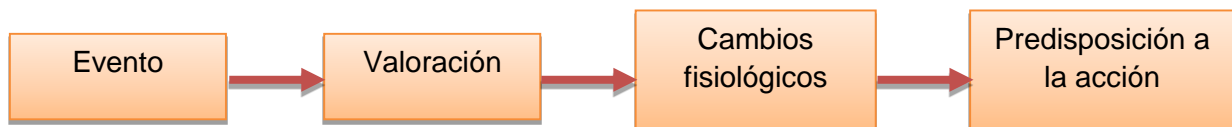


Figura 1: Proceso de emoción (Bisquerra, 2000)

Estas emociones, o respuestas a acontecimientos, son reacciones que se producen de forma inmediata, ya sea una situación beneficiosa o adversa para el individuo (Yankovic, 2011). Es importante diferenciar estas emociones de sus expresiones mentales, los sentimientos. Según este autor, cuando el cerebro es capaz de codificar la emoción y el individuo puede llegar a reconocer de forma concreta que está experimentando, estaríamos hablando de “sentimientos”.

1.1.2. Funciones de la emoción

Según Bisquerra (2000), las funciones de las emociones son las siguientes:

- **Función motivadora.** Para algunos autores, sería la función principal de las emociones. Existen numerosos estudios científicos sobre las relaciones existentes entre motivación y emoción.

- **Función adaptativa.** Los fieles seguidores de Darwin afirman que las emociones son importantes para que el individuo sea capaz de adaptarse al medio.
- **Función informativa.** Desde un punto de vista biológico, las emociones pueden proporcionar información al propio sujeto e incluso a otros individuos para comunicar intenciones.
- **Función social.** Las emociones sirven, no sólo para mostrar cómo nos sentimos a los demás, sino también para influir sobre ellos.

1.1.3. Componentes de la emoción

La emoción es una experiencia o concepto multidimensional, que hace referencia a la diversidad de estados (Bisquerra, 2000; Chóliz, 2005). Según estos autores, la emoción se manifiesta a través de tres niveles o dimensiones:

- **Nivel comportamental (conductual/expresivo).** Nos permite conocer las emociones que está sufriendo un individuo. Esta dimensión haría referencia a las expresiones faciales, tono de voz, movimientos del cuerpo, etc. Sin embargo, muchas personas tienen la habilidad de “engañar” al observador; y por ello este componente se podría llegar a ocultar.
- **Nivel neurofisiológico (fisiológico/adaptativo).** Son las manifestaciones involuntarias como la sudoración, taquicardias, rubor, sequedad en la boca, tono muscular, etc.
- **Nivel cognitivo/subjetivo.** Nos permite definir, atribuir un estado emocional y “etiquetar” una emoción. Este nivel está relacionado con el dominio y competencia del lenguaje. Bisquerra (2000) define este componente como: “vivencia subjetiva, que coincide con lo que se denomina *sentimiento*” (p.62).

1.1.4. Clasificaciones de emociones

Numerosos autores han realizado distintas clasificaciones sobre emociones; sin embargo, no han conseguido llegar a un acuerdo.

Bisquerra (2000) y Chóliz (2005) afirman que una de las clasificaciones de emociones más reconocida es la de Wundt, padre de la psicología experimental. Según estos autores, Wundt aboga por la teoría tridimensional de las emociones con los siguientes ejes: *placer-displacer*, *excitación-inhibición*, *tensión-relajación*.

En relación a esta propuesta, Díaz y Flores (2001) realizan una clasificación basada en el principio del círculo cromático y la rueda de Plutchnik (1980). Como podemos observar en la siguiente figura, el modelo circular del sistema afectivo se muestra en un plano cartesiano definido por dos variables, una horizontal relacionada con la activación (excitación/relajación) y otra vertical relacionada con el agrado/desagrado, utilizando además catorce ejes de emociones contrarias.



Figura 2: Modelo circular del sistema afectivo (Díaz y Flores, 2001)

Siguiendo con esta idea, y si nos centramos en que las emociones están distribuidas en un eje de placer/displacer, se puede diferenciar **emociones positivas** o agradables de **emociones negativas** o desagradables (Bisquerra, 2000).

Por otra parte, distintos autores han diferenciado entre emociones básicas y emociones complejas (Bisquerra, 2000; Vivas et al., 2007):

- **Emociones básicas**, también conocidas como elementales, puras o primarias. Estas emociones se inician rápidamente, no llegan a ser aprendidas ni regladas por algún patrón cultural y se asocian a una expresión facial característica. Para Goleman (1996), las seis emociones básicas son las siguientes: felicidad, tristeza, ira, sorpresa, miedo y disgusto.
- **Emociones complejas**, denominadas también como secundarias o derivadas. Derivan de las básicas o primarias, por lo que suelen ser el resultado de una combinación o mezcla de éstas. A diferencia de las anteriores, no están relacionadas con expresiones faciales características.

Algunos autores, añaden a esta clasificación una tercera categoría, denominada **emociones cognoscitivas superiores** (Evans, 2002). Estas emociones no serían tan rápidas ni automáticas como las emociones básicas, y no están caracterizadas por una expresión facial. Ejemplos de ellas sería el amor, la culpabilidad, el orgullo, el desconcierto, la vergüenza, los celos y la envidia. Todas estas emociones presentarían mayor variabilidad cultural que las básicas, sin embargo, serían más innatas que las emociones complejas.

Finalmente, y agrupando todas estas clasificaciones, autores como Fernández-Abascal, Martín y Domínguez (2001), proponen la siguiente clasificación:

- **Emociones primarias:** aunque están condicionadas por la experiencia y el aprendizaje, tienen gran influencia de la genética y están presentes en las diferentes culturas y sociedades.
- **Emociones secundarias:** derivan de las anteriores y están relacionadas con las características individuales, por lo que son distintas en diferentes personas.

- **Emociones positivas:** están relacionadas con sentimientos agradables, puesto que es el resultado de valorar una situación como favorable. Además, su duración temporal es muy corta.
- **Emociones negativas:** están relacionadas con sentimientos desagradables, puesto que es el resultado de valorar una situación como desfavorable.
- **Emociones neutras:** no se relacionan con sentimientos agradables ni desagradables, por lo que no se clasifican como emociones positivas o negativas. Pueden ser unas u otras dependiendo de las circunstancias en las que se presenten, como es el caso de la sorpresa. Lazarus (1991, citado en Bisquerra 2000), denomina este tipo de emociones como **problemáticas** o borderline.

En esta misma línea, Borrachero (2015) agrupa las emociones en positivas, negativas y neutras o sociales. Así, en su primera clasificación identificó las siguientes emociones:



Figura 3: Clasificación de emociones I (Borrachero, 2015)

Sin embargo, y de acuerdo con Borrachero (2015), ciertas emociones catalogadas como neutras/sociales, como pueden ser la admiración y la sorpresa, pueden ser consideradas como positivas, mientras que la culpabilidad y la vergüenza pueden ser identificadas como negativas. Así, la clasificación de esta autora quedó conformada por dos categorías con nueve emociones cada una:



Figura 4: Clasificación de emociones II (Borrachero, 2015)

1.1.5. Análisis de emociones

Una de las cuestiones que ha ocasionado más polémica entre los distintos expertos, ha sido la existencia de las emociones básicas y si la identificación de las mismas es universal; sin embargo, es evidente que dichas emociones presentan una serie de patrones y características comunes (Chóliz, 2005). Por ello, a continuación, y tras haber analizado distintas propuestas de clasificación de las emociones, es interesante analizar algunas de ellas:

➤ **Tristeza**

Esta emoción, clasificada como negativa, suele ser el resultado de una situación considerada como desfavorable; en ocasiones suele relacionarse con la pérdida o ausencia de algo valorado como significativo (Bisquerra, 2000).

Como consecuencia de ello, son característicos los sentimientos de abatimiento o desaliento, la melancolía, la pesadumbre y la pérdida de energía (Vivas et al., 2007).

➤ **Miedo**

Emoción caracterizada como primaria y negativa, se acciona frente a un estímulo o situación de peligro inmediato y real. Dicha emoción se activa por avisos de futuros peligros físicos o psicológicos. La evasión o evitación es uno de los procedimientos más comunes de afrontar el miedo (Bisquerra, 2000; Vivas et al., 2007). Según Fernández-Abascal y Chóliz (2001), “es una de las reacciones que produce mayor cantidad de trastornos mentales, conductuales, emocionales y psicomáticos” (p.18). Además, es importante caracterizar los miedos ilógicos referidos a supuestos riesgos fantásticos, como “fobias” (Bisquerra, 2000).

➤ **Ira**

Esta emoción primaria y negativa, es el resultado de circunstancias valoradas por el sujeto como inaceptables e improcedentes. Son diversas las respuestas a la ira, también denominada cólera, rabia, furia, cólera, enojo, etc.: agresiones directas, agresiones indirectas, agresiones desplazadas o respuestas no agresivas (Bisquerra, 2000). Según Fernández-Abascal y Chóliz (2001), la ira “está relacionada con trastornos psicofisiológicos, especialmente las alteraciones cardiovasculares” (p.17). La energía, impulsividad y la necesidad de intervenir de forma urgente e intensa, son sensaciones características de esta emoción.

➤ **Alegría**

Son numerosos los conceptos que relacionamos con esta emoción, clasificada como positiva: gozo, júbilo, entusiasmo, satisfacción, placer... La alegría es el resultado de una situación considerada favorable. Según Bisquerra (2000), cubrir las necesidades básicas, las relaciones con los amigos

y las experiencias de éxito, son las principales causas de la alegría. Además, Vivas et al. (2007) afirman que esta emoción fomenta la empatía, la creatividad, el rendimiento, el desarrollo cognitivo, etc.

➤ **Sorpresa**

Esta emoción se produce de forma inminente ante una situación nueva o insólita para el individuo. El periodo de duración de dicha emoción es corto, dejando paso a otra serie de emociones (Fernández-Abascal y Chóliz, 2001; Vivas et al. 2007). Asombro, extrañeza o estupefacción son conceptos que relacionamos con esta emoción.

➤ **Asco.**

Según Fernández-Abascal y Chóliz (2001), debido a esta emoción se producen numerosas sensaciones fisiológicas, las cuales son verdaderamente manifiestas. La evitación y el alejamiento son requisitos característicos ante el estímulo que produce dicha reacción emocional. Si dicho estímulo es percibido por el sentido del gusto o del olfato, es característica la aparición de náuseas.

Por otro lado, según Vivas et al (2007) sería conveniente citar algunas de las emociones secundarias más importantes, como son la hostilidad, la ansiedad y el amor o cariño:



Figura 5: Tipos de emociones (Vivas et al., 2007)

1.2. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

1.2.1. Definición de Inteligencia Emocional

El siglo XX se caracteriza por el auge y expansión del término “Inteligencia Emocional”. En los últimos años, los avances en el campo de la inteligencia incluyen la parte emotiva y afectiva de los individuos, explicando como la unión de la razón y la emoción es esencial para comprender la inteligencia humana (Goleman, 1996).

Pero sin duda, uno de los autores precursores de la Inteligencia Emocional fue Gardner (1983) quien distinguió siete tipos de inteligencias, las cuales coexisten en todo individuo, añadiendo una octava en 1995, y encuadrando todas ellas en la Teoría de las Inteligencias Múltiples:

En 1983 concluí que siete habilidades satisfacían estos criterios de modo razonable: lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, corporal kinestésica (como se ejemplificó con los atletas, bailarines y otros actores físicos), interpersonal (la habilidad para captar los estados de ánimo de los otros, las motivaciones y otros estados mentales), e intrapersonal (la habilidad para acceder a los sentimientos de uno mismo y recurrir a ellos para guiar el comportamiento). Las dos últimas juntas pueden considerarse como la base de la inteligencia emocional (...). En 1995, recogiendo nuevos datos que se ajustan a los criterios, añadí una octava inteligencia- la del naturalista, que permite el reconocimiento y categorización de objetos naturales (Gardner, 2005, p. 20).



Figura 6: Inteligencias múltiples. Elaboración propia, basado en Gardner (2005)

Para hablar de Inteligencia Emocional es necesario hacer referencia a Goleman, quien, en 1995, publicó el libro “La Inteligencia Emocional”, convirtiéndose en *best seller* en ese mismo año. Ya en 1990, cinco años antes, se habló del término “Inteligencia Emocional”, en el artículo científico “Emotional Intelligence” de Salovey y Mayer (1990), pero pasó prácticamente desapercibido. Al igual, antes de la publicación de Goleman, en 1994 se fundó el Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, institución que se centraba en fomentar la educación emocional y social (Bisquerra, 2012).

Para Vivas et al. (2007), la inteligencia emocional se define como “el uso inteligente de las emociones: hacer que, intencionalmente, las emociones trabajen para nosotros, utilizándolas de manera que nos ayuden a guiar la conducta y los procesos de pensamiento, a fin de alcanzar el bienestar personal” (p.13).

Fernández-Berrocal y Ramos (2002), afirman que la inteligencia emocional es “la capacidad para reconocer, comprender y regular nuestra emociones y las de los demás” (p.20). Por ello, y según estos autores, la inteligencia emocional abarcaría tres aspectos:

- a) Percibir:** distinguir conscientemente nuestras emociones; reconocer qué sentimos y ser capaz de etiquetar dicha emoción.

- b) Comprender:** entender, interpretar e incorporar en nuestro pensamiento lo que sentimos, siendo capaz de conocer los cambios emocionales y su complejidad.

- c) Regular:** ser capaz de encauzar nuestras propias emociones, ya sean positivas o negativas, y operar con ellas eficazmente.

La inteligencia emocional, según Goleman (1996), se refleja en la forma de interacción de las personas con el mundo que les rodea y tiene dos componentes, muy relacionados con dos tipos de inteligencias según la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (2005):

- **Componente Intrapersonal:** se relaciona con las capacidades para de identificación, percepción y dominio de las emociones en uno mismo, manifestándose a través de las autoconciencia y el autocontrol.
- **Componente Interpersonal:** se relaciona con las capacidades de identificación y percepción de emociones en otras personas (definido como “empatía”) y la capacidad de relacionarnos de manera positiva de forma social (poseer “habilidades sociales”).



Figura 7: Componentes Inteligencia Emocional. Vivas et al. (2007)

Por todo ello, las personas pueden ser emocionalmente inteligentes o no, según como interactúen con el medio. A continuación, se muestra un pequeño cuadro con las características que presentan las personas emocionalmente inteligentes:

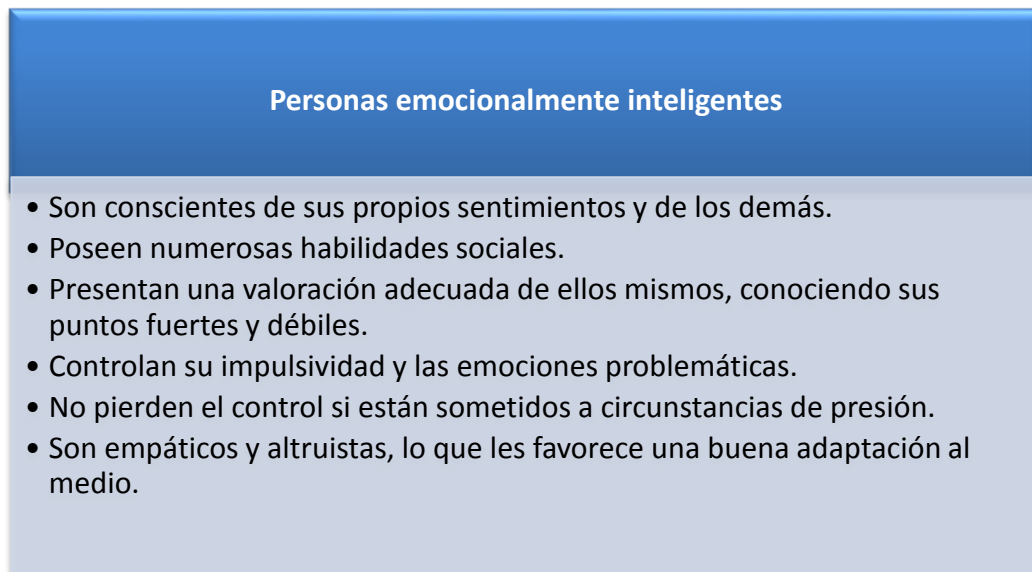


Figura 8: Personas emocionalmente inteligentes.
Elaboración propia basado en Vivas et al. (2007)

1.2.2. Modelos de Inteligencia Emocional.

Según Fernández y Extremera (2005), en la inteligencia emocional se diferencian dos modelos basados en el procesamiento de la información: modelos mixtos y modelos de habilidad.

El modelo mixto es uno de los más difundidos teóricamente como consecuencia del éxito de la obra de Goleman. Este modelo se apoya en la relación de la inteligencia emocional con los rasgos de la personalidad, las competencias socio-emocionales, los aspectos motivacionales y las habilidades cognitivas.

El modelo de habilidad, defendido por autores como Salovey y Mayer, presenta una perspectiva más limitada y entienden la inteligencia emocional como única y genuina, basándose en las emociones y su uso adaptativo, así como la aplicación a nuestro pensamiento (Fernández y Extremera, 2005).

A continuación, desarrollaremos estos dos modelos, sin olvidarnos de que han ido surgiendo otros modelos distintos, como el de Petrides y Furnham (Bisquerra, 2012).

➤ **Modelos de habilidad:**

Basándose en Salovey y Mayer (1990) y su posterior revisión en 1997, Bisquerra (2012) afirma que: “la inteligencia emocional consiste en la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones” (p. 24).

Siguiendo con esta idea, y según Contini (2004), estas habilidades emocionales se pueden dividir en cuatro bloques:

- 1) *Percibir emociones*: habilidad que posee el individuo para reconocer, no sólo como se siente el mismo, sino también las personas que lo rodean, gracias a las expresiones faciales, el tono de voz o la expresión corporal. Esta es una de las habilidades con mayor importancia para la interacción social.
- 2) *Emplear las emociones para facilitar el pensamiento*: habilidad del sujeto para determinar cómo sus propias emociones se relacionan con su sistema cognitivo, así como la capacidad para poder utilizarlas de manera efectiva a la hora de tomar decisiones.
- 3) *Comprender y analizar las emociones*: la persona debe, no solo examinar y entender sus propias emociones, sino también ser capaz de dar un nombre o etiquetar dicha emoción.
- 4) *Manejar las emociones*: es una de las habilidades más complejas, relacionada con el control y la regulación de las propias emociones del sujeto y las de los demás. El individuo debería ser capaz de alejarse de una emoción negativa e impulsar las positivas.

➤ **Modelos mixtos:**

Como afirman Fernández y Extremera (2005), este tipo de modelo incluye los rasgos de la personalidad del sujeto, así como distintas habilidades: autocontrol, motivación, confianza, etc. Estos modelos han sido desarrollados por autores como Bar-On (1997) y Goleman (1996), siendo este último de gran importancia en el ámbito educativo debido al éxito de la publicación de su obra en 1995.

Es Goleman (1996) quien describe, según este modelo, los objetivos de la inteligencia emocional:

- Ser capaz de conocer las emociones del propio individuo en el momento en el que surgen.
- Tener la capacidad de controlar las emociones y acomodarlas a la situación en la que se producen.
- Reconocer, no sólo las emociones propias del sujeto, sino también las emociones de las personas que le rodean, favoreciendo la empatía.
- Mantener un control emocional y ser capaz de desarrollar la motivación.
- Controlar, favorecer y desarrollar las relaciones personales positivas.

1.2.3. ¿Cómo medir la Inteligencia Emocional?

Debido a todas las dimensiones propuestas en estos modelos de inteligencia emocional, surgió la necesidad de evaluarlas. Por ello, se elaboraron diversos instrumentos de medida, todos con distintos criterios psicométricos correctamente validados (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

Según estos autores, los métodos más utilizados para evaluar la inteligencia emocional son:

- ✓ *Instrumentos de autoinforme*: unas de las primeras herramientas de evaluación de las competencias emocionales. Actualmente, estos instrumentos de medidas son utilizados de forma considerable, debido a su fácil gestión y a su rapidez en la obtención de las calificaciones.
- ✓ *Tests de ejecución*: creados por Mayer, Salovey y Caruso debido a las dificultades que presentaban los instrumentos de autoinforme.
- ✓ *Informes de observadores externos*.

A continuación, y según Fernández-Berrocal y Extremera (2005), desarrollamos de forma breve algunas de las pruebas más utilizadas:

- **TMMS-24.**

Es una versión reducida y adaptada de la prueba de medida, *Trait Meta-Mood Scale*, desarrollada por Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai en 1995 y es utilizada de forma considerable en España y Latinoamérica. Esta prueba evalúa tres dimensiones, con 8 ítems en cada dimensión: Atención a los sentimientos, Claridad emocional y Reparación de las emociones. En el estudio empírico de nuestra investigación desarrollaremos, de forma más extensa, este instrumento.

- **MSCEIT.**

Este instrumento, denominado "*Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test*", en su versión 2.0., está formado por 141 ítems y mide cuatro aspectos importantes del modelo de Salovey y Mayer (1990): percibir las emociones de forma positiva y eficaz, usarlas, comprenderlas y manejarlas; siendo estos aspectos evaluados a través de dos tareas.

1.2.4. Inteligencia Emocional y sus contextos

Existen diversos contextos en los cuales se puede aplicar la inteligencia emocional; es más, estas competencias emocionales se deberían emplear en cualquier circunstancia, para llegar a ser, como antes comentamos, personas emocionalmente inteligentes.

Según Bisquerra (2012), el contexto familiar es un escenario idóneo para desarrollar las competencias de la inteligencia emocional. Son numerosas las relaciones sociales que nos ofrece este contexto; si bien, pueden surgir situaciones de enfrentamiento, por lo que aprender a resolver los conflictos de forma positiva se inicia ya en la familia.

Al igual, se pueden observar aplicaciones de esta inteligencia en cualquier tipo de institución. En las empresas, ONGs, o la Administración pública se aplican las competencias emocionales en aspectos como la selección de personal, el trabajo en equipo, la resolución de conflictos, etc.

En las organizaciones relacionadas con la salud, las emociones cobran un interés especial; los profesionales de este ámbito deberán otorgar un apoyo emocional cuando así lo necesite el paciente o sus familiares (Bisquerra, 2012).

Pero sin duda alguna, y en relación al ámbito en el que nos encontramos, la inteligencia emocional juega un papel muy importante en la educación y en la escuela. En los últimos años, se ha determinado la inteligencia del niño según la puntuación que obtuviese en los tests o pruebas de inteligencia. Sin embargo, y según Flores (2010):

Tener un elevado C.I. no es una condición suficiente que garantice el éxito en la vida, es necesario algo más que una buena inteligencia abstracta para poder solucionar los problemas personales derivados de la emocionalidad, y de los problemas de relación con las personas próximas (p.119).

Según Fernández-Berrocal y Extremera (2002), y en relación al contexto educativo, los maestros deberán tener la capacidad de identificar, comprender y regular las emociones de sus propios alumnos, para poder llegar así a un equilibrio emocional en el aula.

1.2.5. La Inteligencia Emocional en la formación inicial de profesores

Debemos ser conscientes de que la enseñanza emocional viene dada de forma implícita en numerosas ocasiones y que incluso las emociones han sido enseñadas antes de que el concepto de inteligencia emocional fuese desarrollado.

Autores como Pérez-Escoda, Filella, Soldevila y Fondevila (2013), muestran la necesidad de fomentar programas de intervención emocional en el proceso de formación de docentes y más concretamente en la formación inicial de los/as futuros/as maestros/as. Además, estos autores afirman que aún son insuficientes las investigaciones científicas en nuestro país sobre la evaluación de programas de intervención emocional.

De acuerdo con Güell y Muñoz (1999), los programas de educación emocional en la formación inicial del profesorado pueden ayudar a:

- Mejorar la autoestima.
- Fomentar el autoconocimiento.
- Desarrollar la empatía.
- Conocer y mejorar las habilidades comunicativas.
- Intensificar el autocontrol emocional.
- Solventar las situaciones estresantes.
- Incrementar las relaciones personales.
- Fomentar la capacidad asertiva y evitar conductas agresivas y/o pasivas.
- Ser capaz de tomar decisiones.

- Resolver de forma adecuada problemas que surjan en el ámbito psicosocial.
- Identificar las capacidades creativas.
- Ser consciente de las posibilidades de cambio y saber cambiar.
- Saber expresarse emocionalmente.

De esta forma, los/as futuros/as docentes que participen en programas de intervención emocional mostrarán mayor capacidad para identificar las emociones, disponiendo de un lenguaje emocional más rico y diverso. Al igual, llegarán a mejorar las estrategias de regulación emocional, desarrollando un mayor número de conductas asertivas con respecto a los individuos que no participen en dichos programas (Pérez-Escoda et al., 2013).

Asimismo, la educación emocional en la formación inicial del profesorado es un factor clave para los programas de resolución de conflictos. Estos tipos de programas enseñan cómo identificar los sentimientos del adversario, los propios sentimientos y los de los demás. La reducción de la violencia es un objetivo importante y clave en las escuelas y el futuro/a maestro/a deberá estar preparado emocionalmente para ello (Mestre y Fernández-Berrocal, 2007).

Por todo ello, los programas de educación emocional deberían desarrollar todos los aspectos de la inteligencia emocional, pero sobre todo las habilidades de regulación de las emociones, puesto que éstas ayudarán a reducir las consecuencias de un posible síndrome de “burnout”, evitarán futuros síntomas de ansiedad o depresión o incluso fomentarán estados emocionales positivos y persistentes y el “engagement” en el profesorado (Pena y Extremera, 2012). Entre estas habilidades destacan el apoyo social, la comunicación entre iguales de problemas laborales, la realización de actividades positivas, la relativización de problemas académicos diarios, etc. (CASEL, 2003; Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

1.2.6. La Inteligencia Emocional y su relación con el rendimiento académico

Una de las líneas de investigación más interesantes en los últimos años dentro del campo de la Inteligencia Emocional ha sido el estudio de las emociones en el contexto educativo, y más concretamente en el éxito académico de los estudiantes. Por ello, se han realizado diversos estudios con el fin de analizar la relación existente entre el rendimiento académico y la inteligencia emocional.

Como ya hemos comentado, y 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 como componentes determinantes de la adaptación de los sujetos a la sociedad, ha propiciado el estudio de la influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento académico, así como de otras variables motivacionales y actitudinales (Jiménez y López-Zafra, 2009).

Diversos autores, como Lam y Kirby (2002), exploraron el impacto de la inteligencia general y emocional en la práctica de universitarios estadounidenses y descubrieron que la inteligencia emocional, y más concretamente la regulación emocional, contribuían al desarrollo cognitivo más que la inteligencia general. Así, concluyeron que el alumnado con altas puntuaciones en inteligencia emocional tendían a obtener mejores calificaciones en las distintas asignaturas, debido, en cierta parte, a la capacidad que tenían para regular sus emociones; esto les permitía identificar los estados emocionales negativos para que influyesen lo menos posible en sus tareas y obtener los mejores resultados.

Por otro lado, numerosos estudios han identificado una correlación estadísticamente significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico (Brackett y Mayer, 2003; Gil-Olarte, Palomera y Brackett, 2006; Mestre, Guil y Gil-Olarte, 2004). En esta misma línea, Ferragut y Fierro (2012)

establecen en su estudio relaciones positivas entre la inteligencia emocional, el rendimiento académico y el bienestar personal en estudiantes preadolescentes, de 5º y 6º curso de Educación Primaria.

Pero no debemos olvidar que son numerosas las variables que influyen en el rendimiento académico. De esta forma, Barchard (2003) evidencia en su estudio una relación significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico que llega a desaparecer cuando se controlan diversas variables. Del mismo modo, autores como Bastian, Burns y Nettelbeck (2005) no determinan en su estudio con estudiantes universitarios una relación significativa entre estas dos variables.

Por todo ello, para estudiar la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico sería conveniente considerar otra serie de variables importantes y que pueden influir, como son los rasgos de la personalidad y la capacidad intelectual (Pérez y Castejón, 2006).

De acuerdo con Buenrostro et al. (2011) sería conveniente incorporar programas de inteligencia emocional en las escuelas con el objetivo de enseñar al alumnado a manejar sus propias emociones, ya que, como se ha demostrado en numerosos estudios, el manejo de las emociones va a jugar un papel realmente importante en el rendimiento académico de los estudiantes.

Como vemos, las competencias emocionales parecen estar relacionadas con el rendimiento académico. De esta forma, las habilidades de regulación emocional facilitan el control de la atención y el desarrollo de la motivación intrínseca. De acuerdo con Mestre y Fernández-Berrocal (2007), “la inteligencia emocional se suma a las habilidades cognitivas como un potencial predictor no sólo del equilibrio psicológico del alumnado, sino también de su logro escolar” (p. 192).

CAPÍTULO 2.

AUTOESTIMA

2.1. DEFINICIÓN DE AUTOESTIMA

El concepto “autoestima”, dentro del ámbito de la psicología, es uno de los más complejos y difíciles de definir, ya que en los últimos años ha sido delimitado de forma imprecisa y confusa e incluso se ha utilizado en todo tipo de campos. A pesar de ello, desde la década de los 80, comienzan a identificarse enfoques explicativos, así como investigaciones psicológicas que intentan dar explicación al comportamiento humano (González, 1999).

Además, en numerosas ocasiones, para hablar de autoestima se han utilizado de forma sinónima los términos “autoconcepto”, “autoimagen”, “autoconfiguración”, “concepto de sí mismo”, etc. Hay que destacar que estos términos muestran una estrecha relación entre sí y con el término de “autoestima”, sin embargo, poseen significados y dinámicas distintas (González, 1999).

Esta autora sostiene que los términos “autoconcepto” y “concepto de sí mismo” hacen referencia a la descripción de un sujeto y, a aunque que se utilizan de forma semejante, el término “autoconcepto” sería el más apropiado para dicha descripción. Además, los términos “autoimagen” y “autoconfiguración” serían, según Burns (1990) inadecuados e insuficientes para expresar el contenido dinámico del término “autoconcepto”.

Sin embargo, los términos que más se utilizan como sinónimos y los que mayores confusiones presentan son “autoconcepto” y “autoestima”. Para González (1999), el “autoconcepto” o “concepto de sí mismo” se relaciona con los aspectos cognitivos y las creencias que el individuo tiene de el mismo en todas y cada una de las dimensiones y aspectos que lo caracterizan como persona (corporal, psicológica, social, emocional, etc.). Por otro lado, el término “autoestima”, haría referencia a la valoración que el propio individuo realiza de

su autoconcepto, de aquello que conoce de sí mismo. Así, y según esta autora, mientras que en el autoconcepto no sería adecuado hablar de niveles evaluativos como “alto” o “bajo”, “adecuado” o “inadecuado” ya que se refiere al conocimiento que muestra un individuo de sí mismo, en la autoestima son esos niveles evaluativos los que la caracterizan y la definen.

Si nos centramos en el término “autoestima”, uno de los autores pioneros en hablar de concepto fue Branden (1993), quien realizó numerosos estudios en los cuales definió este término como una experiencia personal, siendo la clave del triunfo y del fracaso y una habilidad para poder enfrentarnos a los problemas y llegar a ser felices. Por tanto, y en palabras de este autor, “la autoestima es la predisposición a experimentarse como componente para afrontar los desafíos de la vida y como merecedor de felicidad” (p.45).

De acuerdo con Güell y Muñoz (2000), cada persona tiene la capacidad de realizar una identificación propia y estipularse un valor:

Si conseguimos mantener un buen nivel de autoestima resistiremos las críticas, nos abriremos mejor a los demás, aprenderemos a pedir ayuda y, en general, nos resultará mucho más gratificante vivir, lo que contribuirá también a prevenir cualquier proceso depresivo (Güell y Muñoz, 2000, p. 118).

Según Ortega, Mínguez y Rodes (2000), diversos estudios concluyen que existen cuatro aspectos esenciales para definir la autoestima:

- 1) Desde un enfoque actitudinal, se entiende que la autoestima se basa en la concepción de que el *self* puede ser cualquier objeto de atención para el individuo.
- 2) En la literatura específica, la forma más común para entender la definición de autoestima, es la diferenciación entre el *self* real y el *self* ideal.
- 3) Por otro lado, y si nos centramos en las respuestas psicológicas que los sujetos tienen de su *self*, la autoestima se caracteriza por su naturaleza afectiva, basada en el sentimiento de valoración personal (positiva/negativa o aceptación/rechazo)

- 4) Por último, la autoestima puede considerarse como una función o un componente de la personalidad del sujeto; así, la autoestima sería una parte fundamental de uno mismo o del *self* y, normalmente, está relacionada con la motivación y/o autorregulación.

Para Santrock (2002), la autoestima es “la evaluación global de la dimensión de Yo o *self*” (p.114). En esta misma línea, autores como Feldman (2002) sostienen que la autoestima está relacionada con el proceso de reflexión que hace cada persona sobre sí misma.

Por otro lado, García, Calvo y Marrero (2006) entienden que la autoestima es “el sentimiento de aceptación y aprecio hacia uno mismo, que va unido al sentimiento de competencia y valía personal” (p. 200). Así, la autoestima incluiría dos aspectos esenciales: el sentimiento de autoeficacia y el sentimiento de ser valioso; es decir, la autoestima vendría dada por la suma de la confianza y el respeto por uno mismo. En palabras de estos autores:

Desarrollar la autoestima es desarrollar la convicción de que uno es competente para vivir y merece la felicidad, y por lo tanto enfrentarse a la vida con mayor confianza y optimismo, o cual nos ayuda a alcanzar nuestras metas. Desarrollar la autoestima es ampliar nuestra capacidad de ser felices (García, et al., 2006, p.201).

Como vemos, hay numerosas definiciones del término “autoestima”. Sin embargo, una idea común en las distintas definiciones que hemos expuesto es que el origen de la autoestima es social; es decir, nadie nace con altos o bajos niveles de autoestima, sino que ésta está muy influenciada por la interacción social que realiza el propio sujeto con los padres, amigos, profesores, etc., sobre todo durante el periodo de la infancia y adolescencia. Con esto, no se puede decir que una vez finalizados dichos periodos, el desarrollo de la autoestima haya finalizado, puesto que permanece en continuo progreso siempre que estemos en contacto con los demás y nuestras conductas puedan ser valoradas positiva o negativamente (Ortega et al., 2000).

2.2. COMPONENTES DE LA AUTOESTIMA

A continuación, y siguiendo a Duclos (2011) y a Voli (1998), desarrollaremos los cinco componentes básicos de la autoestima: seguridad, identidad, integración, finalidad y competencia.

1) Seguridad: es una dimensión esencial para comprender la autoestima. Únicamente la persona segura de sí misma y de sus posibilidades podrá actuar de forma confiada y tendrá suficiente seguridad, lo cual le proporcionará motivación suficiente en la realización de cualquier tarea. Así, un sujeto que manifiesta seguridad:

- Estará abierto a la comunicación.
- Se sentirá cómodo a la hora asumir riesgos.
- Buscará alternativas.
- Mostrará confianza con los demás.
- Comprenderá y aceptará el significado de diversas normas, etc.

1) Identidad: se concibe como la “definición de sí mismo” que permite a los sujetos reconocerse y ser reconocidos en una relación de identidad y diferencia con respecto al resto de la sociedad.

2) Integración: se relaciona con la capacidad de los sujetos de sentirse parte de un grupo (familiar, de trabajo, de estudios, de amigos...), aportando algo al mismo. La seguridad, el autoconcepto y autoestima y la motivación, entre otros muchos aspectos, van a depender de la forma con la que las personas se relacionen. Así, el sujeto con un buen sentido de pertenencia:

- Entenderá el concepto de colaboración, contribución y participación.
- Demostrará sensibilidad y comprensión hacia el resto de personas.
- Se sentirá cómodo en, prácticamente, todos los grupos.
- Demostrará habilidades sociales positivas, etc.

3) Finalidad o motivación: las personas realizan determinadas acciones que entienden oportunas o necesarias debido a la motivación que sienten hacia estas tareas. Por tanto, en el momento en el que se consigue desarrollar motivaciones suficientes para cambiar cierto comportamiento, los sujetos realizan todo lo necesario para conseguirlo.

4) Competencia: muy relacionado con la autoeficacia. Cuando un sujeto se siente competente para realizar una determinada tarea, toma conciencia de la propia valía e importancia que tiene, llegando a aumentar dicha competencia en función de su propia autoestima. Así, una persona competente:

- Será consciente de sus virtudes, habilidades y debilidades.
- Se sentirá motivado para actuar con éxito ante determinadas tareas.
- Compartirá sus gustos, ideas y opiniones con el resto de compañeros, etc.



Figura 9: Componentes de la autoestima.
Elaboración propia basada en Duclos (2011) y Voli (1998)

2.3. DIMENSIONES DE LA AUTOESTIMA

Como ya hemos comentado anteriormente, el nivel de autoestima de los sujetos está muy relacionado con los contextos en los que se desenvuelven; de esta forma, instituciones como el colegio o la familia son fundamentales para comprender la autoestima del individuo (García et al., 2006; Ortega et al., 2000).

Sin embargo, autores como García et al. (2006), sostienen que hay otra serie de dimensiones o áreas específicas de la autoestima, como son las siguientes:

- **Dimensión física:** se relaciona con el hecho de sentirse físicamente atractivo. En los niños se incluye la capacidad de sentirse fuerte y defenderse cuando lo necesiten, mientras que en las niñas se engloba la capacidad de sentirse armoniosa y coordinada.
- **Dimensión social:** se relaciona con el sentimiento de aceptación o rechazo por los iguales, así como con el sentimiento de pertenencia a un grupo. En ocasiones, se puede relacionar también con la capacidad de enfrentarse con éxito a diversas situaciones sociales.
- **Dimensión afectiva:** muy vinculada con la anterior, esta dimensión hace referencia a la capacidad de la percepción de las propias características de la personalidad; por ejemplo, si el individuo se siente estable o inestable, valiente o desconfiado, tímido o asertivo, tranquilo o alarmado, etc.
- **Dimensión ética:** se relaciona con la forma en la cual el sujeto es capaz de interiorizar los valores y las normas, así como del sentimiento al que se enfrenta cuando el resto incumplen o infringen dichas normas.

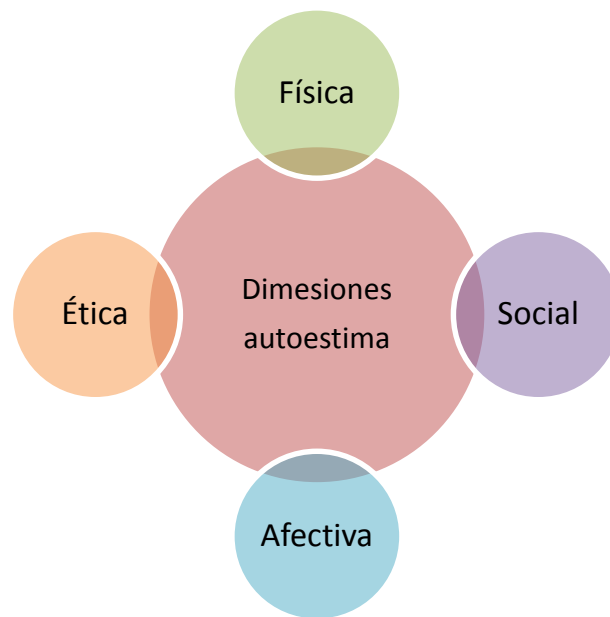


Figura 10: Dimensiones de la autoestima.
Elaboración propia basada en García et al. (2006)

2.4. LA AUTOESTIMA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Como ya hemos comentado anteriormente, las creencias que tiene un sujeto sobre sí mismo no se basan únicamente en conclusiones independientes que el sujeto realice sobre él, sino que influyen las ideas o comentarios que formulan las personas que lo rodean. Las instituciones y agentes involucrados en el proceso de socialización juegan un papel importante en el desarrollo de la autoestima, ya sea de forma positiva o negativa (Naranjo, 2007).

Las relaciones que se crean entre compañeros dentro del ámbito educativo son, en ocasiones, determinantes en la autoestima del alumnado. Cuando no se cuenta con la aprobación del resto de compañeros, el alumno puede sentirse apartado, e incluso descalificado, lo que influirá en la autoestima de éste de forma negativa (Szymanska y Timmermans, 2007).

Sin embargo, debemos tener en cuenta que no sólo influyen estas relaciones entre iguales en la autoestima del estudiante; el apoyo que muestre el profesorado juega un papel muy importante en el desarrollo de la misma. Según Naranjo (2007), aquellos profesores que ofrezcan un buen apoyo a sus

estudiantes estarán mejorando la autoestima de éstos. Además, una relación positiva entre el alumnado y el personal docente tendrá influencia en la competencia social, las actitudes hacia actividades educativas, el clima de la clase, el nivel de concentración, etc.

Por todo ello, y siguiendo a García et al. (2006), para desarrollar la autoestima en la escuela tenemos que tener en cuenta los siguientes factores:

- **El sentido de seguridad:** se constituye estableciendo límites realistas y desarrollando en el alumnado el respeto y la responsabilidad.
- **El sentido de identidad:** se llega a conseguir mostrando afecto y aceptación y proporcionando cierta retroalimentación a los alumnos, reconociendo sus fortalezas.
- **El sentido de la pertenencia:** es importante trabajar la aceptación, las relaciones entre los compañeros, la involucración de todos en el trabajo del aula y la creación de un clima agradable.
- **El sentido de propósito:** es conveniente ayudar al alumnado a identificar y fijar metas, a través de la comunicación de expectativas, estableciendo una relación de confianza entre el maestro y el alumno.
- **El sentido de competencia:** se puede trabajar ayudando al alumnado a crear sus propias opciones y decisiones, además de darles la oportunidad de realizar autoevaluaciones y reconocer sus éxitos.

Es importante conocer que las expresiones del alumnado, tanto con alta o baja autoestima, son variadas y van a depender de la personalidad de éstos y de los factores ambientales. A continuación, y según García et al. (2006) mostraremos algunos de los rasgos comunes para identificar el nivel de autoestima del alumnado:

Rasgos de autoestima positiva en el alumnado

- Frente a ellos mismos: realizan tareas con seguridad y son responsables de lo que sienten, de lo que piensan y de lo que hacen. Además, tienen la capacidad de controlar y regular sus propios impulsos.
- Frente a los demás: presentan un carácter abierto y flexible, comunicándose de forma concisa y directa. Las relaciones con el profesorado son apropiadas e incluso muestran empatía y son capaces de valorar al resto de sus compañeros, aceptándolos tal y como son. Igualmente, tienen iniciativa y toman sus propias decisiones.
- Frente a las tareas y responsabilidades: a la hora de realizar diversas tareas mantienen en mente sus objetivos y se comprometen a realizarlas, guiados por una actitud creativa. Además, son capaces de identificar las posibilidades para la resolución de las mismas, manteniendo una postura optimista. Trabajan para conseguir sus objetivos a pesar de las dificultades y llegan a analizar sus errores para poder solucionarlos y aprender de ellos.

Figura 11: Rasgos de autoestima positiva en el alumnado.
Elaboración propia basada en García et al. (2006)

Rasgos de autoestima negativa en el alumnado

- Actitud altamente crítica y lastimera: pueden llegar a mostrar esta actitud cuando no realizan las tareas como ellos esperaban. Buscan la atención y simpatía de los demás a partir de quejas y críticas; sin embargo, en ocasiones pueden sentirse como víctimas al ser rechazados.
- Exigencia excesiva de llamar la atención: necesitan constantemente una persona que los atienda para llegar a sentirse importante ante los demás. Pueden llegar a interrumpir constantemente para que el resto de sus compañeros se fijen en la actividad que están realizando.

- Obligación de sentirse ganadores: llegan a frustrarse si pierden. Entienden que para ser aceptados deben ser los primeros y hacer las actividades mejor que el resto; es por esto que sólo se sienten satisfechos si son los mejores.
- Conducta cohibida y poco sociable: tienen miedo a exponerse ya que se valoran poco y a ser rechazados, por lo que no suelen tomar la iniciativa ante los demás.
- Miedo desmesurado a equivocarse: asemejan los errores a catástrofes, por ello, no suelen arriesgar. Pueden mostrar episodios de ansiedad ante las exigencias de la escuela e incluso pueden llegar a bloquearse a la hora de realizar una actividad en público.
- Actitud indecisa e insegura: confían poco en ellos mismos y tienen miedo a la hora de exponerse en público. Con esta actitud, su creatividad se ve debilitada.
- Sentimiento de tristeza: en ocasiones pueden mostrar un sentimiento de tristeza, sonriendo con dificultad y sin mostrar motivación ante las actividades que se les plantean.
- Excesivo perfeccionismo: en escasas ocasiones se sienten satisfechos con su trabajo realizado; pueden llegar a realizar trabajos de excelente calidad pero de forma muy lenta e incluso sin llegar a terminarlos.
- Conductas retadoras y agresivas: pueden originar este tipo de conductas debido al temor al no ser aprobados por el resto.
- Actitud pesimista: se sienten fracasados ante determinadas tareas y pueden mostrar dificultad específica de aprendizaje ante aquello que ha contribuido a generar dicha actitud.
- Excesiva necesidad de aprobación: necesitan ser aprobados por los demás; llaman la atención de todos para que reconozcan cada logro que realizan y presentan gran inseguridad.

Figura 12: Rasgos de autoestima negativa en el alumnado.
Elaboración propia basada en García et al. (2006)

Como ya hemos comentado, el aula es un contexto idóneo para mejorar la autoestima del alumnado. Para ello, Acosta y Hernández (2004) proponen las siguientes estrategias:

- ✓ Considerar el trabajo y el esfuerzo que realiza el alumnado.
- ✓ Animarlos a realizar tareas, reconociendo sus logros.
- ✓ Propiciar un ambiente de tranquilidad, seguridad y confianza, creando un clima de aula agradable.
- ✓ Proporcionarles ayuda para la resolución de problemas.
- ✓ Fomentar la idea de que son capaces de realizar cualquier tarea.
- ✓ Evaluar tanto los resultados de aprendizaje como el propio proceso.
- ✓ Destacar, no sólo sus conocimientos, sino también sus actitudes.
- ✓ Desarrollar habilidades y conductas para favorecer la relación con el resto de los compañeros.

2.5. LA AUTOESTIMA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES

Diversos estudios muestran la importancia de formar a los futuros profesores, tanto en la adquisición de una clara conciencia emocional, como en la reflexión de su propia tarea docente (Bisquerra, 2005; Pérez, Reyes y Juandó, 2001).

Los estudios especializados en formación del profesorado identifican tres componentes esenciales en el desarrollo de una identidad profesional. Así, y siguiendo a Zabalza (2001), destacarían tres tipos de formación:

- **Formación disciplinar:** muy relacionada con el campo profesional en el que los futuros docentes ejercerán su trabajo.
- **Formación pedagógica:** se relaciona con aquellas competencias, tanto teóricas como prácticas, que el docente deberá adquirir para poder

enseñar (conocimiento de sus alumnos, de la institución escolar, del currículum oficial, etc.).

- **Formación personal:** vinculada con el propio desarrollo personal de los futuros docentes. Se incluiría aquí la madurez y equilibrio personal, su autoconcepto y autoestima, su capacidad de resolución de problemas, etc.

Autores como Vildoso (2002) sostienen que a medida que van pasando los años, en ocasiones, la opinión acerca de los docentes es menos favorable, sobre todo por parte de las autoridades, las familias e incluso los alumnos. Éstos llegan a cuestionar el trabajo del propio profesor sin apenas reconocer sus méritos. Por ello, sería necesario no sólo una formación disciplinar y pedagógica, sino también una formación personal, donde se desarrolle de forma positiva el autoconcepto y la autoestima.

En los estudios de Marchesi y Díaz (2007), la mayoría de los futuros docentes se valoran de forma positiva ante la elección de su profesión y se definen como personas optimistas y equilibradas en su vida personal. Además, muchos de ellos consideran que llegarán a ser buenos profesores e incluso llega a ser más positiva la opinión de los futuros maestros que de los futuros profesores de secundaria.

Además, Brígido y Borrachero (2011) sostienen que, y como veremos más adelante, existe una relación directa entre el autoconcepto y la autoeficacia de los docentes en formación. Así, cuando un individuo presenta un autoconcepto positivo y, por consecuencia, un alto nivel de autoestima, presentará también una alta autoeficacia. Sin embargo, si el futuro docente presenta un bajo autoconcepto, su autoeficacia también lo será. Por tanto:

Podemos decir que el hecho de tener una percepción positiva de uno mismo está asociado con sentirse capaz de afrontar los problemas que puedan surgir en la vida. Y si por el contrario el sujeto se percibe a sí mismo de forma negativa, no tendrá capacidad para solucionar las dificultades que le puedan surgir (Brígido y Borrachero, 2011, p.226).

2.6. IMPORTANCIA DE LA AUTOESTIMA EN EL PROCESO DOCENTE

Diversos autores identifican distintas dimensiones en el autoconcepto docente. Arancibia (1997) distingue las siguientes dimensiones:

- **Relaciones con los demás:** se vincula al nivel de confianza y cercanía que el profesor muestra por otros sujetos. El docente debería sentirse implicado en el contexto académico, además de ser espontáneo y tolerante.
- **Asertividad:** se relaciona con la capacidad que tiene el profesor para controlar lo que ocurre en su entorno próximo, tanto académico como social. El docente debería ser capaz de dialogar con autoridad, defender su propia identidad y exigir reconocimiento, además de escuchar a los demás.
- **Compromiso:** el docente deberá tener confianza en su propio potencial. Un alto nivel de compromiso implicará interés, originalidad y enfrentamiento a las dificultades que puedan surgir dentro del contexto educativo.
- **Enfrentamiento de situaciones académicas:** el profesor tendrá que tener confianza en sus propias habilidades académicas. Además, deberá involucrarse en las situaciones que ocurran en el aula y sentirse realizado con el trabajo bien hecho.

Según Voli (1998), el propio docente es responsable de su autoestima; podrá transformarla pero no deberá olvidar la importancia que juegan las personas que lo rodean en la construcción o modificación de la ésta.

Además, cada profesor proyectará y transmitirá a sus alumnos la situación en la que él mismo se encuentre. El alumnado verá a su profesor como “modelo” o “guía” a seguir; por ello, es necesario que éste sepa que está proyectando rasgos y características de su personalidad, ya sea consciente o inconscientemente (Voli, 1998).

Diversos estudios demuestran que si un docente presenta un bajo nivel de autoestima, no actuará en condiciones óptimas para la formación de sus alumnos/as, ni para su propio desarrollo profesional. Además, esta autoestima deficiente podrá acarrear dificultades de aprendizaje en el propio profesor relacionadas con su ejercicio docente (De la Herrán, 2004; Wilhelm, Martín y Miranda, 2012).

Como hemos visto, el autoconcepto y la autoestima son factores clave en el ámbito educativo, y más concretamente en el propio docente. Por ello, y en palabras de Sebastián (2012):

Por un lado el mismo docente debe de saber que su personalidad está construida desde aspectos muy complejos que lo determinan en su ser y hacer como docente. Y por otro lado las autoridades responsables directamente del sistema educativo, deben proveer a sus docentes los medios necesarios que permitan mantener el equilibrio y desarrollo personal, capaz de generar una educación de calidad cognitiva y humana (p.33).

2.7. RELACIÓN ENTRE LA AUTOESTIMA Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

El autoconcepto, y por ende, la autoestima, juegan un papel muy importante en la formación de la personalidad. Como ya hemos comentado, la autoestima está muy relacionada con la competencia social y puede influir en el sujeto en la forma de pensar, sentir, aprender, valorar e incluso en la forma de relacionarse con los demás (Peralta y Sánchez, 2003).

En los últimos años, la Psicología de la Educación se ha preocupado de analizar las relaciones, tanto de asociación como de predicción que pueden existir entre la autoestima y el rendimiento académico. A pesar de ello, no se han obtenido estudios concluyentes sobre el nexo de unión de estas variables. En resultados como los de Núñez y González-Pienda (1994) se identifican variables extrañas que pueden modificar los resultados. Sin embargo, estos autores diferencian cuatro modelos importantes en la relación entre el rendimiento académico y el autoconcepto:

- 1) El autoconcepto está determinado por el rendimiento académico: el éxito o fracaso en situaciones educativas influyen, de forma significativa, en el autoconcepto y la autoestima del alumnado. De esta forma, lo primero que habría que mejorar sería el éxito académico del alumno para poder así cambiar su nivel de autoestima.
- 2) El logro académico está determinado por el autoconcepto: según este modelo, el autoconcepto es el que determinará el rendimiento académico del alumno. El nivel de autoconcepto y autoestima estará influenciado por las relaciones que se establezcan entre el alumno y otras personas importantes para él, como los compañeros e incluso el profesor, lo que conocemos por “efecto Pigmalión”. Así, se podría mejorar el rendimiento del alumnado optimizando previamente los niveles de autoestima y, más concretamente, de competencia percibida.
- 3) El autoconcepto y el rendimiento académico están influenciados y determinados de forma mutua.
- 4) Otros autores sostienen que existen terceras variables que podrán ser la causa tanto del autoconcepto y autoestima como del rendimiento académico del alumnado. Entre dichas variables destacan las de tipo personal y ambiental, así como variables académicas y no académicas.

Diversos estudios muestran una correlación entre la autoestima y el rendimiento académico. Así, se identifica una correlación lineal entre ambos aspectos y se muestra una influencia recíproca entre las expectativas del profesorado, el rendimiento académico y autoestima del alumnado (Quiles y Espada, 2004; Villarroel, 2001).

Otros autores como García et al. (2006) confirman en sus estudios la estrecha relación entre la autoestima y el rendimiento escolar. Así, el alumnado con un buen rendimiento académico presenta altos niveles de autoestima, confiando en sus capacidades y sintiéndose autoeficaces y valiosos. Por el contrario, estos autores observan que un bajo nivel de autoestima en el alumnado va a determinar una baja motivación aprender; éstos se esforzarán poco y podrán llegar a sentirse frustrados por sus experiencias de fracaso, mostrando bajos niveles de autoestima.

En esta misma línea, se ha comprobado que los adolescentes que han repetido algún curso muestran un menor nivel de autoestima y mayor ansiedad y aislamiento que los estudiantes que no han repetido ningún curso (Navarro, Tomas y Oliver, 2006).

Peralta y Sánchez (2003) apoyan esta correlación y afirman que los/as alumnos/as que tienen un alto nivel de autoconcepto o autoestima en tareas como la lectura o las matemáticas, van a tener un buen rendimiento académico en las asignaturas de Matemáticas y Lengua. Igualmente, Naranjo (2007) muestra que los estudiantes con mayores niveles de autoestima tienden a participar más en clase y suelen presentar una competencia educativa elevada.

Debemos tener en cuenta, como bien sostiene Rabell (2012) que no siempre los sujetos con bajo nivel de autoestima sacarán malas notas en una prueba o examen; hay otra serie de factores que van a incidir en este aspecto, como sería la influencia del contexto familiar, la motivación, el gusto por una materia, etc. De esta manera, la autoestima académica sería un componente que debemos tener en cuenta puesto que puede influir en la autoestima general.

CAPÍTULO 3.

AUTOEFICACIA

3.1. DEFINICIÓN DE AUTOEFICACIA

A lo largo de la historia, han aparecido ideas y han surgido discusiones relacionadas con la influencia de las creencias y sentimientos en las capacidades, habilidades y destrezas de los individuos.

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).

Autores como Sanjuán, Pérez y Bermúdez (2000) sostienen que “el concepto de expectativa de autoeficacia hace referencia al sentimiento de confianza en las capacidades propias para manejar adecuadamente ciertos estresores de la vida” (p.509). Dicho concepto se debería diferenciar de las

expectativas de resultados, puesto que, en palabras de estos autores “estas últimas hacen referencia a la percepción de las posibles consecuencias de una acción” (p.509).

Además, debemos tener en cuenta que la autoeficacia puede ser entendida como una causa o como una consecuencia de los resultados de ejecución de cierta actividad. Como sostiene Rozalén (2009): “las personas que fijan y alcanzan logros experimentan un incremento en la autoeficacia que puede facilitar la fijación de logros más difíciles cuya consecuencia permite aumentar de nuevo su autoeficacia, y así sucesivamente” (p. 24).

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 necesiten 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).

3.2. PROCESOS DE LA AUTOEFICACIA

Para conseguir el logro de una meta u objetivo, y según Rozalén (2009), son necesarias creencias de autoeficacia, requisito básico para iniciar las acciones del individuo. Existen cuatro procesos que afectarán a la productividad de las personas: cognitivos, motivacionales, afectivos y de selección.

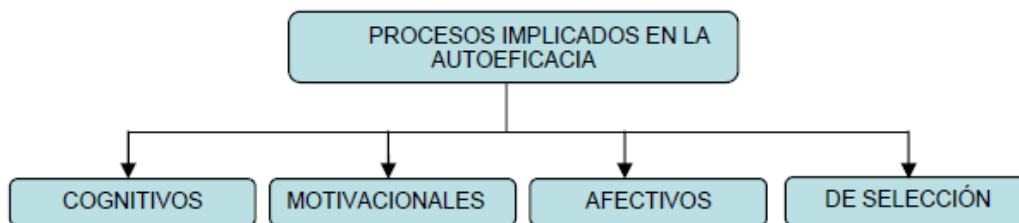


Figura 13: Procesos afectados por la autoeficacia (Rozalén, 2009)

➤ **Procesos cognitivos.**

Los objetivos establecidos por un sujeto estarán determinados, en gran medida, por las autoestimaciones que realice de sus propias capacidades. Así, estos sujetos evitarán y eliminarán aquellas conductas y acciones que sientan imposibles de realizar e intentarán ejecutar las conductas que creen capaces de dominar (Bandura, 1986).

Así, cuanto mayor sea la autoeficacia percibida, los objetivos que se marquen los sujetos serán más complejos y mostrarán mayor firmeza para llegar a lograr sus metas. De esta forma, aquellos sujetos que muestren un nivel de autoeficacia elevado tendrán una visión positiva hacia los contextos en los que se encuentren y fomentarán el desarrollo de actividades o conductas a dominar. Como consecuencia de todo ello, se producirá un aumento de las competencias y del grado propio de productividad (Rozalén, 2009). En palabras de esta autora, estas personas serán “inconformistas, con afán de crecer y dominar un mayor número de situaciones y acciones” (p.27).

Por el contrario, y siguiendo a Rozalén (2009), aquellas personas que presentan menores niveles de autoeficacia, tendrán una visión negativa hacia los contextos en los que se encuentren, visualizándolos como situaciones de fracaso o amenaza. Estos sujetos evitarán determinadas conductas y entornos que pudieran ser útiles en un futuro; serían personas conformistas y con pocas aspiraciones a la hora de aumentar las conductas a dominar.

➤ **Procesos motivacionales.**

El nivel de motivación de las personas puede venir determinado por las creencias de autoeficacia que éstas tengan, lo que se reflejará en el esfuerzo y la constancia que muestran para realizar determinadas tareas, así como la cantidad de tiempo que emplean cuando aparecen diversos obstáculos difíciles de superar (Rozalén, 2009).

Según esta autora, aquellos sujetos con un nivel bajo de autoeficacia, se sentirán inseguros ante determinados obstáculos o problemas, por lo que abandonarán la actividad de forma casi inmediata. Sin embargo, aquellos sujetos con un nivel alto de autoeficacia, realizarán esfuerzos intensos y duraderos para superar los obstáculos, dominar el reto en el que se encuentran y conseguir el objetivo propuesto.

➤ **Procesos afectivos.**

Siguiendo con las ideas de Rozalén (2009), los patrones de pensamientos, así como las reacciones emocionales de los sujetos, vendrán determinados, en gran medida, por el nivel de autoeficacia de éstos. Así, las personas que son incapaces de manejar situaciones difíciles, perciben el contexto en el que se encuentran como amenazantes y piensan demasiado sobre las dificultades, agravando las posibles amenazas. Por el contrario, aquellos sujetos que creen ser capaces de controlar las posibles amenazas, saben mantener mejor la calma, a pesar de que están bajo los mismos agentes estresantes. Por ello, y como afirma esta autora, “la principal fuente de angustia no es la frecuencia de los pensamientos perturbadores, sino que la persona perciba una imposibilidad para bloquearlos” (p. 28).

➤ **Procesos de selección y elección de conductas**

Es conveniente saber también que los distintos tipos de actividades, así como los contextos que elijan los sujetos para desarrollarlas, van a depender del nivel de autoeficacia y van actuar como determinante del nivel de rendimiento (Rozalén, 2009).

Así, aquellos sujetos que tienen bajos niveles de autoeficacia intentarán evitar tareas y situaciones complicadas, disminuyendo sus aspiraciones y reduciendo al mínimo sus esfuerzos, llegando a abandonar numerosas tareas. Por el contrario, aquellos sujetos con niveles altos de autoeficacia, identificarán tareas complejas como retos y no como amenazas; elegirán así situaciones difíciles, fomentando el interés intrínseco ante las tareas y se implicarán más en las actividades a realizar (Rozalén, 2009).

3.3. LA AUTOEFICACIA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES

Diversos estudios muestran la importancia de reflexionar sobre la función de las creencias de autoeficacia en el pensamiento del profesorado y más concretamente en el profesorado en formación. Sería conveniente, dado que la autoeficacia personal es un factor clave en la práctica docente, fomentar desde la formación inicial un alto nivel de autoeficacia en todas las habilidades docentes (Chacón, 2006; Pacheco, García y Díez, 2009).

En numerosas ocasiones, los profesores en ejercicio reciben información sobre su propio estado emocional, pero no todos atienden deliberadamente a dicha información, o incluso la pueden entender de forma inadecuada. Por ello, es conveniente fomentar en la formación inicial de los profesores acciones que les ayuden a comprender su nivel autoeficacia en la práctica. En esta línea, dichas acciones deberían proporcionar orientación al profesorado para identificar aquella información útil y relevante sobre su autoeficacia, ayudarles a interpretar y comprender de forma correcta dicha información, así como proporcionarles sugerencias para el cambio (Perandones y Castejón, 2007).

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).

En esta misma línea, autores como Castro-Carrasco, Porra, Flores, Narea, y Lagos (2012) sostienen que los profesores noveles que participaron en sus estudios se caracterizaron por sus actitudes optimistas al comienzo de su inserción laboral; sin embargo, a medida que fueron pasando los años comenzaron a sentir desilusión con su profesión.

Por tanto, es fundamental comprender las creencias de autoeficacia que éstos sienten, así como las estrategias de resolución de conflictos que plantean para comprender el momento exacto de su carrera profesional en el que se encuentran

3.4. IMPORTANCIA DE LA AUTOEFICACIA EN EL PROCESO DOCENTE

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. En palabras de Rodríguez, Núñez, Valle, Blas y Rosario (2009): “los expertos consideran que la autoeficacia docente engloba todo un conjunto de creencias que tiene el profesor sobre su propia capacidad para ejercer un efecto positivo en el aprendizaje de los alumnos” (p.2). Actualmente, este término sigue estando de manifiesto en numerosas investigaciones, debido a su relevancia en el contexto educativo.

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.



Figura 14: Modelo de dimensiones básicas de la enseñanza universitaria (Prieto, 2007)

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 et al., 2009).

En definitiva, Rodríguez et al. (2009) sostienen en su estudio que:

Los docentes con baja percepción de eficacia evidencian una baja autoestima y no suelen aludir a razones intrínsecas para implicarse en la enseñanza mientras que los docentes con niveles más altos de auto-eficacia se implicarían en mayor medida en la enseñanza por razones intrínsecas, pudiendo mostrar más altos niveles de autoestima y ser los docentes que tienen una mayor motivación para la enseñanza (Rodríguez et al., 2009, p.6).

3.5. RELACIÓN ENTRE LA AUTOEFICACIA Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Una variable importante que se ha relacionado con el rendimiento académico en el contexto educativo ha sido la autoeficacia. Autores como Contreras et al. (2005) sostienen que la autoeficacia guarda un vínculo importante y bidireccional con la ansiedad; así, un bajo nivel de autoeficacia se relacionará con bajos resultados y éstos, a su vez, podrán producir ansiedad debido a la incapacidad de enfrentarse ante ciertos eventos académicos.

Por su parte, Cartagena (2008) sostiene que las creencias sobre la autoeficacia ayudan a la obtención de los logros de los individuos, así como a un aumento de motivación. Según este autor, el proceso por el que un estudiante adquiere su propia autoeficacia es fácil e intuitivo:

El estudiante se involucra en la realización de determinadas conductas (tareas), interpreta los resultados de las mismas, y utiliza esas interpretaciones para desarrollar sus creencias acerca de su capacidad para involucrarse en tareas semejantes en algún momento futuro, y actúa de acuerdo con las creencias formadas previamente. Por lo tanto, se puede decir que las creencias de autoeficacia son fuerzas críticas para el rendimiento académico (p. 65).

En el estudio de Barca, Almeida, Vicente y Barca (2014), se destaca la correlación entre la autoeficacia, autorregulación y estrategias de apoyo con el rendimiento académico. Estos autores sostienen que la capacidad percibida y la valoración que un sujeto hace de sí mismo, junto con las estrategias de

apoyo, van a servir para ofrecer seguridad y motivación al propio individuo en el momento en el que afronta las tareas de estudio. Así, el rendimiento académico puede llegar a ser más elevado a medida que las actividades de estudio supongan una actividad para el sujeto de organización, relación de contenidos y comprensión.

En cuanto al género, Carrasco y Del Barrio (2002) muestran en su estudio que los chicos se perciben más eficaces que las chicas en cuanto a la resistencia a situaciones de riesgo y actividades deportivas. Estos resultados no parecen corresponder con los estudios de Bandura en cuanto a las diferencias de género ya que este último afirmaba que las mujeres presentan mayor autoeficacia académica y autorregulatoria (Bandura, Barbaranelli, Caprara, y Pastorelli, 1996). En esta misma línea, Barca et al. (2014) comprueban que el género parece ser un factor determinante en el rendimiento académico, asociando al alumnado de género femenino una mayor capacidad para utilizar las estrategias de aprendizaje, así como un mayor nivel de autoeficacia frente al alumnado de género masculino.

Si nos centramos en la edad, Carrasco y del Barrio (2002) defiende que el nivel de autoeficacia disminuye con los grupos de mayor edad. Por ello, los sujetos con menor edad muestran mayores niveles de autoeficacia académica, social y de control. La llegada de la adolescencia, tanto en chicos como en chicas, conlleva una progresiva disminución de la autoeficacia; en esta misma línea, Bandura (1997) señala que la adolescencia es un periodo de transición y turbulencia, donde cabe esperar un descenso en el nivel de autoeficacia

Por otro lado, Reina et al. (2010) muestran en su estudio correlaciones significativas entre la autoestima, la autoeficacia y la satisfacción vital. Así, estos autores sostienen que serían tres aspectos importantes en la autoevaluación de los adolescentes. Coinciden también Contreras et al. (2005), quienes reflejan que las personas que presentan altos niveles de autoeficacia muestran bajos síntomas de ansiedad y esta interacción se asociaría directamente con un alto rendimiento académico.

PARTE II

-

ESTUDIO EMPÍRICO

4. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

En nuestra investigación nos hemos planteado tres objetivos generales que a su vez contienen una serie de objetivos específicos, los cuales serán desarrollados a lo largo del marco empírico.

O1 Analizar las competencias emocionales en los/as futuros/as maestros/as de Educación Primaria y Educación Infantil

- Encontrar diferencias en el nivel de inteligencia emocional, autoestima y autoeficacia de los estudiantes según el género.
- Encontrar diferencias en el nivel de inteligencia emocional, autoestima y autoeficacia de los estudiantes según el curso.
- Encontrar diferencias en el nivel de inteligencia emocional, autoestima y autoeficacia de los estudiantes según el grado.

O2 Comprobar la relación entre el rendimiento académico y las competencias emocionales de los estudiantes de la Facultad de Educación de Badajoz.

- Establecer relaciones entre el rendimiento académico y el nivel de inteligencia emocional del alumnado.
- Establecer relaciones entre el rendimiento académico y el nivel de autoestima del alumnado.
- Establecer relaciones entre el rendimiento académico y el nivel de autoeficacia del alumnado.

O3 Comprobar la relación entre la inteligencia emocional, la autoestima y la autoeficacia de dichos estudiantes.

- Identificar la relación entre el nivel de inteligencia emocional y la autoestima de los/as futuros/as maestros/as.
- Identificar la relación entre el nivel de inteligencia emocional y la autoeficacia de los/as futuros/as maestros/as.
- Identificar la relación entre el nivel de autoestima y la autoeficacia de los/as futuros/as maestros/as.

Para conseguir los objetivos expuestos anteriormente, en el estudio empírico de la investigación nos formulamos una serie de hipótesis en función de los objetivos planteados:

O1 Analizar la influencia de las competencias emocionales en los futuros maestros de Educación Primaria y Educación Infantil

- H1. Existen diferencias significativas en el nivel de inteligencia emocional en cuanto al sexo en los/as futuros/as docentes (atención emocional, claridad emocional y reparación emocional).
- H2. Existen diferencias significativas en el nivel de autoestima en cuanto al sexo en los/as futuros/as docentes.
- H3. Existen diferencias significativas en el nivel de autoeficacia en cuanto al sexo en los/as futuros/as docentes.
- H4. Existen diferencias significativas en el nivel de inteligencia emocional en cuanto al curso en el que se encuentran los/as futuros/as docentes (atención emocional, claridad emocional y reparación emocional).
- H5. Existen diferencias significativas en el nivel de autoestima en cuanto al curso en el que se encuentran los/as futuros/as docentes.
- H6. Existen diferencias significativas en el nivel de autoeficacia en cuanto al curso en el que se encuentran los/as futuros/as docentes.
- H7. Existen diferencias significativas en el nivel de inteligencia emocional en relación al grado en el que se encuentran matriculados los/as futuros/as docentes (atención emocional, claridad emocional y reparación emocional).
- H8. Existen diferencias significativas en el nivel de autoestima en relación al grado en el que se encuentran matriculados los/as futuros/as docentes
- H9. Existen diferencias significativas en el nivel de autoeficacia en relación al grado en el que se encuentran matriculados los/as futuros/as docentes

O2 Comprobar la relación entre el rendimiento académico y las competencias emocionales de los estudiantes de la Facultad de Educación de Badajoz.

H10. Existe una relación significativa entre el rendimiento académico (nota media de las asignaturas) y el nivel de inteligencia emocional de los/as futuros/as docentes (atención emocional, claridad emocional y reparación emocional).

H11. Existe una relación significativa entre la nota media de las asignaturas y el nivel de autoestima de los/as futuros/as docentes.

H12. Existe una relación significativa entre la nota media de las asignaturas y el nivel de autoeficacia de los/as futuros/as docentes.

O3 Comprobar la relación entre la inteligencia emocional, la autoestima y la autoeficacia de dichos estudiantes.

H13. Existe una relación significativa entre el nivel de inteligencia emocional, la autoestima y la autoeficacia de los/as futuros/as docentes.

En la siguiente tabla podemos observar cómo se relacionan los objetivos propuestos con las hipótesis anteriormente descritas:

Objetivo general	Hipótesis
O1	H1, H2, H3, H4, H5, H6, H7, H8, H9.
O2	H10, H11, H12
O3	H13

Tabla 1: Objetivos e hipótesis de la investigación

5. MÉTODO

5.1. DISEÑO

En primer lugar tenemos que identificar la metodología utilizada en nuestro estudio, entendiendo por metodología el procedimiento de investigación o método científico que nos va a permitir sistematizar las técnicas necesarias para el hallazgo de conocimientos seguros y fiables mediante los cuales vamos a poder resolver las cuestiones planteadas (Martínez-Minguélez, 1999).

Para llevar a cabo nuestra investigación hemos optado por una metodología cuantitativa, ya que nos parece el modelo más adecuado para explicar diversos aspectos a partir de una gran cantidad de datos. Más concretamente, se ha 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.

Si nos centramos en los diferentes tipos de investigación no experimental, en nuestro estudio se utiliza un diseño transversal o transeccional, puesto que, y según Hernández-Sampieri (2004), con este tipo de diseño se intenta analizar el nivel o estado de una o varias variables en un punto concreto del tiempo. Por tanto, con nuestra investigación intentamos describir y analizar las variables y su incidencia e interrelación en un tiempo determinado.

Las variables principales de nuestro estudio son la inteligencia emocional, la autoestima y la autoeficacia. Gracias al análisis inferencial, correlacionaremos estas variables, no sólo entre ellas mismas, sino también con la variable del rendimiento académico para saber si las relaciones que se establecen son estadísticamente significativas. Además, se identificarán si existen diferencias entre dos grupos, dependiendo de variables sociodemográficas como el sexo, el curso o el grado en el que se encuentran matriculados los/as maestros/as en formación inicial.

5.2. PARTICIPANTES

Para la realización de nuestra investigación, se ha optado por un muestreo por conveniencia, puesto que los sujetos de la Facultad de Educación de Badajoz de la Universidad de Extremadura eran quienes cumplían los requisitos para ser participantes de nuestro estudio y nos brindaban un fácil acceso para la realización del mismo. Además, hemos podido contactar con el profesorado de dicho centro, quienes nos han facilitado llevar a cabo nuestra investigación, ayudándonos a pasar los cuestionarios al alumnado.

En nuestro estudio se buscaban sujetos de primer curso y de cuarto curso de los grados de Educación Primaria y Educación Infantil, para ver si existían diferencias, significativas o no, en las variables estudiadas. Debido a que en el último año de estudios se imparten distintos itinerarios y menciones en ambas carreras, pretendíamos obtener participantes en nuestra investigación de todos y cada uno de los itinerarios.

De los 521 cuestionarios que se repartieron entre los alumnos de primero y cuarto de ambos grados, 21 han sido eliminados puesto que los sujetos no completaron todos los datos y no indicaron las notas obtenidas en el cuatrimestre anterior. Por ello, la tasa de respuesta fue del 96%.

Así, la muestra de nuestra investigación quedó constituida por 500 estudiantes matriculados en 1º y 4º curso de los grados de Educación Primaria y Educación Infantil que se imparten en la Facultad de Educación de Badajoz de la Universidad de Extremadura, de los cuales el 56% de los estudiantes están matriculados en primer curso y el 44% restante, en el último curso. Si nos centramos en el grado que realizan, el 61,4% de la muestra estudia el Grado de Educación Primaria, mientras que el 38,6%, se encuentra matriculado en el Grado de Educación Infantil. No es de extrañar esta diferencia entre ambos grados, puesto que el número de plazas ofertadas en el Grado de Educación Primaria es mayor que en el Grado de Educación Infantil.

**Inteligencia Emocional, autoestima y autoeficacia y
su relación con el rendimiento académico en maestros en formación inicial**

En relación al género, tenemos que tener en cuenta también que en este tipo de carreras, existe un mayor número de matriculaciones de mujeres. Por ello, en nuestra muestra el 76.4% son mujeres, mientras que el 26.3% restante son varones. Este aspecto lo podemos ver de forma más detallada en la siguiente, donde observamos que el número de mujeres es mayor en los distintos cursos de ambos grados.

	Grado							
	Grado en Educación Primaria				Grado en Educación Infantil			
	Curso		Curso		Curso		Curso	
	1º		4º		1º		4º	
	Sexo		Sexo		Sexo		Sexo	
	Varón	Mujer	Varón	Mujer	Varón	Mujer	Varón	Mujer
Recuento	55	114	47	91	12	99	4	78
% de la fila	32,5%	67,5%	34,1%	65,9%	10,8%	89,2%	4,9%	95,1%

Tabla 2: Característica de la muestra por grado, curso y sexo

En cuanto a la edad, el mayor porcentaje lo encontramos en el intervalo de 18-19 años, un 32%. Por el contrario, el menor porcentaje se sitúa en aquellos alumnos que tienen 24 años o más, un 16,6%. Los alumnos de entre 20 y 21 años representan el 24,4% de nuestra muestra y el alumnado de entre 22 y 23 años, el 27%.

Si nos centramos en las edades de los participantes de nuestro estudio por cursos, vemos en la Tabla 3 que esta diferencia de porcentajes se asemeja a los estudiantes del Grado en Educación Primaria; sin embargo, los estudiantes del Grado de Educación infantil presentan porcentajes más equiparados en cuanto a los intervalos de edad:

	Grado							
	Grado en Educación Primaria				Grado en Educación Infantil			
	Edad				Edad			
	18-19 años	20-21 años	22-23 años	>24 años	18-19 años	20-21 años	22-23 años	>24 años
Recuento	106	74	83	44	54	48	52	39
% de la fila	34,5%	24,1%	27,0%	14,3%	28,0%	24,9%	26,9%	20,2%

Tabla 3: Característica de la muestra por curso y edad

Si atendemos a los estudios previos que dan acceso a la Universidad, la mayoría de los/as alumnos/as acceden a ambos grados mediante el Bachillerato y la prueba de Selectividad, un 83.6%; un porcentaje importante, el 13.6%, lo hace mediante algún módulo de Formación Profesional; una minoría, el 1.2% accede mediante la prueba de acceso a la Universidad de mayores de 25 años y un 1.6% accede por otro tipo de estudios, como sería el caso de las antiguas Diplomaturas de Magisterio.

Por último, y en relación a los/as alumnos/as de 4º curso, los mayores porcentajes nos los encontramos en los itinerarios de NEAE y Atención Temprana; el 21.8% se encuentra matriculado en el itinerario de Atención Temprana del Grado de Educación Infantil y el 20,5% de los alumnos matriculados en este curso, realiza el itinerario de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo del Grado de Educación Primaria. La menor representación de nuestra muestra la encontramos en aquellos/as alumnos/as del Grado en Educación Primaria que no están realizando ningún itinerario específico, un 1.8%. El resto de porcentajes de los distintos itinerarios ofertados se pueden ver de forma más detallada en el apartado de resultados descriptivos de las características sociodemográficas de la muestra.

5.3. INSTRUMENTOS

Dado los objetivos de nuestra investigación, se ha utilizado un cuestionario de elaboración propia (véase Anexo I y II), constituido por las siguientes pruebas:

- 1) Primera parte: datos sociodemográficos (sexo, edad, acceso a la universidad, nota de acceso, razones de elección de la carrera, grado, curso, itinerario si procede y notas del cuatrimestre anterior).
- 2) Inteligencia Emocional. TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004).

- 3) Escala de autoestima (Rosenberg, 1965). Adaptación de Martín-Albo, Núñez, Navarro y Grijalvo (2007).
- 4) Escala de Autoeficacia General (Baessler y Schwarzer, 1996). Adaptación de Sanjuán, Pérez y Bermúdez (2000).

A continuación se desarrollarán las pruebas anteriormente citadas:

➤ **Inteligencia Emocional. TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004).**

El cuestionario original TMMS (Escala de Rasgo de Metaconocimiento Emocional) está basado en el modelo original de Salovey y Mayer (1990) y es considerado como el primer instrumento de medida de la Inteligencia Emocional.

Sin embargo, para nuestro estudio hemos utilizado el test de autoinforme TMMS-24, una versión reducida y adaptada al castellano por el grupo de investigación de Fernández-Berrocal et al. (2004).

Tanto con esta escala, como con su versión extendida, TMMS-48 (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995), tienen como objetivo: “conseguir un índice que evalúe el conocimiento de cada persona sobre sus propios estados emocionales, es decir, obtener una estimación personal sobre los aspectos reflexivos de nuestra experiencia emocional (Fernández-Berrocal et al., 2004, p. 216).

Con este instrumento, constituido por 24 ítems y una escala tipo Likert de 5 puntos, donde el valor mínimo es “Nada de acuerdo” y el valor máximo, “Totalmente de acuerdo”, se evalúa tres dimensiones claves en la Inteligencia Emocional (cada dimensión está compuesta por 8 ítems):

- **Atención emocional:** se relaciona con la capacidad de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada.
- **Claridad emocional:** vinculada con la capacidad de comprender los estados emocionales.
- **Reparación emocional:** hace referencia a la capacidad de regular los estados emocionales de forma correcta, eliminando y regulando los negativos y prolongando los positivos.

A la hora de corregir y obtener una puntuación en cada uno de los factores, hay que tener en cuenta los distintos puntos de corte para varones y mujeres, pues existen diferencias en las puntuaciones para cada uno de ellos:

	Valor	Atención (ítems 1-8)	Claridad (ítems 9-16)	Reparación (ítems 17-24)
Varón	1 (baja)	<21	<25	<23
	2 (adecuada)	22-32	26-35	24-35
	3 (elevada)	>33	>36	>36
Mujer	1 (baja)	<24	<23	<23
	2 (adecuada)	25-35	24-34	24-34
	3 (elevada)	>36	>35	>35

Tabla 4: Evaluación de las puntuaciones del TMMS-24

En el estudio de Fernández-Berrocal et al. (2004) se obtienen datos importantes sobre la fiabilidad y la validez convergente de la escala:

- ✓ En cuanto a la **consistencia interna** de la prueba, se obtienen diversos coeficientes alpha de Cronbach para cada dimensión: atención emocional (0.90), claridad emocional (0.90) y reparación emocional (0.86).
- ✓ Además, y en cuanto a la **validez convergente**, las tres dimensiones correlacionan de forma esperada con ciertas variables, como la depresión, la rumiación de pensamientos y la satisfacción vital: atención emocional (entre $r=0.20$ y $r=0.37$), claridad emocional (entre $r=0.24$ y $r=0.37$) y reparación emocional (entre $r=0.20$ y $r=0.33$).
- ✓ Su **fiabilidad test-retest** es adecuada.

Tras analizar todas las características de este instrumento, podemos afirmar que es una prueba válida y fiable, sin embargo, omite muchas dimensiones relacionadas con la Inteligencia Emocional. Es por ello, que en nuestro estudio decidimos añadir dos pruebas más, relacionadas con la autoestima y la autoeficacia de los sujetos evaluados.

➤ **Escala de autoestima (Rosenberg, 1965). Adaptación de Martín-Albo, Núñez, Navarro y Grijalvo (2007).**

Este instrumento evalúa la autoestima personal del sujeto, entendida como los sentimientos relacionados con la valía personal y el respeto a sí mismo.

La escala consta de 10 ítems (5 de ellos están enunciados de forma positiva y los cinco restantes de forma negativa) y presenta una escala tipo Likert de 4 puntos, donde se intenta buscar el nivel de acuerdo o desacuerdo con relación al enunciado.

A la hora de corregir y obtener las puntuaciones de autoestima de los sujetos, hay que tener en cuenta que el punto de corte de la población adulta, al igual que en la escala original de Rosenberg (1965), es 29:

Valor	Autoestima
1 (baja)	<25
2 (adecuada)	26-29
3 (elevada)	>30

Tabla 5: Evaluación de las puntuaciones de la escala de autoestima de Martín-Albo et al. (2007)

En el estudio de Vázquez, Jiménez y Vázquez-Morejón (2004), se intenta aportar nuevos datos sobre la fiabilidad y validez de la Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR) en la población clínica adulta:

- ✓ En cuanto a la **consistencia interna**, el cuestionario presenta un coeficiente *alpha* de Cronbach del 0.87.
- ✓ En relación a la **fiabilidad temporal**, medida en un intervalo de dos meses, muestra una correlación importante con una $r=0.72$ y la **fiabilidad medida en un intervalo de un año**, sigue similar, con una $r=0.74$. Por tanto, para ambos intervalos, este cuestionario muestra no sólo una correlación, sino también concordancia entre las puntuaciones.
- ✓ Por otro lado, y en cuanto a la **validez de constructo**, las puntuaciones de este cuestionario muestran una correlación relevante, con una $r=0.61$. Además, la validez de dicho cuestionario queda totalmente apoyada con los datos obtenidos en el análisis para grupos conocidos.

Los resultados obtenidos por estos autores verifican esta prueba como fiable y válida para la evaluación global de la autoestima en la población adulta. Además, es de fácil aplicación y de corrección rápida.

Sin embargo, para nuestro estudio hemos utilizado la versión de Martín-Albo et al. (2007), quienes se propusieron traducir la escala original y adaptarla a la población universitaria:

- ✓ La **consistencia interna** de la escala fue evaluada con la prueba *alpha* de Cronbach. Los valores obtenidos oscilaron entre el 0.85 y el 0.88.
- ✓ Para evaluar la **estabilidad temporal** de la prueba, se utilizó la correlación test-retest donde se obtuvo un coeficiente de 0.84.
- ✓ En cuanto a las **diferencias de género**, los varones obtuvieron mayores puntuaciones en los ítems positivos; por el contrario, fueron las mujeres las que otorgaban mayores puntuaciones a los ítems negativos. Por ello, estos autores mostraron que, en general, la autoestima en los varones era más alta que en las mujeres, coincidiendo con los estudios de la adaptación francesa y portuguesa de la misma escala (Santos y Maia, 2003; Vallieres y Vallerand, 1990).

Por tanto, y según estos autores, la escala presenta una correcta estructura, con buenos niveles de consistencia interna y de estabilidad temporal.

➤ **Escala de Autoeficacia General (Baessler y Schwarzer, 1996).
Adaptación de Sanjuán, Pérez y Bermúdez (2000).**

Este instrumento evalúa el sentimiento estable de competencia personal del sujeto para solventar eficazmente diversas circunstancias que puedan provocar estrés.

La Escala de Autoeficacia General de Baessler y Schwarzer (1996) 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.

Valor	Autoeficacia
1 (baja)	<52
2 (adecuada)	77-53
3 (elevada)	>78

Tabla 6: Evaluación de las puntuaciones de la escala de autoeficacia Sanjuán et al. (2000)

Por tanto, en el estudio de Sanjuán et al. (2000) se intenta informar de las características psicométricas de la adaptación de la Escala de Autoeficacia General para la población española, así como la fiabilidad, validez y datos normativos:

- ✓ En cuanto a la **consistencia interna**, el cuestionario presenta un coeficiente *alpha* de Cronbach del 0.87.
- ✓ En relación con la fiabilidad, además del coeficiente alfa, se realizó un estudio de **fiabilidad de las dos mitades** (Spearman – Brown) donde se obtuvo un coeficiente del 0.88.
- ✓ En cuanto a la **validez**, esta escala presenta correlaciones significativas con los constructos que teóricamente se relacionaba.

Dado los resultados obtenidos en la fiabilidad y validez, y de acuerdo con los autores, podemos decir que esta escala presenta una capacidad predictiva considerable y que podría aplicarse en diversas investigaciones (de rendimiento, de salud, de emociones, etc.).

5.4. Procedimiento

En primer lugar, y en relación a los objetivos planteados en nuestra investigación, se realizó una delimitación conceptual y una búsqueda bibliográfica de los fundamentos teóricos relacionados con nuestro tema. Además, se examinaron diversos antecedentes en relación a nuestro estudio.

Seguidamente, se elaboró un cuestionario donde se reunieron diversas escalas en relación a las variables que queríamos describir y evaluar. De esta forma, se realizaron dos cuestionarios distintos, uno para el alumnado matriculado en primer curso y otro para los estudiantes que se encontraban en el último curso de la carrera.

Ambos cuestionarios tenían las mismas partes y las mismas escalas, sin embargo se diferenciaban en el apartado de datos sociodemográficos, donde pedíamos que nos indicaran las notas en relación a las asignaturas del cuatrimestre anterior (véase Anexos I y II).

En cuanto a la recogida de datos, se seleccionaron los cursos de 1º y 4º de los dos grados que oferta la Facultad de Educación de Badajoz durante el curso 2014/2015, puesto que eran los sujetos que cumplían los requisitos para nuestra investigación (profesores en formación inicial). Con la ayuda del profesorado de dicho centro, se pasaron los cuestionarios al alumnado, teniendo en cuenta que los estudiantes del último curso debían realizar las prácticas en el segundo cuatrimestre. Por ello, la recogida de datos se realizó a principios del mes de febrero de 2015.

El cuestionario que elaboramos fue de fácil aplicación. Tras explicar el motivo de la realización de los cuestionarios a los estudiantes, así como las normas más importantes, los entregamos al alumnado. A continuación, leímos las instrucciones y ellos pasaron a realizar el cuestionario de forma individual. El tiempo de realización osciló entre los 15 y 20 minutos.

Para la realización del análisis de datos se ha utilizado el programa estadístico 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%.

En relación al análisis descriptivo, se han realizado tanto tablas de frecuencia como gráficos de barras, sectores y de desviación de puntos y se han calculado descriptivos como porcentajes, medias, desviaciones típicas...

En cuanto al análisis inferencial, se revisaron los supuestos de normalidad, aleatorización y homocedasticidad de varianzas, para realizar pruebas paramétricas o pruebas no paramétricas. En nuestro estudio se han utilizado la prueba T-Student para muestras independientes y la prueba de la correlación de Pearson. Siguiendo a Borrachero (2015):

- Con la **prueba T-Student** para muestras independientes evaluamos el grado de asociación o independencia entre dos variables con el fin de comparar las medias de las distribuciones de la variable cuantitativa en los diferentes grupos establecidos.
- Con la **correlación de Pearson** vamos a averiguar si existen relaciones o asociaciones significativas entre variables cuantitativas de nuestro estudio. Este coeficiente es una medida de la relación lineal entre dos variables, el cual puede ser negativo o positivo, variando entre el rango +1 / -1 y reflejando el grado en que las puntuaciones están asociadas.

6. RESULTADOS

6.1. RESULTADOS DESCRIPTIVOS

6.1.1. Resultados descriptivos de las características sociodemográficas

A continuación pasaremos a describir los resultados obtenidos en cuanto a las características sociodemográficas de la muestra:

- **Género**

En relación con el género de los participantes de nuestra investigación, y como podemos observar en la Figura 15, el 76,4% de la muestra son mujeres y el 23,6% restante son varones.

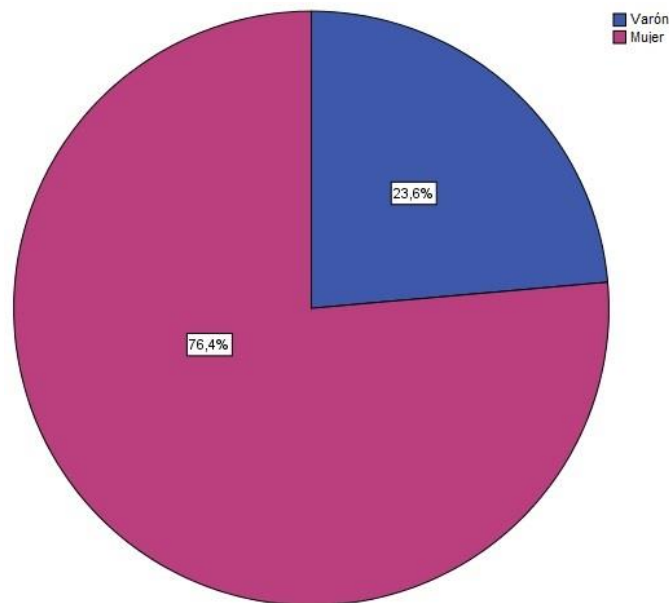


Figura 15: Representación gráfica de la muestra según el sexo

No es extraño que el número de mujeres sea mucho mayor que el número de varones puesto que, en carreras relacionadas con la Educación numerosos autores apuestan por la “feminización de la carrera”; son las mujeres las que sostienen que, desde la infancia, tienen pensado realizar esta carrera (Graña, 2012; Sánchez-Lissen, 2002; Vázquez y Perera, 2007).

▪ Grado

En cuanto al grado que cursan los participantes de nuestro estudio, el 61,4% de la muestra se encuentran matriculados en el Grado en Educación Primaria, mientras que el 38,6% restante formalizaron su matrícula en el Grado en Educación Infantil.

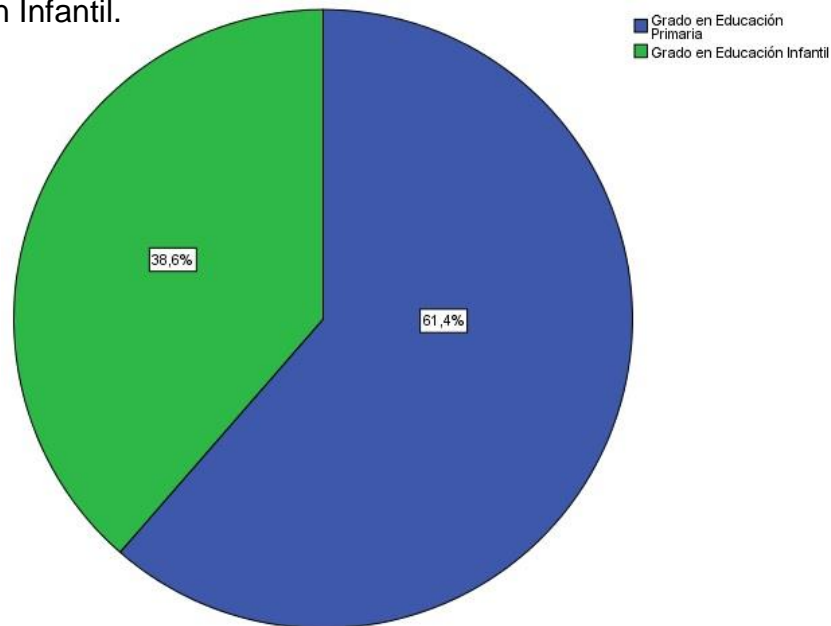


Figura 16: Representación gráfica de la muestra según el grado

Tenemos que destacar que es normal que el mayor porcentaje se presente en el Grado en Educación Primaria, puesto que en la Facultad de Educación de Badajoz se oferta mayor número de plazas en este grado que en el Grado en Educación Infantil.

▪ Curso

Si nos centramos en el curso en el que se encuentran los/as maestros/as en formación inicial que han participado en nuestro estudio, podemos observar en la Figura 17 que el 56% de la muestra se encuentra matriculado en 1º curso, mientras que el 44% restante se encuentran en 4º curso de carrera.

Inteligencia Emocional, autoestima y autoeficacia y su relación con el rendimiento académico en maestros en formación inicial

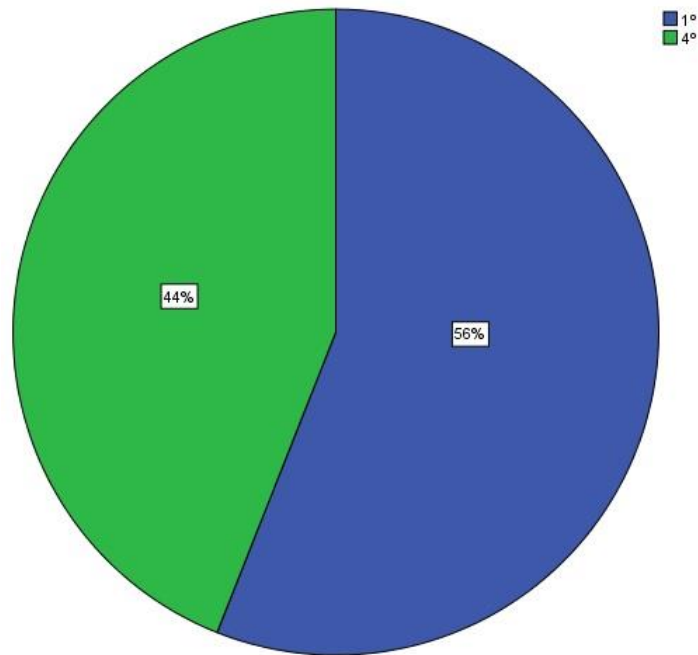


Figura 17: Representación gráfica de la muestra según el curso

▪ Edad

Teniendo en cuenta los distintos intervalos de edad, el 32% se encuentra entre los 18 y 19 años, el 24% presenta edades comprendidas entre los 20 y 21 años, el 27% de la muestra tiene entre 22 y 23 años y el 16,6% restante de los participantes de la muestra tienen 24 años o más.

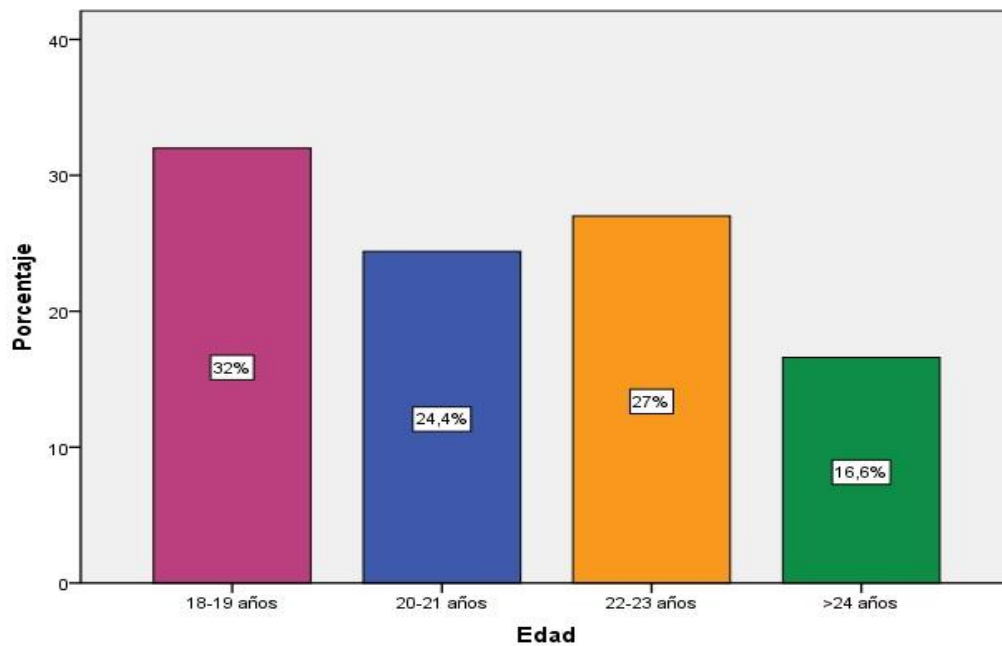


Figura 18: Representación gráfica de la muestra según la edad

▪ Itinerario

En cuanto al itinerario que cursa el alumnado de 4º curso, un gran número de participantes de nuestra muestra, el 21,8%, está cursando el itinerario de Atención Temprana del Grado de Educación Infantil. El otro itinerario que se oferta en la Facultad de Educación, dentro del Grado de Educación Infantil, es el de Habilidades Comunicativas y Lenguas Extranjeras (Inglés) y está representado en nuestro estudio por un 15,5% de la muestra.

Por otro lado, y en relación a los itinerarios del Grado de Educación Primaria que se imparten en la Facultad de Educación de Badajoz, el 20,5% de la muestra cursa el itinerario de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo; el 16,8% de los participantes del estudio están matriculados en el itinerario de Educación Física; el 13,2% realiza el itinerario de Audición y Lenguaje (también denominado Dificultades de la Comunicación y del Lenguaje) y el 10,5%, el itinerario de Lenguas Extranjeras (Inglés).

Cabe destacar también que el 1,8% de la muestra, 4 alumnos de 4º curso de Educación Primaria, no cursan ningún itinerario específico.

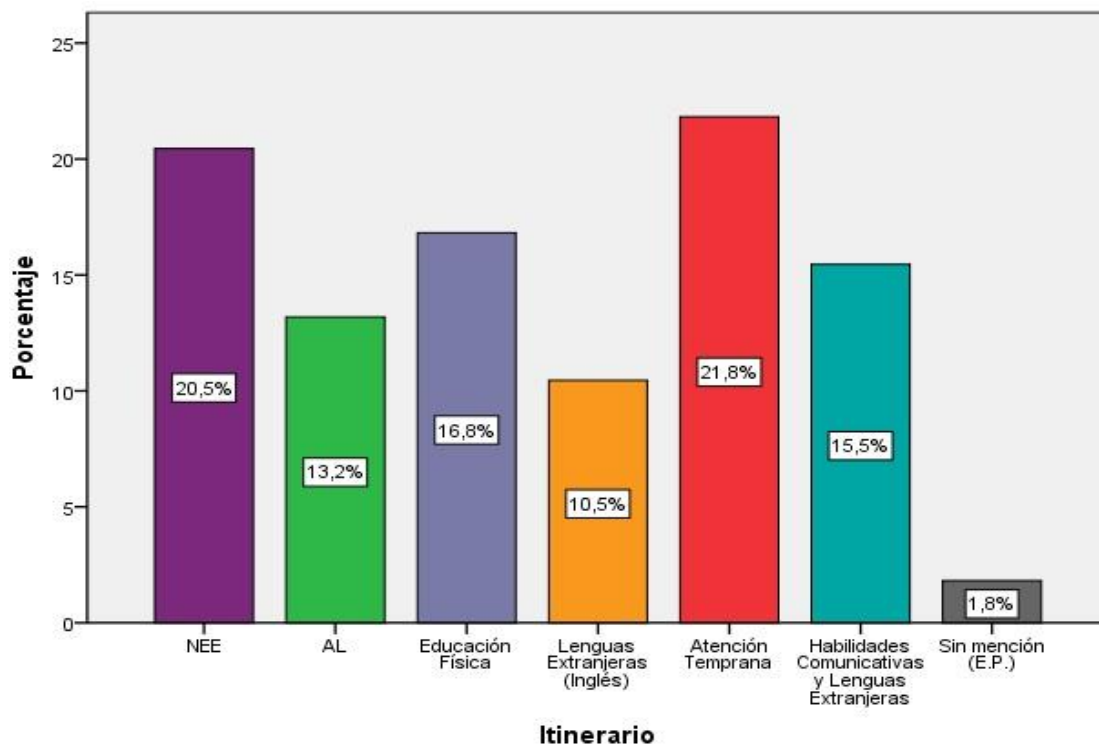


Figura 19: Representación gráfica de la muestra según el itinerario

▪ Acceso a la Universidad

En relación a los estudios que dan acceso a la universidad, como ya hemos comentado anteriormente, la mayoría del alumnado, un 83,6%, ha accedido a través de Bachillerato. Una proporción importante de los estudiantes que han participado en nuestro estudio, el 13,6%, han llegado a acceder a la universidad a través de un módulo de formación profesional. La minoría, un 1,2% de la muestra, ha accedido a sus estudios a través de la prueba de mayores de 25 años y el 1,6% lo ha hecho a través de otras opciones como la realización de carreras previas, por ejemplo, antiguas diplomaturas.

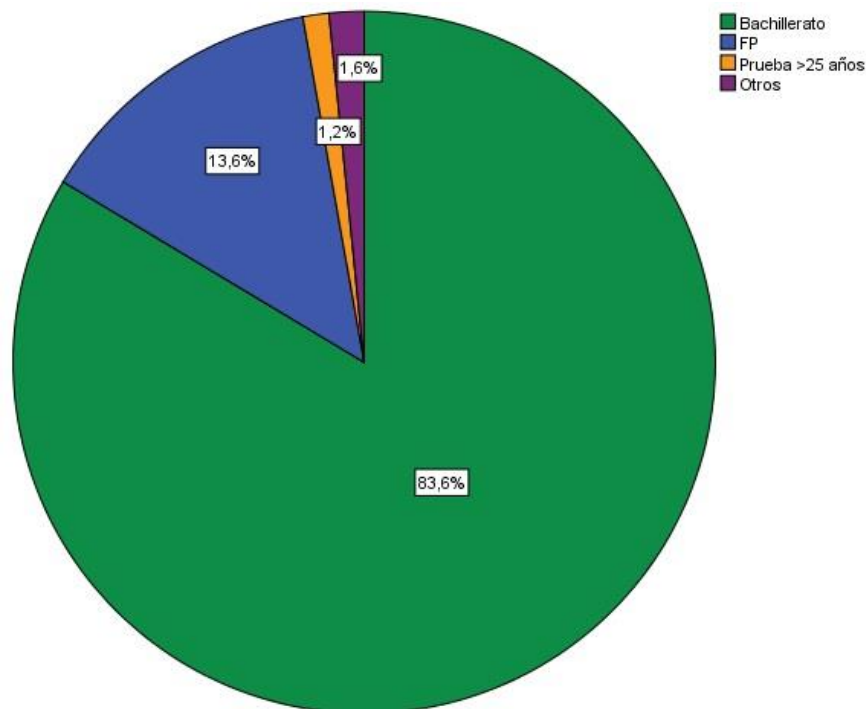


Figura 20: Representación gráfica de la muestra según el acceso a la Universidad

▪ Motivos de elección de carrera

Por último, si nos centramos en los motivos que dan los/as futuros/as maestros/as para elegir la carrera que están cursando, la mayoría, el 74,8% de la muestra, afirma que siente vocación para realizar la carrera, le gusta la enseñanza y desean trabajar con niños.

Otro de los motivos más comentados ha sido el problema con la nota de acceso. El 9,4% de los participantes de nuestro estudio han mostrado dificultades con la nota media para acceder a otra carrera, por lo que han terminado eligiendo la carrera que cursan actualmente como segunda opción. Incluso, muchos de estos alumnos han mencionado que han elegido su carrera por ofrecer un fácil acceso.

Por otro lado, el 3,8% de los alumnos de la muestra, sostienen que han elegido cursar sus respectivos grados debido a que en sus familias hay maestros, o incluso les han recomendado la profesión.

Otros aspectos importantes que han afirmado los alumnos han sido la imposibilidad de salir fuera de casa a estudiar debido a problemas económicos (el 2,6% de la muestra), el gusto por determinados itinerarios ofertados, como es el caso del gusto por las asignaturas de inglés o por el deporte (el 2% de la muestra), la calidad de vida y el sueldo que ofrece la profesión (el 1,8% de la muestra) e incluso otros motivos, como acceder a la policía o al ejército (el 0,8% de la muestra). El 4,8% restante no han comentado o no saben los motivos por los cuáles han elegido cursar sus respectivas carreras.

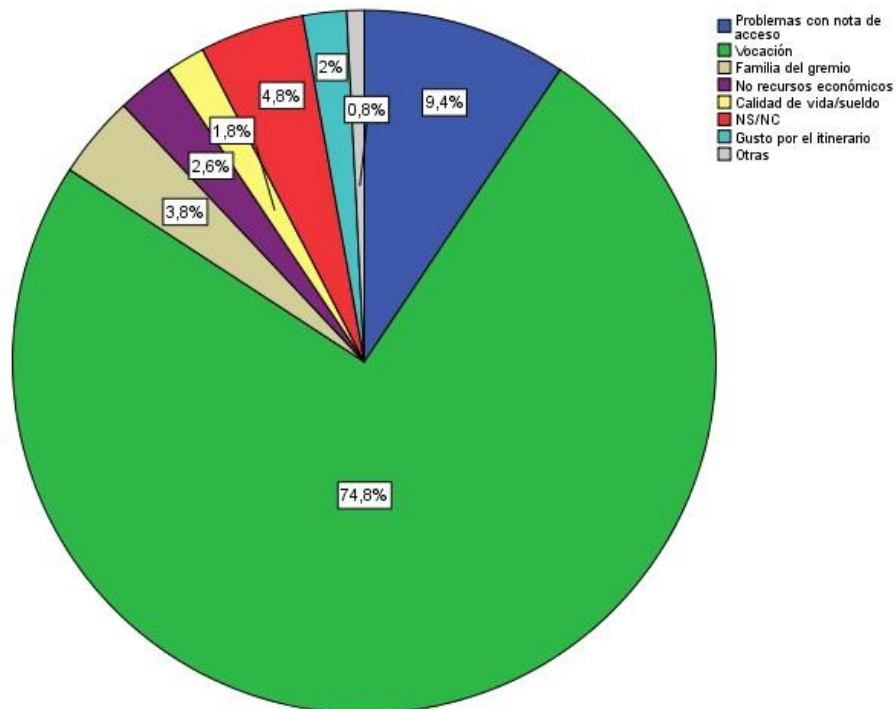


Figura 21: Representación gráfica de la muestra según los motivos de elección

6.1.2. Resultados descriptivos del nivel de inteligencia emocional, autoestima y autoeficacia de los estudiantes según el género

A continuación pasaremos a describir los resultados obtenidos en cuanto al nivel de inteligencia emocional, autoestima y autoeficacia según el género de los participantes de nuestro estudio.

▪ **Género e Inteligencia Emocional**

En cuanto a los componentes que se evaluaron en el TMMS-24, hay que destacar que la puntuación que se podía obtener en cada uno de las dimensiones oscilaba entre 40 y 8 puntos. Como observamos en la Tabla 7, tanto los varones como las mujeres obtienen puntuaciones por encima de la media:

Estadísticos de grupo					
	Sexo	N	Media	Desviación tip.	Error típ. de la media
Atención emocional	Varón	118	26,492	5,5574	,5116
	Mujer	382	27,966	6,2793	,3213
Claridad emocional	Varón	118	27,466	5,9380	,5466
	Mujer	382	26,906	5,8486	,2992
Reparación emocional	Varón	118	29,017	6,2539	,5757
	Mujer	382	26,382	6,1640	,3154

Tabla 7: Análisis descriptivo de atención, claridad y reparación emocional según sexo

En relación a la atención emocional, y como se refleja en la Figura 22, observamos como las mujeres obtienen mayores puntuaciones que los varones. Según el TMMS-24, tanto los varones como las mujeres presentan un nivel adecuado en este aspecto.

Por el contrario, son los varones quienes obtienen mayores puntuaciones en las dimensiones de claridad emocional y reparación emocional. Independientemente de ello, y según los valores normativos del TMMS-24, tanto varones como mujeres muestran unos niveles adecuados en estos dos componentes de la Inteligencia Emocional.

**Inteligencia Emocional, autoestima y autoeficacia y
su relación con el rendimiento académico en maestros en formación inicial**

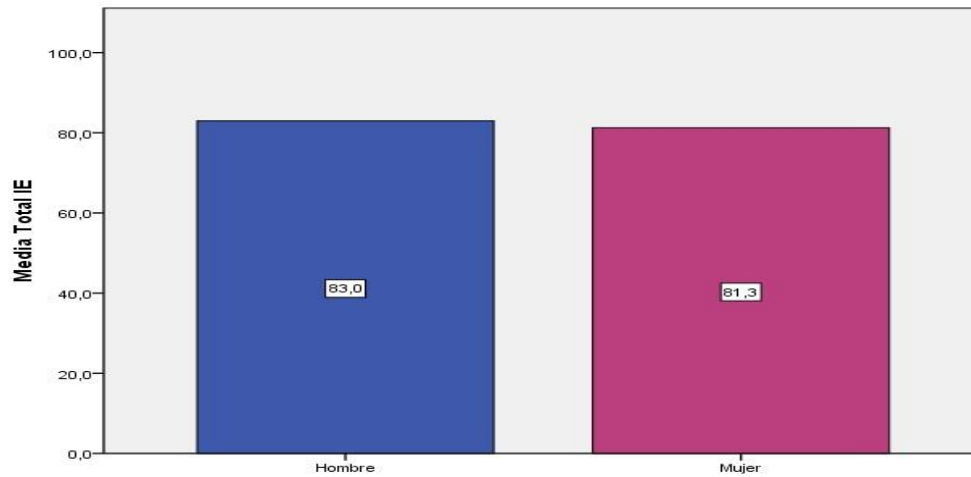


Figura 22: Atención, claridad y reparación emocional según sexo

Si nos centramos en la puntuación total de inteligencia emocional, y teniendo en cuenta que la puntuación oscila entre 24 y 120 puntos, comprobamos que tanto los varones como las mujeres obtienen puntuaciones por encima de la media:

Estadísticos de grupo

Sexo		N	Media	Desviación típ.	Error tip. de la media
Total IE	Varón	118	82,975	12,9881	1,1957
	Mujer	382	81,254	12,7502	,6524

Tabla 8: Análisis descriptivo IE según sexo

Sin embargo, y según vemos en la Figura 23, los varones presentan mayores puntuaciones que las mujeres en cuanto al nivel global de inteligencia emocional.

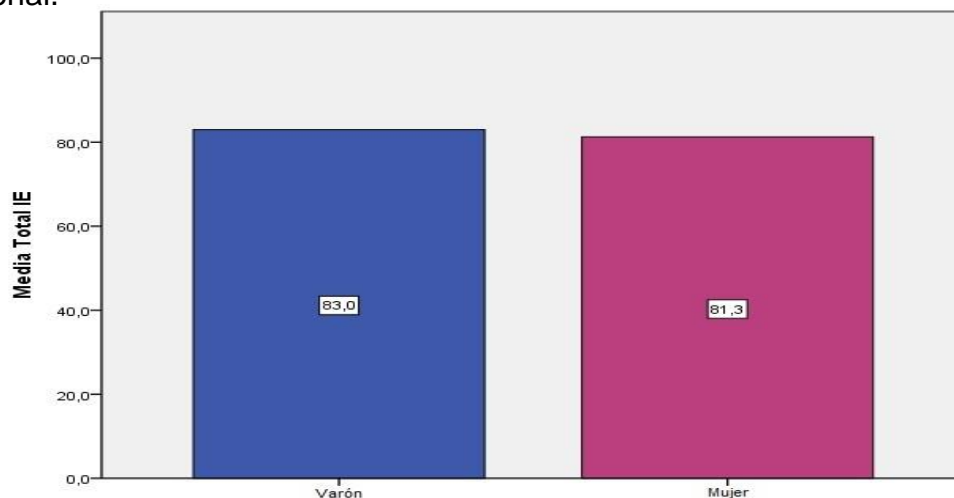


Figura 23: IE según sexo

▪ Género y Autoestima

Si nos centramos en el nivel de autoestima del alumnado, hay que destacar que la puntuación máxima que se podía obtener en el cuestionario era 40, siendo la mínima, 10. Por ello, podemos afirmar que los participantes de nuestra investigación, tanto varones como mujeres, obtienen puntuaciones por encima de la media:

Estadísticos de grupo					
Sexo	N	Media	Desviación tip.	Error tip. de la media	
Autoestima	Varón	118	31,924	5,5917	,5148
	Mujer	382	31,251	6,4323	,3291

Tabla 9: Análisis descriptivo autoestima según sexo

Además, podemos destacar que las puntuaciones de los varones y de las mujeres son similares, como vemos en la Figura 24. Tanto en el cuestionario que hemos utilizado, como en el instrumento original de Rosenberg (1965), el punto de corte en la población adulta es de 29, con una puntuación tanto mayor cuanto mayor es la autoestima.

Por ello, y según la clasificación del instrumento utilizado, tanto varones como mujeres presentarían un nivel de autoestima elevado.

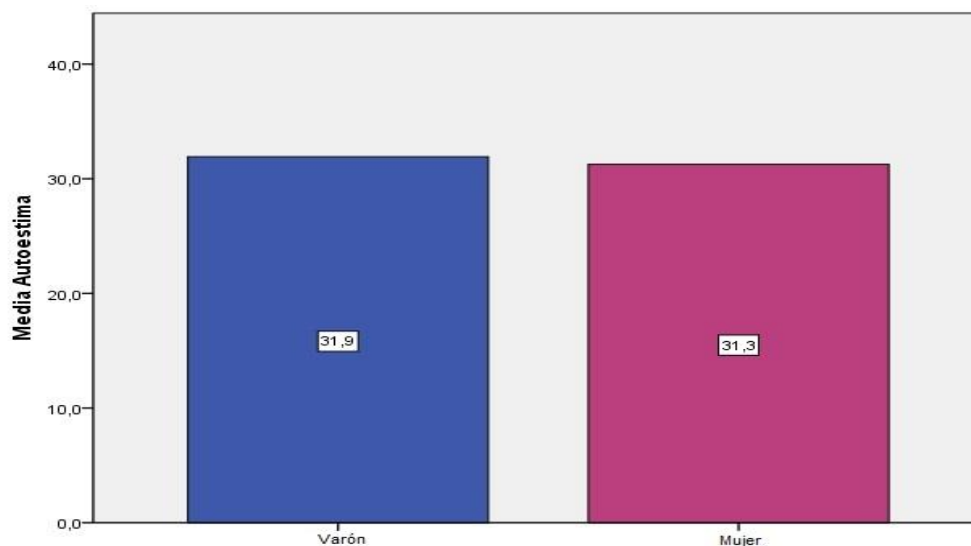


Figura 24: Autoestima según sexo

▪ Género y Autoeficacia

Por otro lado, y en relación al nivel de autoeficacia, debemos especificar que la mayor puntuación que se podía obtener tras realizar el cuestionario era 100 y la mínima, 10. Por ello, podemos afirmar, y como bien se refleja en la Tabla 10, que los participantes de nuestra investigación, tanto varones como mujeres, obtienen puntuaciones por encima de la media.

Estadísticos de grupo					
Sexo		N	Media	Desviación típ.	Error tip. de la media
Autoeficacia	Varón	118	75,822	12,9830	1,1952
	Mujer	382	71,848	12,2315	,6258

Tabla 10: Análisis descriptivo autoeficacia según sexo

Sin embargo, y como observamos en la Figura 25, los varones de nuestro estudio obtienen puntuaciones mayores que las mujeres en este aspecto. Es importante destacar, y según los criterios de la escala utilizada, que tanto varones como mujeres presentan un nivel adecuado de autoeficacia.

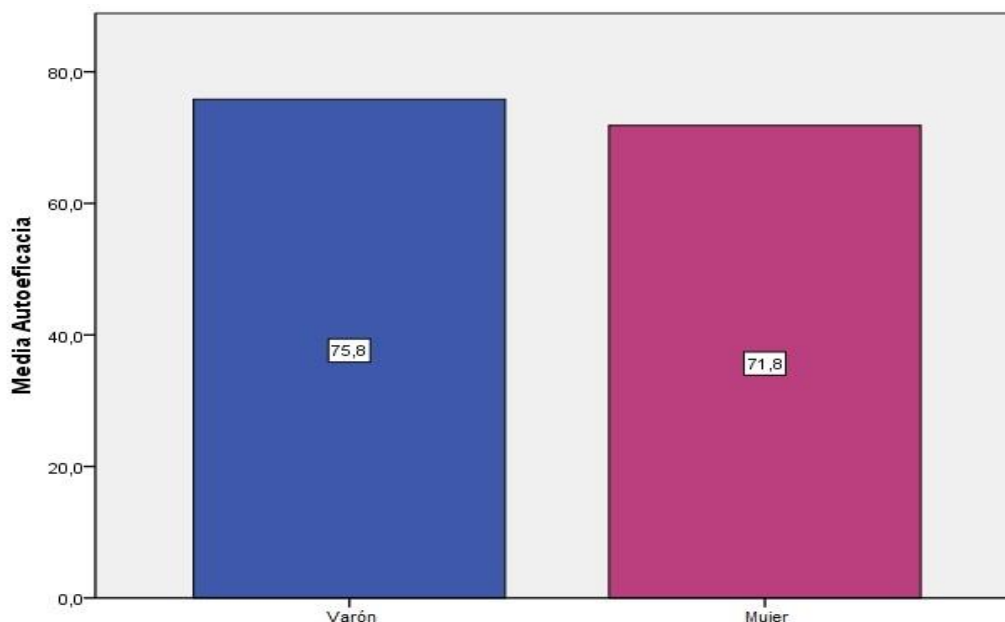


Figura 25: Autoeficacia según sexo

6.1.3. Resultados descriptivos del nivel de inteligencia emocional, autoestima y autoeficacia de los estudiantes según el curso

A continuación pasaremos a describir los resultados obtenidos en cuanto al nivel de inteligencia emocional, autoestima y autoeficacia según el curso en el que se encuentran matriculados los participantes de nuestro estudio.

▪ **Curso e Inteligencia Emocional**

A continuación, en la Tabla 11, se muestran las puntuaciones obtenidas en los bloques de atención, claridad y reparación emocional según el curso en el que se encuentran matriculados los/as alumnos/as de nuestro estudio:

Estadísticos de grupo					
	Curso	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Atención emocional	1º	280	27,554	5,3532	,3199
	4º	220	27,700	7,0336	,4742
Claridad emocional	1º	280	26,886	6,1178	,3656
	4º	220	27,232	5,5432	,3737
Reparación emocional	1º	280	26,682	5,7295	,3424
	4º	220	27,414	6,9089	,4658

Tabla 11: Análisis descriptivo de atención, claridad y reparación emocional según curso

Como podemos observar en el Figura 26, el alumnado que se encuentra matriculado en el último curso de sus respectivas carreras universitarias, muestran puntuaciones mayores que el alumnado de primero.

**Inteligencia Emocional, autoestima y autoeficacia y
su relación con el rendimiento académico en maestros en formación inicial**

Además, y según los criterios normativos que utiliza el TMMS-24, estos/as maestros/as en formación inicial presentan niveles adecuados en todos y cada uno de las dimensiones evaluadas.

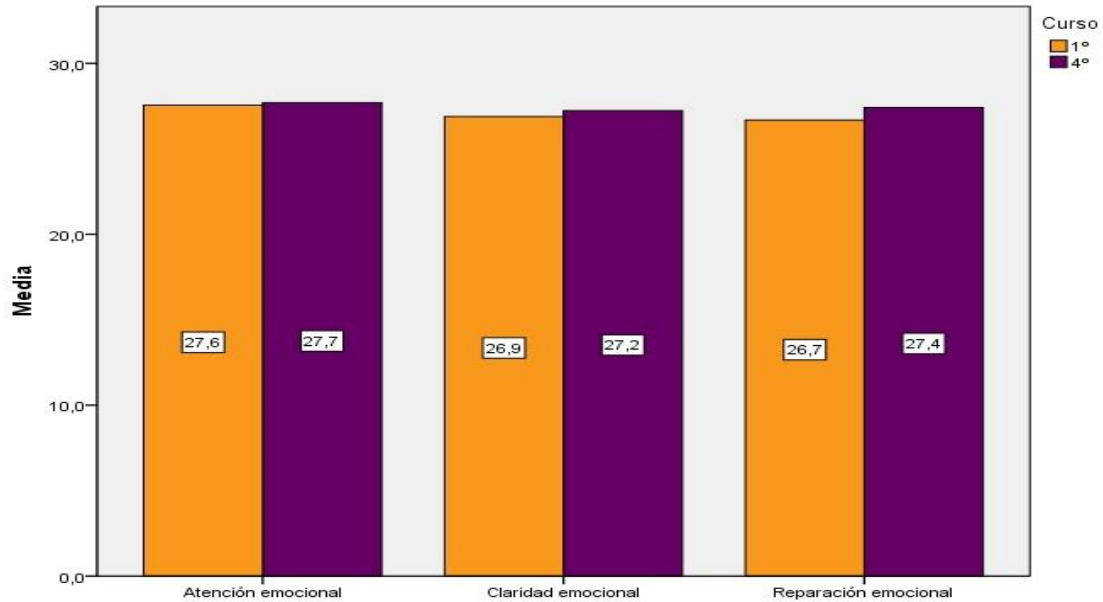


Figura 26: Atención, claridad y reparación emocional según curso

Si nos centramos en el nivel global de inteligencia emocional que presentan los/as maestros/as en formación inicial que participaron en nuestro estudio, observamos en la Tabla 12 y en la Figura 27 que aquellos que se encuentran matriculados en cuarto curso muestran puntuaciones mayores que los de primer curso.

Estadísticos de grupo

	Curso	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Total IE	1º	280	81,121	11,9368	,7134
	4º	220	82,345	13,8491	,9337

Tabla 12: Análisis descriptivo IE según curso

**Inteligencia Emocional, autoestima y autoeficacia y
su relación con el rendimiento académico en maestros en formación inicial**

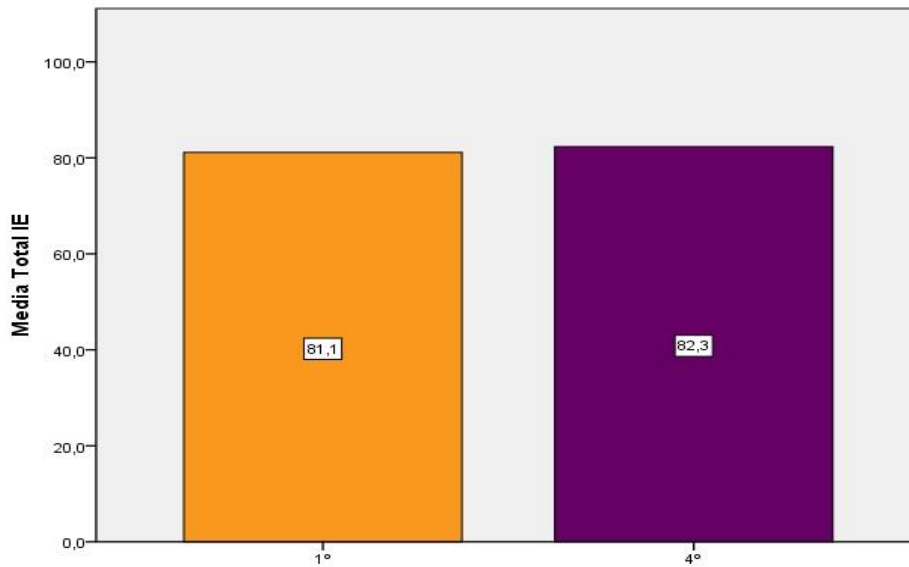


Figura 27: IE según curso

▪ **Curso y Autoestima**

En relación al nivel de autoestima del alumnado de los Grados de Educación Infantil y Primaria, podemos identificar las puntuaciones que obtienen los/as alumnos/as de primero y cuarto curso en la siguiente tabla:

Estadísticos de grupo

	Curso	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Autoestima	1º	280	30,821	5,8687	,3507
	4º	220	32,159	6,6324	,4472

Tabla 13: Análisis descriptivo autoestima según curso

Como mostramos en la Figura 28, los estudiantes matriculados en último curso presentan un nivel de autoestima mayor que los estudiantes de primer curso. Así, y siguiendo los criterios normativos de la escala de autoestima utilizada, podemos afirmar que los/as alumnos/as de ambos cursos presentan un nivel de autoestima elevado.

**Inteligencia Emocional, autoestima y autoeficacia y
su relación con el rendimiento académico en maestros en formación inicial**

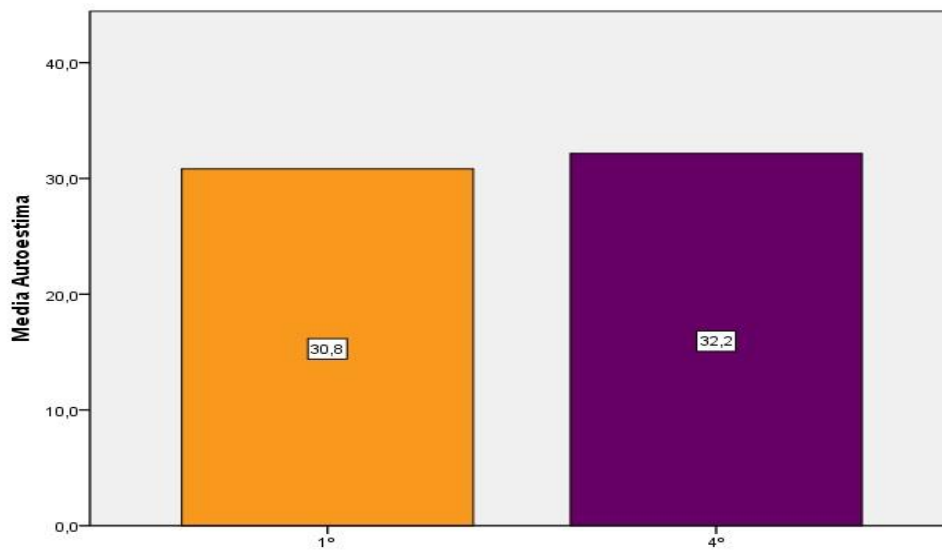


Figura 28: Autoestima según curso

▪ **Curso y Autoeficacia**

Por otro lado, y en relación al nivel de autoeficacia según el curso, mostramos las puntuaciones que obtiene el alumnado de 1º y 4º curso en la siguiente tabla:

Estadísticos de grupo					
	Curso	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Autoeficacia	1º	280	71,446	12,4156	,7420
	4º	220	74,491	12,4594	,8400

Tabla 14: Análisis descriptivo autoestima según curso

Como se puede observar en la Figura 29, los/as alumnos/as matriculados el último año de su carrera universitaria presentan un mayor nivel de autoeficacia que el alumnado de primer curso. Así, y siguiendo los criterios normativos de la escala de autoeficacia utilizada, podemos afirmar que el alumnado, tanto de primero como de cuarto, muestra un nivel adecuado de autoeficacia.

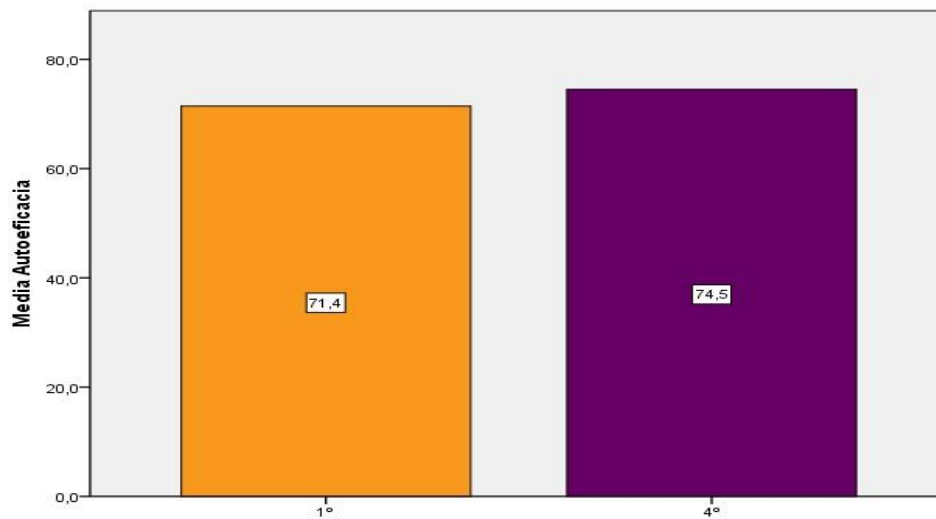


Figura 29: Autoeficacia según curso

6.1.4. Resultados descriptivos del nivel de inteligencia emocional, autoestima y autoeficacia de los estudiantes según el grado

A continuación pasaremos a describir los resultados obtenidos en cuanto al nivel de inteligencia emocional, autoestima y autoeficacia según el grado en el que se encuentran matriculados los participantes de nuestro estudio

- **Grado e Inteligencia Emocional**

A continuación, en la Tabla 15 se muestran las puntuaciones obtenidas por los/as maestros/as en formación inicial en los bloques de atención, claridad y reparación emocional según el Grado en el que se encuentran matriculados:

**Inteligencia Emocional, autoestima y autoeficacia y
su relación con el rendimiento académico en maestros en formación inicial**

Estadísticos de grupo

Grado		N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Atención emocional	Grado en Educación Primaria	307	27,840	6,6665	,3805
	Grado en Educación Infantil	193	27,264	5,2009	,3744
Claridad emocional	Grado en Educación Primaria	307	27,163	6,1389	,3504
	Grado en Educación Infantil	193	26,839	5,4208	,3902
Reparación emocional	Grado en Educación Primaria	307	27,586	6,6668	,3805
	Grado en Educación Infantil	193	26,078	5,4999	,3959

Tabla 15: Análisis descriptivo de atención, claridad y reparación emocional según grado

Como podemos observar en la Figura 30 los estudiantes matriculados en el Grado en Educación Primaria presentan mayores puntuaciones que los estudiantes matriculados en el Grado en Educación Infantil en todos y cada uno de los componentes evaluados. Además, y según los criterios normativos del TMMS-24, estos/as maestros/as en formación inicial presentan niveles adecuados de atención, claridad y reparación emocional.

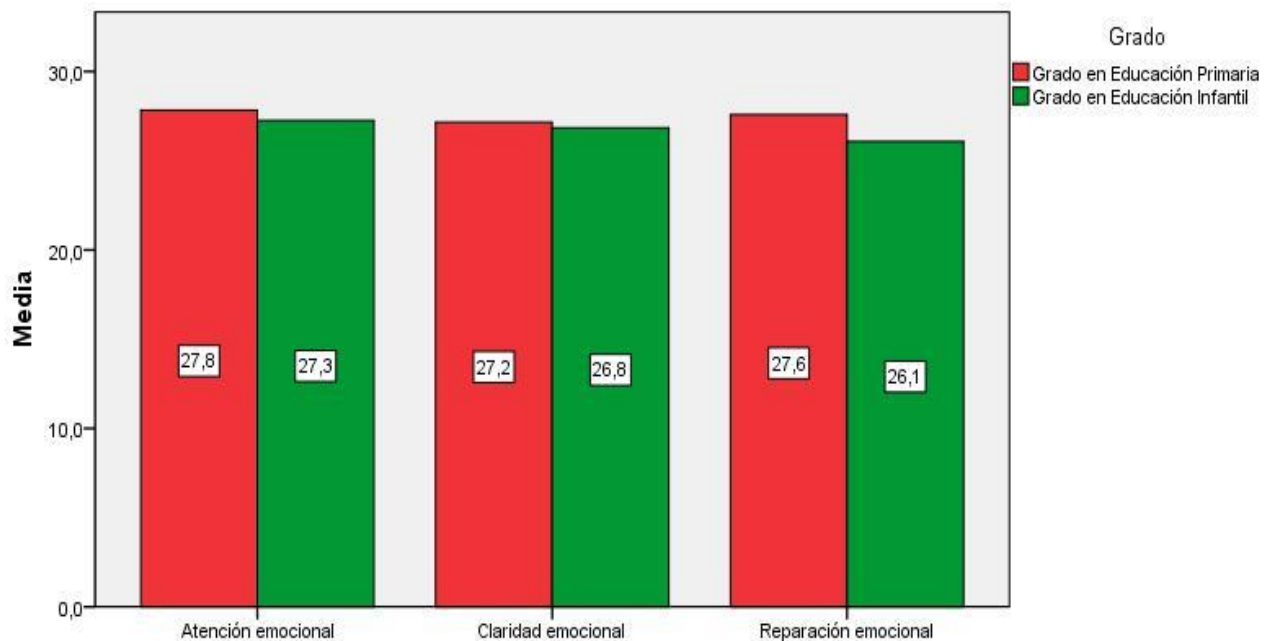


Figura 30: Atención, claridad y reparación emocional según grado

**Inteligencia Emocional, autoestima y autoeficacia y
su relación con el rendimiento académico en maestros en formación inicial**

Más concretamente, y centrándonos en el nivel global de inteligencia emocional que presentan los/as maestros/as en formación inicial que han participado en nuestro estudio, observamos en la Tabla 16 y en la Figura 31 que aquellos que se encuentran matriculados en el Grado en Educación Primaria obtienen mayores puntuaciones que los que cursan el Grado en Educación Infantil.

Estadísticos de grupo

Grado		N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
TotalTMMS24	Grado en Educación Primaria	307	82,590	13,6918	,7814
	Grado en Educación Infantil	193	80,181	11,1548	,8029

Tabla 16: Análisis descriptivo IE según grado

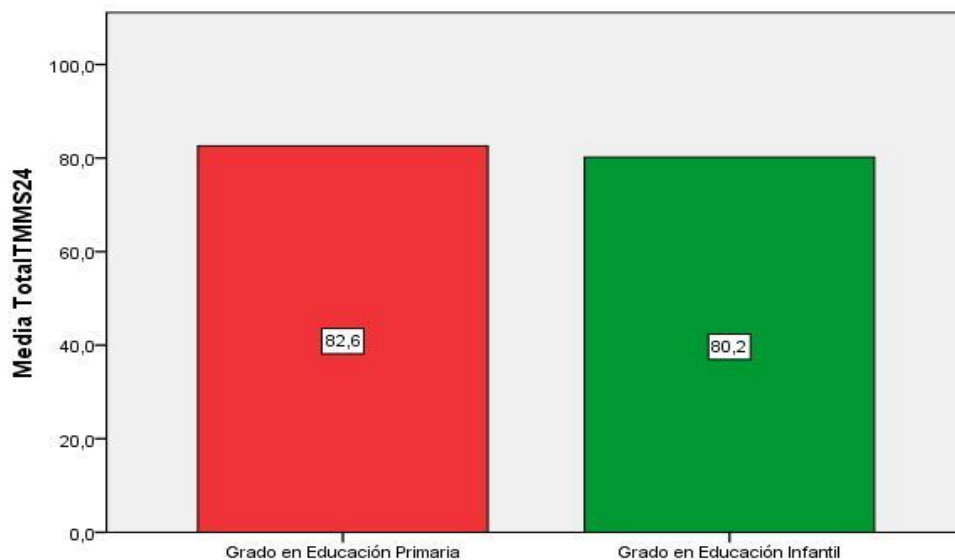


Figura 31: IE según grado

▪ Grado y Autoestima

En relación al nivel de autoestima del alumnado, mostramos las puntuaciones que obtienen los/as futuros/as maestros/as de Educación Primaria y de Educación Infantil en la siguiente tabla:

Estadísticos de grupo					
Grado		N	Media	Desviación típ.	Error tít. de la media
Autoestima	Grado en Educación Primaria	307	31,059	5,7117	,3260
	Grado en Educación Infantil	193	31,969	6,9903	,5032

Tabla 17: Análisis descriptivo autoestima según grado

Como reflejamos en la Figura 32, el alumnado matriculado en el Grado en Educación Infantil presenta puntuaciones un tanto mayores que el alumnado matriculado en el Grado en Educación Primaria. Así, y siguiendo los criterios normativos de la escala utilizada, podemos afirmar que los/as maestros/as en formación inicial de ambos grados presentan un nivel de autoestima elevado.

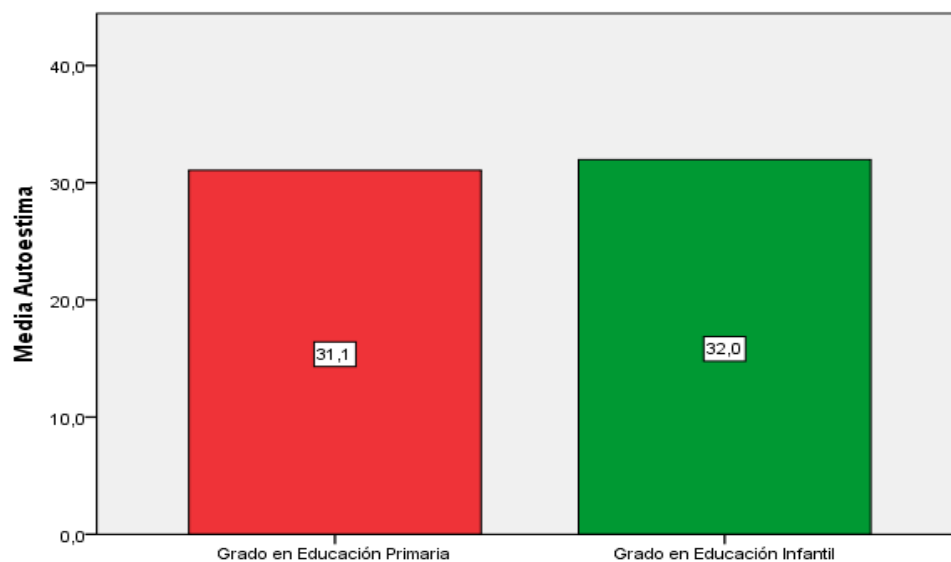


Figura 32: Autoestima según grado

▪ Grado y Autoeficacia

Por otro lado, en la siguiente tabla, y en relación al nivel de autoeficacia según el grado mostramos las puntuaciones que obtiene el alumnado del Grado en Educación Primaria y del Grado en Educación Infantil:

Estadísticos de grupo					
Grado		N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Autoeficacia	Grado en Educación Primaria	307	73,824	12,4187	,7088
	Grado en Educación Infantil	193	71,135	12,5201	,9012

Tabla 18: Análisis descriptivo autoeficacia según grado

En la Figura 33, identificamos las mayores puntuaciones de autoeficacia en el alumnado matriculado en el Grado en Educación Primaria. Además, es importante destacar, y según los criterios normativos de la escala utilizada, que los/as maestros/as en formación inicial de ambos grados presentan niveles adecuados de autoeficacia.

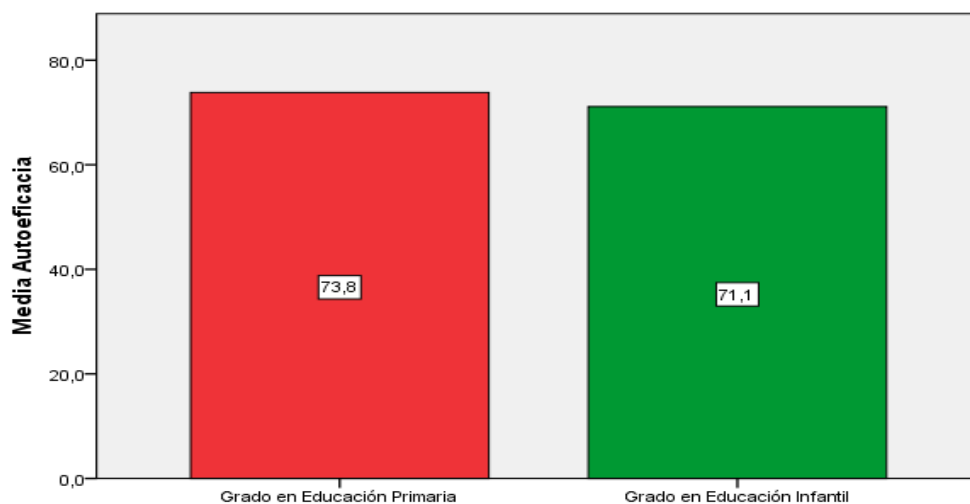


Figura 33: Autoeficacia según grado

6.2. RESULTADOS INFERENCIALES Y CONTRASTE DE HIPÓTESIS

La comprobación de los objetivos propuestos en el estudio empírico de nuestra investigación nos lleva a plantearnos una serie de hipótesis de partida con el fin de realizar los análisis inferenciales más adecuados para cada uno de ellos.

O1 Analizar las competencias emocionales en los/as futuros/as maestros/as de Educación Primaria y Educación Infantil

H1. Existen diferencias significativas en el nivel de inteligencia emocional en cuanto al sexo en los/as futuros/as docentes (atención emocional, claridad emocional y reparación emocional).

Tras aplicar la prueba T de Student para muestras independientes obtenemos los siguientes resultados:

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		T Student
		F	Sig.	Sig. (bilateral)
Atención emocional	Se han asumido varianzas iguales	,166	,684	,023
	No se han asumido varianzas iguales			,015
Claridad emocional	Se han asumido varianzas iguales	,047	,828	,365
	No se han asumido varianzas iguales			,370
Reparación emocional	Se han asumido varianzas iguales	,042	,837	,000
	No se han asumido varianzas iguales			,000

Tabla 19: T Student respecto la atención, claridad y reparación emocional según el sexo

En relación a la atención emocional, el valor ($p=0.023$) asociado al estadístico T de Student es menor que 0.05; las mujeres que participaron en nuestro estudio obtenían mayores puntuaciones que los varones, por lo que podemos afirmar que existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto al sexo. Por ello, rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis de trabajo.

Si nos centramos en la claridad emocional, el valor ($p=0.365$) asociado al estadístico T de Student es mayor que 0.05, por tanto, aceptamos la hipótesis nula y podemos afirmar que las diferencias en nuestra muestra en cuanto al sexo en este componente de la inteligencia emocional (los varones obtenían puntuaciones mayores que las mujeres) no son estadísticamente significativas.

En cuanto a la reparación emocional, el valor ($p=0.000$) asociado al estadístico T de Student es menor que 0.05; los varones de nuestra muestra obtenían mayores puntuaciones que las mujeres en este componente, por lo que podemos afirmar que existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto al sexo. Por ello, rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis de trabajo.

Más concretamente, en la Tabla 20, se muestran los resultados obtenidos tras aplicar la prueba T de Student para muestras independientes en el nivel global de inteligencia emocional según el sexo:

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		T Student
		F	Sig.	Sig. (bilateral)
Total IE	Se han asumido varianzas iguales	,169	,681	,203
	No se han asumido varianzas iguales			,208

Tabla 20: T Student respecto al nivel de IE según el sexo

Como podemos observar, el valor ($p=0.365$) asociado al estadístico T de Student es mayor que 0.05; por tanto, aceptamos la hipótesis nula y rechazamos la hipótesis de trabajo, afirmando que las diferencias en cuanto al sexo no son estadísticamente significativas.

H2. *Existen diferencias significativas en el nivel de autoestima en cuanto al sexo en los/as futuros/as docentes.*

En la Tabla 21, se muestra que el valor ($p=0.307$) asociado al estadístico T de Student es mayor que 0.05, por tanto, aceptamos la hipótesis nula y rechazamos la hipótesis de trabajo, afirmando que las diferencias en cuanto al sexo en relación con la autoestima (los varones obtenían puntuaciones mayores que las mujeres), no son estadísticamente significativas.

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		T Student
		F	Sig.	Sig. (bilateral)
Autoestima	Se han asumido varianzas iguales	,052	,819	,307
	No se han asumido varianzas iguales			,272

Tabla 21: T Student respecto al nivel de autoestima según el sexo

H3. *Existen diferencias significativas en el nivel de autoeficacia en cuanto al sexo en los/as futuros/as docentes.*

Como podemos observar en la siguiente tabla, el valor ($p=0.002$) asociado al estadístico T de Student es menor que 0.05. Por ello, y tras aceptar la hipótesis de trabajo, podemos afirmar que las diferencias en cuanto al sexo en relación a la autoeficacia (los varones obtenían puntuaciones mayores que las mujeres) son estadísticamente significativas.

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		T Student
		F	Sig.	Sig. (bilateral)
Autoeficacia	Se han asumido varianzas iguales	,036	,851	,002
	No se han asumido varianzas iguales			,004

Tabla 22: T Student respecto al nivel de autoeficacia según el sexo

H4. *El alumnado matriculado en el último curso de carrera presenta un mayor nivel de inteligencia emocional (atención emocional, claridad emocional y reparación emocional) que el alumnado de primer curso.*

Tras aplicar la prueba T de Student para muestras independientes obtenemos los siguientes resultados:

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		T Student
		F	Sig.	Sig. (bilateral)
Atención emocional	Se han asumido varianzas iguales	1,388	,239	,792
	No se han asumido varianzas iguales			,798
Claridad emocional	Se han asumido varianzas iguales	1,017	,314	,513
	No se han asumido varianzas iguales			,508
Reparación emocional	Se han asumido varianzas iguales	3,964	,068	,196
	No se han asumido varianzas iguales			,206

Tabla 23: T Student respecto la atención, claridad y reparación emocional según el curso

Como podemos observar, en relación a los componentes atención, claridad y reparación emocional, los valores obtenidos son los siguientes: $p=0.792$, $p=0.513$ y $p=0.196$. Por ello, y al ser estos valores mayores que 0.05, aceptamos la hipótesis nula y rechazamos la hipótesis de trabajo, afirmando que las diferencias en cuanto al curso en los componentes que conformaban el nivel de Inteligencia Emocional (el alumnado de 4º curso obtenía mayores puntuaciones que el alumnado de 1º curso) no son estadísticamente significativas.

Más concretamente, en la Tabla 24 se muestran los resultados obtenidos tras aplicar la prueba T de Student en el nivel de inteligencia emocional según el curso:

**Inteligencia Emocional, autoestima y autoeficacia y
su relación con el rendimiento académico en maestros en formación inicial**

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		T Student
		F	Sig.	Sig. (bilateral)
Total IE	Se han asumido varianzas iguales	1,530	,217	,290
	No se han asumido varianzas iguales			,298

Tabla 24: T Student respecto al nivel de IE según el curso

En esta tabla observamos que el valor ($p=0.290$) asociado al estadístico T de Student es mayor que 0.05; por tanto, aceptamos la hipótesis nula y rechazamos la hipótesis de trabajo, afirmando que las diferencias mostradas en el análisis descriptivo (el alumnado de 4º curso obtenía mayores puntuaciones que el alumnado de 1º curso) no son estadísticamente significativas.

H5. *El alumnado matriculado en el último curso de carrera presenta un mayor nivel de autoestima que el alumnado de primer curso.*

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		T Student
		F	Sig.	Sig. (bilateral)
Autoestima	Se han asumido varianzas iguales	,896	,344	,017
	No se han asumido varianzas iguales			,019

Tabla 25: T Student respecto al nivel de autoestima según el curso

En la Tabla 25, se muestra que el valor ($p=0.017$) asociado al estadístico T de Student es menor que 0.05. Por ello, y tras aceptar la hipótesis de trabajo, podemos afirmar que las diferencias en cuanto al curso en relación a la autoestima (el alumnado de 4º curso obtenía mayores puntuaciones que el alumnado de 1º curso) son estadísticamente significativas.

H6. *El alumnado matriculado en el último curso de carrera presenta un mayor nivel de autoeficacia que el alumnado de primer curso.*

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		T Student
		F	Sig.	Sig. (bilateral)
Autoeficacia	Se han asumido varianzas iguales	,115	,735	,007
	No se han asumido varianzas iguales			,007

Tabla 26: T Student respecto al nivel de autoeficacia según el curso

En la tabla anterior identificamos un valor ($p=0.07$) asociado al estadístico T de Student menor que 0.05. De esta forma, rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis de trabajo, afirmando que las diferencias son estadísticamente significativas; por tanto, los alumnos de 4º curso presentan un mayor nivel de autoeficacia que los alumnos de 1º curso.

H7. *Existen diferencias significativas en el nivel de inteligencia emocional en relación al grado en el que se encuentran matriculados los/as futuros/as docentes (atención emocional, claridad emocional y reparación emocional).*

Tras aplicar la prueba T de Student para muestras independientes obtenemos los siguientes resultados:

**Inteligencia Emocional, autoestima y autoeficacia y
su relación con el rendimiento académico en maestros en formación inicial**

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		T Student
		F	Sig.	Sig. (bilateral)
Atención emocional	Se han asumido varianzas iguales	2,860	,091	,308
	No se han asumido varianzas iguales			,281
Claridad emocional	Se han asumido varianzas iguales	2,843	,092	,549
	No se han asumido varianzas iguales			,538
Reparación emocional	Se han asumido varianzas iguales	5,374	,071	,009
	No se han asumido varianzas iguales			,006

Tabla 27: T Student respecto la atención, claridad y reparación emocional según el grado

En relación a la atención emocional, el valor ($p=0.308$) asociado al estadístico T de Student es mayor que 0.05; por tanto, aceptamos la hipótesis nula y podemos afirmar que las diferencias en nuestra muestra en cuanto al grado en este componente de la inteligencia emocional (el alumnado matriculado en el Grado en Educación Primaria obtenía mayores puntuaciones que el alumnado matriculado en el Grado en Educación Infantil) no son estadísticamente significativas.

Si nos centramos en la claridad emocional, el valor ($p=0.549$) asociado al estadístico T de Student es mayor que 0.05. De esta forma, aceptamos la hipótesis nula y podemos afirmar que las diferencias en nuestra muestra en cuanto al grado en este componente de la inteligencia emocional (el alumnado matriculado en el Grado en Educación Primaria obtenía mayores puntuaciones que el alumnado matriculado en el Grado en Educación Infantil) no son estadísticamente significativas.

En cuanto a la reparación emocional, el valor ($p=0.009$) asociado al estadístico T de Student es menor que 0.05. El alumnado matriculado en el Grado en Educación Primaria de nuestro estudio obtenía mayores puntuaciones que aquellos que se encontraban matriculados en el Grado en Educación Infantil en este componente, por lo que podemos afirmar que las diferencias son estadísticamente significativas. Por ello, rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis de trabajo.

**Inteligencia Emocional, autoestima y autoeficacia y
su relación con el rendimiento académico en maestros en formación inicial**

Más concretamente, en la Tabla 28 se muestran los resultados obtenidos tras aplicar la prueba T Student en el nivel de inteligencia emocional según el Grado:

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		T Student
		F	Sig.	Sig. (bilateral)
Total IE	Se han asumido varianzas iguales	5,382	,069	,041
	No se han asumido varianzas iguales			,032

Tabla 28: T Student respecto al nivel de IE según el grado

Como podemos observar, el valor ($p=0.041$) asociado al estadístico T de Student es menor que 0.05; por tanto, aceptamos la hipótesis de trabajo y afirmamos que el alumnado matriculado en el Grado en Educación Primaria de nuestro estudio obtenía mayores puntuaciones que aquellos que se encontraban matriculados en el Grado en Educación Infantil, por lo que las diferencias son estadísticamente significativas.

H8. *Existen diferencias significativas en el nivel de autoestima en relación al grado en el que se encuentran matriculados los/as futuros/as docentes.*

En la Tabla 29 se muestra que el valor ($p=0.307$) asociado al estadístico T de Student 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 autoestima (el alumnado matriculado en el Grado en Educación Infantil obtenía mayores puntuaciones que el alumnado matriculado en el Grado en Educación Primaria) no son estadísticamente significativas.

**Inteligencia Emocional, autoestima y autoeficacia y
su relación con el rendimiento académico en maestros en formación inicial**

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		T Student
		F	Sig.	Sig. (bilateral)
Autoestima	Se han asumido varianzas iguales	,020	,888	,113
	No se han asumido varianzas iguales			,130

Tabla 29: T Student respecto al nivel de autoestima según el grado

H9. *Existen diferencias significativas en el nivel de autoeficacia en relación al grado en el que se encuentran matriculados los/as futuros/as docentes.*

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		T Student
		F	Sig.	Sig. (bilateral)
Autoeficacia	Se han asumido varianzas iguales	,561	,454	,019
	No se han asumido varianzas iguales			,019

Tabla 30: T Student respecto al nivel de autoeficacia según el grado

En la tabla anterior identificamos un valor ($p=0.19$) asociado al estadístico T de Student menor que 0.05. De esta forma, rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis de trabajo, afirmando que los/as alumnos/as del Grado en Educación Primaria que han participado en nuestro estudio presentan mayores niveles de autoeficacia que el alumnado del Grado en Educación Infantil y que estas diferencias son estadísticamente significativas.

O2 Comprobar la relación entre el rendimiento académico y las competencias emocionales de los estudiantes de la Facultad de Educación de Badajoz.

H10. Existe una relación significativa entre el rendimiento académico (nota media de las asignaturas) y el nivel de inteligencia emocional de los/as futuros/as docentes.

A continuación mostraremos un gráfico de dispersión de puntos para identificar la relación entre el rendimiento académico (nota media del cuatrimestre anterior) y el nivel global de inteligencia emocional:

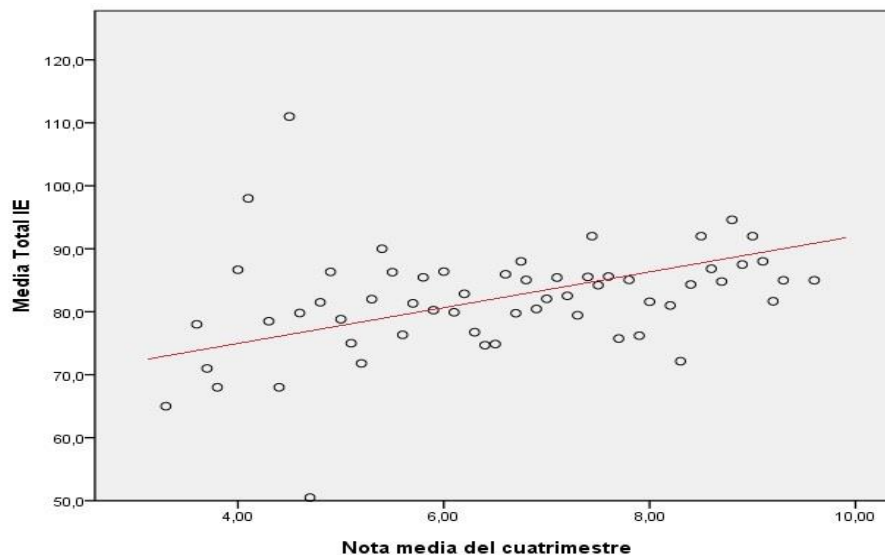


Figura 34: Relación entre la nota media y la IE

Como podemos observar en la Figura 34, parece que existe una relación positiva entre la nota media y el nivel global de inteligencia emocional de los/as futuros/as maestros/as que participaron en nuestro estudio; es decir, a mayores calificaciones, mayor nivel de inteligencia emocional, y viceversa.

Para comprobar si existe una relación significativa entre la nota media de las asignaturas del cuatrimestre anterior y el nivel de inteligencia emocional, utilizamos la prueba de Correlación de Pearson.

**Inteligencia Emocional, autoestima y autoeficacia y
su relación con el rendimiento académico en maestros en formación inicial**

Correlaciones		Nota media del cuatrimestre
Total IE	Correlación de Pearson	,109
	Sig. (bilateral)	,015
	N	500

Tabla 31: Correlación de Pearson entre IE y rendimiento académico

La Tabla 31 nos indica que existe una relación positiva ($r > 0$) y significativa ($p \leq 0.05$) entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico; es decir, a mayor nota media, mayor nivel de inteligencia emocional, y viceversa.

H11. *Existe una relación significativa entre la nota media de las asignaturas y el nivel de autoestima de los/as futuros/as docentes.*

De igual forma, hemos realizado un gráfico de dispersión de puntos para identificar la relación entre el rendimiento académico (nota media del cuatrimestre anterior) y el nivel de autoestima.

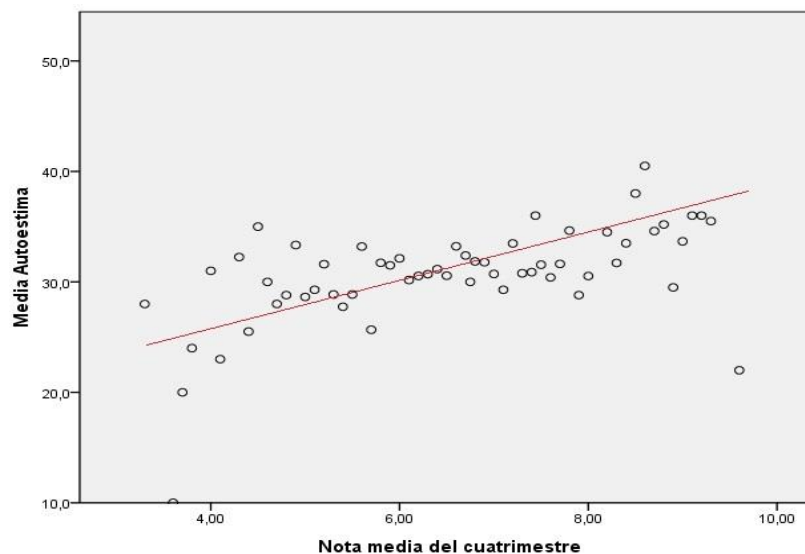


Figura 35: Relación entre la nota media y el nivel de autoestima

Como bien se refleja la Figura 35, parece que existe una relación positiva entre la nota media y el nivel de autoestima de los participantes de nuestra investigación; es decir, a mayores calificaciones, mayor autoestima, y viceversa.

De nuevo, y para comprobar si existe una relación significativa entre la nota media de las asignaturas del cuatrimestre anterior y el nivel de autoestima, hemos aplicado la prueba de Correlación de Pearson.

Correlaciones		Nota media del cuatrimestre
Autoestima	Correlación de Pearson	,203
	Sig. (bilateral)	,000
	N	500

Tabla 32: Correlación de Pearson entre autoestima y rendimiento académico

Como podemos observar en la Tabla 32, existe una relación positiva ($r > 0$) y significativa ($p \leq 0.05$) entre el nivel de autoestima y el rendimiento académico. Por ello, podemos afirmar que a mayores notas, mayor nivel de autoestima, y viceversa.

H12. Existe una relación significativa entre la nota media de las asignaturas y el nivel de autoeficacia de los futuros docentes.

En el siguiente gráfico se representa la relación entre el rendimiento académico (nota media del cuatrimestre anterior) y el nivel de autoeficacia de los participantes:

**Inteligencia Emocional, autoestima y autoeficacia y
su relación con el rendimiento académico en maestros en formación inicial**

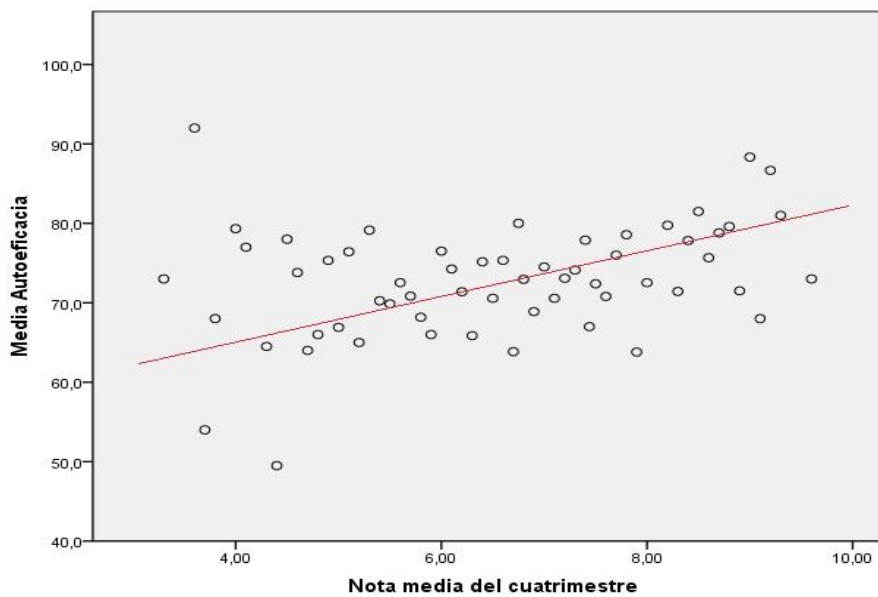


Figura 36: Relación entre la nota media y el nivel de autoeficacia

Como podemos identificar en la Figura 36, parece que existe una relación positiva entre la nota media y el nivel de autoeficacia de los/as futuros/as maestros/as que participaron en nuestra investigación; es decir, a mayores calificaciones, mayor nivel de autoeficacia, y viceversa

Igualmente, aplicamos la prueba de Correlación de Pearson para comprobar si existe una relación significativa entre la nota media de las asignaturas del cuatrimestre anterior y el nivel de autoeficacia del alumnado.

Correlaciones		Nota media del cuatrimestre
Autoeficacia	Correlación de Pearson	,156**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	500

Tabla 33: Correlación de Pearson entre autoeficacia y rendimiento académico

Identificamos, en la tabla nº, una relación positiva ($r > 0$) y significativa ($p \leq 0.05$) entre la autoeficacia y el rendimiento académico. Por tanto, podemos afirmar que a mayores notas, mayor nivel de autoeficacia, y viceversa.

O3 Comprobar la relación entre la inteligencia emocional, la autoestima y la autoeficacia de dichos estudiantes.

H13. *Existe una relación significativa entre el nivel de inteligencia emocional, la autoestima y la autoeficacia de los/as futuros/as docentes.*

A continuación mostraremos un gráfico de dispersión de puntos para identificar la relación entre el nivel global de IE y la autoestima del alumnado:

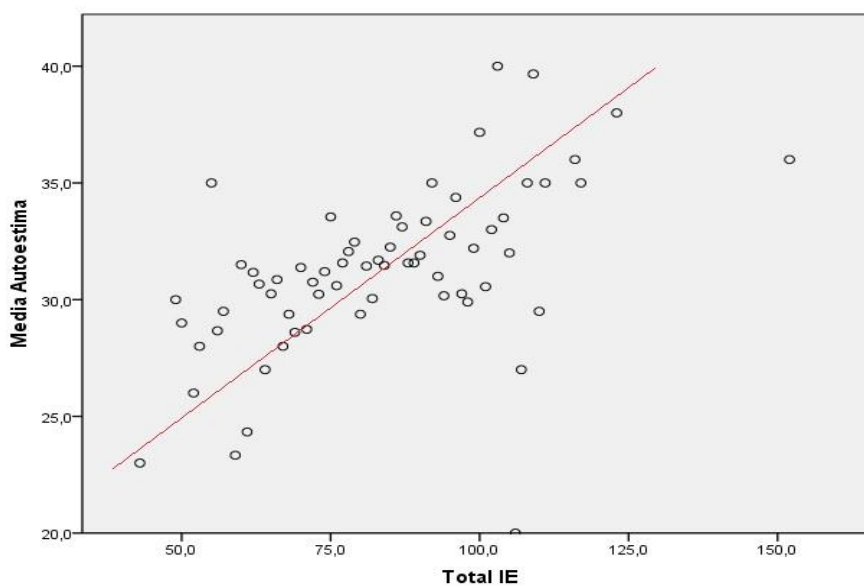


Figura 37: Relación entre la IE y el nivel de autoestima

En la Figura 37 podemos identificar una relación positiva entre el nivel global de inteligencia emocional y la autoestima del alumnado. Los/as futuros/as maestros/as que obtienen puntuaciones elevadas en inteligencia emocional suelen mostrar un buen nivel de autoestima. Por el contrario, los/as futuros/as maestros/as que presentan bajas puntuaciones en inteligencia emocional, muestran un bajo nivel de autoestima.

Inteligencia Emocional, autoestima y autoeficacia y su relación con el rendimiento académico en maestros en formación inicial

Por otro lado, el siguiente gráfico de dispersión de puntos muestra la relación entre el nivel global de IE y la autoeficacia de los/as futuros/as maestros/as que participaron en nuestro estudio:

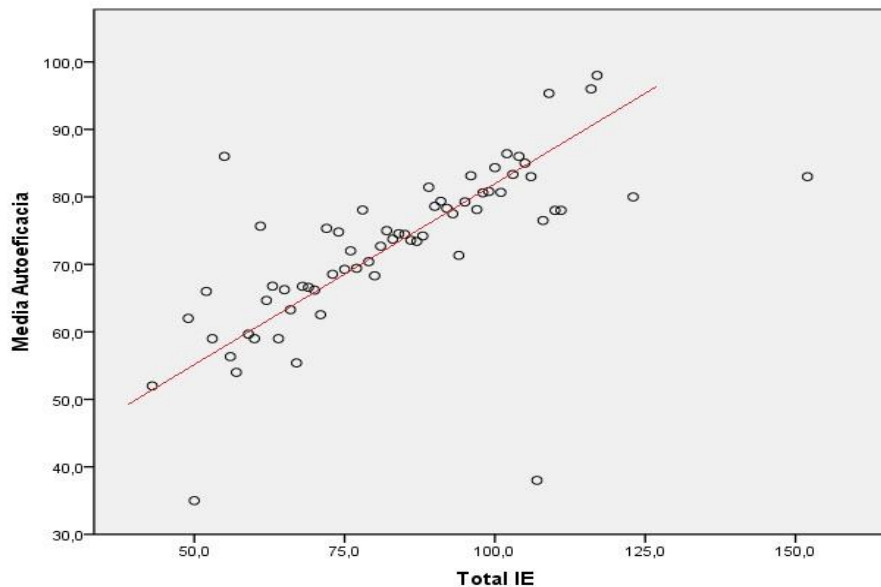


Figura 38: Relación entre la IE y el nivel de autoeficacia

Como podemos observar en la Figura 38, parece que existe una relación positiva en dichos componentes. De esta forma, los/as futuros/as maestros/as que obtienen puntuaciones elevadas en inteligencia emocional suelen mostrar un buen nivel de autoeficacia; sin embargo, los/as futuros/as maestros/as que presentan bajas puntuaciones en inteligencia emocional, muestran un bajo nivel de autoeficacia.

Igualmente, y para mostrar la relación entre el nivel de autoestima y autoeficacia del alumnado, hemos realizado el siguiente gráfico de dispersión de puntos, en el que observamos una relación positiva entre ambos aspectos.

**Inteligencia Emocional, autoestima y autoeficacia y
su relación con el rendimiento académico en maestros en formación inicial**

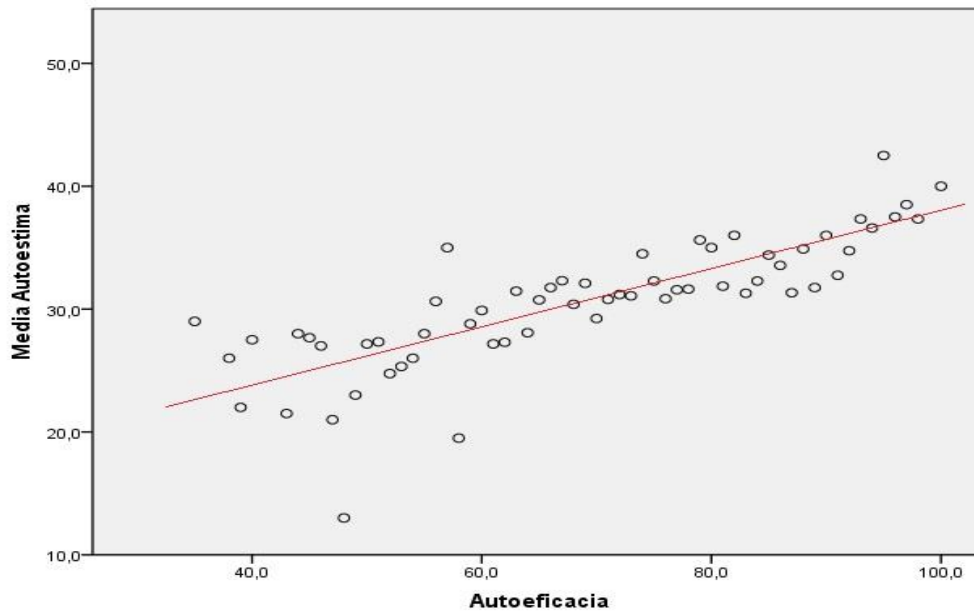


Figura 39: Relación entre el nivel de autoeficacia y autoestima

Los/as futuros/as maestros/as que obtienen altas puntuaciones en autoeficacia emocional suelen mostrar un buen nivel de autoestima. Por el contrario, los/as futuros/as maestros/as que presentan bajas puntuaciones de autoeficacia, muestran un bajo nivel de autoestima.

Por último, y para comprobar si existe una relación significativa entre el de inteligencia emocional, autoestima y autoeficacia de los/as futuros/as maestros, hemos aplicado la prueba de Correlación de Pearson.

		Autoeficacia	Total IE
Autoestima	Correlación de Pearson	,424	,206**
	Sig. (bilateral)	,000	,000
	N	500	
Autoeficacia	Correlación de Pearson		,467**
	Sig. (bilateral)		,000
	N		500

Tabla 34: Correlación de Pearson entre IE, autoestima y autoeficacia

La Tabla 34, nos indica que existe una relación positiva ($r > 0$) y significativa ($p \leq 0.05$) entre los componentes emocionales estudiados. Por ello, podemos afirmar que los niveles de inteligencia emocional, autoestima y autoeficacia de los participantes de nuestro estudio correlacionan de forma positiva y estadísticamente significativa.

Finalmente, la siguiente tabla muestra un resumen de las hipótesis aceptadas y rechazadas, vinculadas a los objetivos generales propuestos en nuestra investigación:

Objetivos	Hipótesis								
	O1	H1x	H2x	H3✓	H4x	H5✓	H6✓	H7x	H8x
O2	H10✓			H11✓			H12✓		
O3	H13✓								

Tabla 35: Contraste de hipótesis

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este último apartado, abordaremos las conclusiones de nuestra investigación, retomando los objetivos generales e hipótesis que nos marcamos al comienzo de la misma, y discutiremos los resultados obtenidos.

En relación a las hipótesis vinculadas al primer objetivo general, en el que hemos analizado las competencias emocionales de los/as futuros/as maestros/as de Educación Primaria y Educación Infantil, hemos podido identificar el nivel de inteligencia emocional, autoestima y autoeficacia según diversas variables, como el género, el curso y el grado en el que se encontraban matriculados los participantes de nuestro estudio.

Si nos centramos en el nivel global de inteligencia emocional, hemos observado en nuestro estudio que no se evidencian diferencias significativas en cuanto al género. Hay que destacar que existe una gran controversia en cuanto a las diferencias de género en la inteligencia emocional y que, en cierta medida, es debida al tipo de instrumento de evaluación que se utilice. En diversos estudios que se han utilizado pruebas de autoinforme como el EQ-i de Bar-On (1997) o el TMMS-48 de Salovey et al. (1995) y sus distintas versiones, no se han encontrado diferencias significativas en el nivel de inteligencia emocional en varones y mujeres (Brackett y Mayer, 2003; Palomera, 2005). Sin embargo, y a diferencia de nuestros resultados, diversos autores identifican diferencias en varones y mujeres, siendo éstas últimas quienes prestan mayor atención a sus emociones y son capaces de comprenderlas mejor (Palomera, Gil-Olarte y Brackett, 2006; Sánchez, Fernández-Berrocal y Latorre, 2008).

Respecto a la autoestima, en nuestro estudio identificamos que los varones obtienen mayores puntuaciones que las mujeres, sin embargo, esta diferencia no es estadísticamente significativa. Estudios como los de Martín-Albo et al. (2007), Santos y Maia, (2003) y Vallieres y Vallerand (1990) también evidencian mayores puntuaciones en los varones que en las mujeres.

En la misma línea que en nuestra investigación, Marrero, Matud, Carballeira e Ibáñez (2003) sostienen que a pesar de que los varones obtienen mayores puntuaciones en el nivel de autoestima, la magnitud de esta diferencia es muy baja.

También hemos identificado diferencias significativas entre varones y mujeres en el nivel de autoeficacia; los varones obtienen mayores puntuaciones que las mujeres en esta variable. Estos resultados coinciden con los estudios de Carrasco y del Barrio (2002) y Olaz (2003) quienes afirman que los varones se perciben más autoeficaces que las mujeres. Por el contrario, Barca et al. (2014) evidencian que son las mujeres quienes presentan mayores niveles de autoeficacia.

En relación a las hipótesis vinculadas al segundo objetivo general, en el que intentábamos comprobar la relación entre el rendimiento académico y las competencias emocionales de los/as futuros/as maestros/as de Educación Primaria y Educación Infantil, hemos identificado que existen relaciones positivas y significativas entre dicho rendimiento académico y el nivel global de inteligencia emocional, autoestima y autoeficacia de los participantes de nuestro estudio.

Como ya comentamos en la fundamentación teórica, tradicionalmente la sociedad ha sobrevalorado la inteligencia, menospreciando otras cualidades fundamentales que pueden influir en el éxito académico, profesional y personal. Al igual que en nuestra investigación, son muchos los estudios que confirman la relación significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico (Brackett y Mayer, 2003; Gil-Olarte et al., 2006; Mestre et al., 2004). Lam y Kirby (2002) sostienen que los sujetos con altas puntuaciones en inteligencia emocional tienden a obtener mejores calificaciones en las distintas asignaturas, debido, en cierta parte, a la capacidad para regular las emociones.

Sin embargo, no debemos olvidar que son numerosas las variables que influyen en el rendimiento académico, como bien reflejaron Barchard (2003) y González-Pienda (2003) en su estudios (variables personales como la

inteligencia, las aptitudes los estilos de aprendizaje, conocimientos previos, etc. y variables socioambientales vinculadas con el contexto social, familiar y económico), ya que al controlar diversas variables, la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico llegaba a desaparecer. Es importante también destacar que nuestros resultados van en la línea opuesta a los de Bastian et al. (2005), quienes determinaban que no existía una relación significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes universitarios.

Además, y al igual que en nuestra investigación, son diversos los autores que evidencian la relación positiva y significativa entre el rendimiento académico y la autoestima. Así estudios como los de Quiles y Espada (2004) y Villarroel (2001) identifican una correlación lineal entre ambas variables, mostrando una influencia recíproca entre las expectativas del profesorado, el rendimiento académico y la autoestima del alumnado. Nuestros resultados se corresponden con los de García et al. (2006) quienes sostienen que el alumnado con un buen rendimiento académico presenta altos niveles de autoestima, confiando en sus capacidades y sintiéndose autoeficaces y valiosos. Por el contrario, estos autores observan que un bajo nivel de autoestima en los sujetos va a determinar una baja motivación por aprender; poco esfuerzo y elevada frustración por sus experiencias de fracaso, mostrando bajos niveles de autoestima.

A pesar de ello, y en oposición a nuestros resultados, debemos tener en cuenta que no siempre los sujetos con bajo nivel de autoestima sacarán malas notas en una prueba o examen; hay otra serie de factores que van a incidir en este aspecto, como sería la influencia del contexto familiar, la motivación, el gusto por una materia, etc. (Rabell, 2012).

Asimismo, son numerosos los estudios que muestran, al igual que nuestros resultados, una relación positiva y significativa entre el rendimiento académico y la autoeficacia. Así, Cartagena (2008) sostiene que las creencias sobre la autoeficacia ayudan a la obtención de los logros de los individuos, así como a un aumento de motivación. En esta misma línea, Contreras et al.

(2005) reflejan que los sujetos que presentan altos niveles de autoeficacia muestran bajos síntomas de ansiedad y esta interacción se asociaría directamente con un alto rendimiento académico.

Finalmente, y en relación a la hipótesis vinculadas al tercer objetivo general, el que pretendíamos comprobar la relación entre la inteligencia emocional, la autoestima y la autoeficacia de los/as futuros/as maestros/as de Educación Primaria y Educación Infantil, hemos identificado una relación positiva y significativa entre estas variables.

En la misma línea de los resultados que hemos obtenido, Reina et al. (2010) muestran en su estudio correlaciones significativas entre la autoestima, la autoeficacia y la satisfacción vital. Además, en el estudio de Barca, et al. (2014), se destaca la correlación entre la autoeficacia, autorregulación y estrategias de apoyo con el rendimiento académico. Estos autores sostienen que la capacidad percibida y la valoración que un sujeto hace de sí mismo, junto con las estrategias de apoyo, van a servir para ofrecer seguridad y motivación al propio individuo en el momento en el que afronta las tareas de estudio.

Además, coincidimos con Brígido y Borrachero (2011) en que existe una relación importante entre el autoconcepto, la autoeficacia y la autorregulación de los sujetos. 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 positiva de autoeficacia. Creemos que 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, et al. 2012).

A continuación, y a modo de resumen, mostraremos unas tablas con las principales conclusiones obtenidas en relación a las hipótesis y vinculadas a los objetivos planteados en nuestro estudio:

Objetivos específicos (O1)	Hipótesis	Conclusiones
Encontrar diferencias en el nivel de inteligencia emocional, autoestima y autoeficacia de los estudiantes según el género.	H1 + H2 + H3: Existen diferencias significativas en el nivel de inteligencia emocional en cuanto al sexo en los/as futuros/as docentes.	No diferencias significativas en inteligencia emocional y autoestima. Diferencias significativas en autoeficacia.
Encontrar diferencias en el nivel de inteligencia emocional, autoestima y autoeficacia de los estudiantes según el curso	H4 + H5 + H6: Existen diferencias significativas en el nivel de inteligencia emocional en cuanto al curso en el que se encuentran los/as futuros/as docentes	No diferencias significativas en inteligencia emocional. Diferencias significativas en autoestima y autoeficacia.
Encontrar diferencias en el nivel de inteligencia emocional, autoestima y autoeficacia de los estudiantes según el grado.	H7 + H8 + H9: Existen diferencias significativas en el nivel de inteligencia emocional en cuanto al grado en el que se encuentran matriculados los/as futuros/as docentes	No diferencias significativas en autoestima. Diferencias significativas en inteligencia emocional y autoeficacia.

Tabla 36: Conclusiones, hipótesis y objetivos específicos del objetivo general 1 (O1)

**Inteligencia Emocional, autoestima y autoeficacia y
su relación con el rendimiento académico en maestros en formación inicial**

Objetivos específicos (O2)	Hipótesis	Conclusiones
Establecer relaciones entre el rendimiento académico y el nivel de inteligencia emocional del alumnado.	H10: Existe una relación significativa entre el rendimiento académico (nota media de las asignaturas) y el nivel de inteligencia emocional de los/as futuros/as docentes.	Existe una relación positiva y significativa entre el rendimiento académico y la inteligencia emocional.
Establecer relaciones entre el rendimiento académico y el nivel de autoestima del alumnado.	H11: Existe una relación significativa entre la nota media de las asignaturas y el nivel de autoestima de los/as futuros/as docentes	Existe una relación positiva y significativa entre el rendimiento académico y la autoestima.
Establecer relaciones entre el rendimiento académico y el nivel de autoeficacia del alumnado.	H12: Existe una relación significativa entre la nota media de las asignaturas y el nivel de autoeficacia de los/as futuros/as docentes.	Existe una relación positiva y significativa entre el rendimiento académico y la autoeficacia.

Tabla 37: Conclusiones, hipótesis y objetivos específicos del objetivo general 2 (O2)

Objetivos específicos (O3)	Hipótesis	Conclusiones
Identificar la relación entre el nivel de inteligencia emocional y la autoestima de los/as futuros/as maestros/as.	H13: Existe una relación significativa entre el nivel de inteligencia emocional, la autoestima y la autoeficacia de los/as futuros/as docentes.	Existe una relación positiva y significativa entre el nivel global de inteligencia emocional, la autoestima y la autoeficacia de los/as futuros/as maestros/as.
Identificar la relación entre el nivel de inteligencia emocional y la autoeficacia de los/as futuros/as maestros/as.		
Identificar la relación entre el nivel de autoestima y la autoeficacia de los/as futuros/as maestros/as.		

Tabla 38: Conclusiones, hipótesis y objetivos específicos del objetivo general 3 (O3)

APORTACIONES Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Como hemos comentado anteriormente, con la realización de este trabajo hemos analizado las competencias emocionales de los/as futuros/as maestros/as y la relación de éstas con el rendimiento académico. La identificación de dichas competencias emocionales en el profesorado en formación inicial nos permitiría conocer sus habilidades y trabajar sobre ellas, con el fin último de favorecer un estado profesional y personal positivo.

Además, hemos encontrado relaciones positivas y estadísticamente significativas entre la inteligencia emocional, la autoestima y la autoeficacia y el rendimiento académico de los/as futuros/as maestros/as. Esto nos daría pie a posible intervención con el objetivo de mejorar, no sólo las competencias emocionales del profesorado en formación inicial, sino también su rendimiento académico.

Nos gustaría destacar que una de las mayores fortalezas de nuestro estudio es su muestra. Hemos contado con prácticamente todos los grupos de 1º y 4º de los Grados de Educación Primaria y Educación Infantil de la Facultad de Educación de Badajoz, por lo podríamos considerar que nuestra muestra es representativa. Asimismo, hemos realizado un análisis bastante exhaustivo de las características sociodemográficas de los participantes de nuestro estudio, que nos ha servido para conocer mejor el contexto en el que nos encontrábamos.

Además, se ha utilizado un cuestionario bastante completo. No queríamos medir las competencias emocionales del profesorado en formación inicial únicamente con el TMMS-24, por ello, decidimos completar la prueba con dos escalas más que nos permitiesen evaluar y valorar la autoestima y autoeficacia de los participantes de nuestro estudio.

Durante la realización de esta investigación, y a pesar de que se han obtenido resultados aceptables y satisfactorios, se han producido una serie de obstáculos y/o limitaciones que son importantes describir.

En cuanto al acceso a los participantes, y aunque en general el profesorado nos ayudó a recabar la información administrando los cuestionarios al alumnado, se originaron algunos problemas. El proceso de recogida de información en cuarto curso fue más laborioso; el hecho de que los/as alumnos/as se encontrasen en la fase de prácticas dificultaba el acceso, dado que sólo se reunían con su tutor/a una vez al mes. Por ello, se intentó recabar casi toda la información a principio del mes de febrero, en las primeras reuniones de los estudiantes con sus respectivos tutores/as.

En relación a los instrumentos de evaluación, cabe destacar que hemos utilizado cuestionarios y medidas de autoinforme. Este tipo de pruebas nos proporciona información sobre la percepción que tiene un sujeto sobre su propio nivel de inteligencia emocional, autoestima o autoeficacia. Sin embargo, en numerosas ocasiones este tipo de pruebas pueden estar sesgadas; a pesar de ser anónimas, muchos sujetos reflejarán en sus pruebas lo que “está bien” o lo que “es correcto”, sin mostrar realmente sus verdaderas conductas. Para ello, sería más conveniente utilizar pruebas de habilidad o medidas de ejecución, donde a los individuos se les plantease un determinado problema emocional que ellos tuvieran que resolver.

Además, hubiera sido conveniente aplicar alguna prueba para medir el rendimiento académico del alumnado, ya que parece insuficiente determinar dicho rendimiento por las calificaciones obtenidas en un cuatrimestre de un curso concreto. En numerosas ocasiones los participantes no mostraban todas sus calificaciones y muchos no llegaron a reflejar ninguna de sus notas, a pesar de ser un cuestionario anónimo. Estos últimos tuvieron que ser eliminados, reduciendo la muestra final.

No podemos olvidarnos de que en esta investigación se utiliza 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.

FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

A raíz de las limitaciones surgidas, la investigación realizada da pie a un amplio abanico de estudios en la misma línea.

Centrándonos en los datos obtenidos en nuestra investigación, sería pertinente analizar en qué medida existen diferencias estadísticamente significativas según el itinerario que cursan los/as futuros/as maestros/as matriculados en el último curso de carrera y establecer si determinadas competencias emocionales predicen significativamente el rendimiento académico, mediante un análisis de regresión.

Además, y como ya hemos comentado anteriormente, en nuestra investigación se plantea un diseño no experimental transversal o transeccional, mediante el cual hemos intentado describir y analizar las variables y su incidencia en un tiempo determinado. Tras analizar las relaciones entre el rendimiento académico y las distintas competencias emocionales estudiadas (inteligencia emocional, autoestima y autoeficacia), sería conveniente realizar un estudio cuasiexperimental o experimental, aplicando un programa de intervención emocional con el fin de analizar una futura mejora en el rendimiento académico del alumnado.

Al igual, y en relación con la evaluación del rendimiento académico, sería conveniente replicar el estudio utilizando algún instrumento de medida de esta variable, no quedándonos únicamente con las calificaciones obtenidas en asignaturas anteriores de un curso determinado.

Otra posible línea de investigación sería evaluar las competencias emocionales en el profesorado en ejercicio y comparar los resultados obtenidos con el profesorado en formación inicial para identificar si existen o no diferencias significativas entre ambos grupos.

Como vemos, estas son algunas de las perspectivas posibles para ampliar la investigación y seguir reflexionando sobre la utilidad que tiene desarrollar habilidades socioemocionales que garanticen una vida exitosa y un bienestar personal y emocional en el profesorado y en la sociedad en general.

“El logro real no depende tanto del talento como de la capacidad de seguir adelante a pesar de los fracasos” (Goleman, 1996)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, R. y Hernández, J.A. (2004). La autoestima en la educación. *Límite: revista de filosofía y psicología*, 11, 86-99.
- Arancibia, V. (1997). *Manual de psicología educacional*. Chile: Pucch.
- Baessler, J. y Schwarcer, 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., Barbaranelli, C., Caprara, G. y Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206-1222.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The exercise of control*. New Jersey: Freeman.
- Bar-On, R. (1997). *Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A measure of emotional intelligence*. Toronto: Multi Health System.
- Barca E., Vicente, F., Almeida, L. y Barca, A. (2014). Impacto de estrategias de aprendizaje, autoeficacia y género en el rendimiento del alumnado de Educación Secundaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD. Revista de Psicología*, 1(2), 287-298.
- Barchard, K. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success? *Educational and Psychological Measurement*, 63(5), 840-858.
- Bastian, V.A., Burns, N.R. y Nettelbeck, T. (2005). Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities. *Personality and Individual Differences*, 39(6), 1135-1145.

- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Biquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 54, 95-114
- Bisquerra, R. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu.
- Borrachero, A.B. (2015). *Las Emociones en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias en Educación Secundaria*. Tesis Doctoral (Inédita). Universidad de Extremadura: Badajoz.
- 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
- Brackett, M.A. y Mayer, J.D. (2003). Convergent, discriminant and incremental validity of the competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1147-1158.
- Branden, N. (1993). *El respeto hacia uno mismo*. Barcelona: Paidós.
- 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 15 de mayo de 2015, de: http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/20/020_Buenrostro.pdf

- Burns, R.B. (1990). *El autoconcepto. Teoría, Medición, Desarrollo y Comportamiento*. Bilbao: Ega.
- Carrasco, M.A. y Del Barrio, M.V. (2002). Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes. *Psicothema*, 14(2), 323-332.
- Cartagena, M. (2008). Relación entre la autoeficacia y el rendimiento escolar y los hábitos de estudio en alumnos de secundaria. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(3), 60-99.
- CASEL.(2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*. Chicago: Author.
- Castro-Carrasco, P.J., 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), 265-288.
- Chacón, C. (2006). Las creencias de autoeficacia: un aporte para la formación del docente de inglés. *Acción pedagógica*, 15(1), 44-54.
- Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Recuperado el 19 de marzo de 2015, de: <http://www.uv.es/=choliz/Proceso%20emocional.pdf>
- Contini, N. (2004). La inteligencia emocional, social y el conocimiento tácito. Su valor en la vida cotidiana. *Revista Psicodebate 5. Psicología, Cultura y Sociedad: experiencias del ciclo de vida*, 63-80.
- Contreras, F., Espinosa, J. C., Esguerra, G., Haikal, A., Polanía, A., y Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Diversitas*, 1(2), 183-194.
- De la Herrán, A. (2004). El docente de baja autoestima: implicaciones didácticas. *Indivisa: Boletín de estudios e investigación*, 5, 51-66.

- Díaz, J.L. y Flores E.O. (2001). La estructura de la emoción humana: Un modelo cromático del sistema afectivo. *Salud Mental* 24(4), 20-35.
- Duclos, G. (2010). *La autoestima, un pasaporte para la vida*. Madrid: Edaf.
- Evans, D. (2002). *Emoción: La ciencia del sentimiento*. Madrid: Taurus.
- Feldman, J. R. (2002). *Autoestima ¿Cómo desarrollarla?* Madrid: Narcea.
- Fernández-Abascal, E. y Chóliz M. (2001). *Expresión facial de la emoción*. Madrid: UNED (Colección Cuadernos de la UNED).
- Fernández-Abascal, E., Martín, M. y Domínguez, J. (2001). *Procesos Psicológicos*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La Inteligencia Emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (2002). Corazón y razón. En Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (Eds.). *Corazones inteligentes*, 17-34. Barcelona: Kairós.
- Ferragut, M., y Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista latinoamericana de psicología*, 44(3), 95-104.
- Flores, E. (2010). La Inteligencia Emocional en la Educación Primaria. *Revista de la Educación en Extremadura. Sindicato ANPE Extremadura*, 5, 118-123.

- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2005). Universidad de Harvard Inteligencias múltiples. *Revista de Psicología y Educación*, 1(1), 17-16.
- García, A., Calvo, P. y Marrero, G. (2006). La autoestima en alumnos de sexto curso de educación primaria. En F. Bacaicoa y J. Uriarte (Eds.). *Psicología del Aprendizaje, INFAD*, 199-215. Universidad de Extremadura: Psicoex Badajoz.
- Gil-Olarte, P., Palomera, R. y Brackett, M.A. (2006). Relating Emotional Intelligence to Social Competence and Academic Achievement among High School Students. *Psicothema*, 18(sup.), 118-123.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- González, M.T. (1999). Algo sobre la autoestima. Qué es y cómo se expresa. *Aula*, 11, 217-232.
- González-Pienda, J A. (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista galego-portuguesa de Psicología e Educación*, 8(7), 247-258.
- Graña, F. (2012). El asalto de las mujeres a las carreras universitarias "masculinas": cambio y continuidad en la discriminación de género. *PRAXIS educativa*, 12(12), 77-86.
- Güell, M. y Muñoz, J. (2000). *Desconóctete a ti mismo. Programa de alfabetización emocional*. Barcelona: Paidós.
- Hernández-Sampieri, R. (2004). *Metodología de la investigación*. La Habana: Felix Varela.
- 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.

- Lam, L.T. y Kirby, S.L. (2002). Is emotional intelligence and advantage? An exploration of the impact of the emotional and general intelligence on individual performance. *Journal of Social Psychology*, 142(1), 133-145.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Nueva York: Oxford University Press.
- Marchesi, A. y Díaz, T. (2007). *Las emociones y los valores del profesorado*. Madrid: SM.
- Marrero, R.J., Matud, M.P., Carbelleira, M. e Ibáñez, I. (2003). Diferencias en autoestima en función del género. *Análisis y modificación de conducta*, 29(123), 51-78.
- Martín-Albo, J., Núñez, J. L., Navarro, J. G. y Grijalvo, F. (2007). The Rosenberg Self-Esteem Scale: translation and validation in university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(2), 458-467.
- Martínez-Minguélez, M. (1999). *Criterios para la superación del debate metodológico "cuantitativo/cualitativo"*. Venezuela: Universidad Simón Bolívar.
- Mestre, J.M. y Fernández-Berrocal, P.F. (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Mestre, J.M., Guil, R. y Gil-Olarte, P. (2004). Inteligencia Emocional: Algunas respuestas empíricas y su papel en la adaptación escolar en una muestra de alumnos de secundaria. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 6(16). Recuperado el 20 de mayo de 2015, de: <http://reme.uji.es/articulos/avillj3022906105/texto.html>
- Mora, F. y Sanguinetti, A.M. (2004). *Diccionario de Neurociencias*. Madrid: Alianza Diccionarios.
- Naranjo, M.L. (2007). Autoestima: un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo. *Actualidades investigativas en Educación*, 7(3), 1-27.

- Navarro, E., Tomás, J.M. y Oliver, A. (2006). Factores personales, familiares y académicos en niños y adolescentes con baja autoestima. *Boletín de Psicología*, 88, 7-25.
- Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Olaz, F.O. (2003). Autoeficacia y diferencia de géneros: aportes a la explicación del comportamiento vocacional. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 56(3), 359-376.
- Ortega, P., Mínguez, R., y Rodes, M.L. (2000). Autoestima: un nuevo concepto y su medida. *Teoría de la Educación*, 12, 45-66.
- Pacheco, D I., García, J.N. y Díez, C. (2009). Autoeficacia, enfoque y papel de la práctica de los maestros en la enseñanza de la escritura. *European Journal of Education and Psychology*, 2(1), 5-23.
- Palomera, R. (2005). *Validez de constructo y desarrollo de la inteligencia emocional*. Tesis Doctoral (Inédita). Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- 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.
- Peralta, F.J. y Sánchez, M.D. (2003). Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico en alumnos de Educación Primaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1(1), 95-120.

- Perandones, T.M. y Castejón, J.L. (2007). Implicaciones para la formación del profesorado derivadas del estudio de la inteligencia emocional y la autoeficacia docente. *I Congreso Internacional de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado*, 734-743.
- Pérez, M., Reyes, M. y Juandó, J. (2001). *Afectos, emociones y relaciones en la escuela*. Barcelona: Biblioteca de Aula.
- Pérez, N. y Castejón, J.L. (2006). La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad estrés*, 12(2-3), 393-400.
- 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.
- Plutchik, R. (1980). *Emotion: A psychoevolutionary synthesis*. Nueva York: Harper & Row.
- Prieto, L. (2003). *La autoeficacia en el contexto académico*. Recuperado el 23 de marzo de 2015, de: <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/prieto.PDF>
- Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario: eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Quiles, M.J. y Espada, J.P. (2004). *Educación en la autoestima*. Madrid: CCS.
- Rabell, M. (2012). *Autoestima y rendimiento académico: un estudio aplicado al aula de educación primaria*. Trabajo Fin de Grado. Universidad Internacional de La Rioja. Departamento de Educación: Logroño. Recuperado el 22 de abril de 2015, de: http://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/1009/2012_11_14_TFM_ESTUDIO_DEL_TRABAJO.pdf?sequence=1
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española* (22ª ed.). Madrid: Espasa-Calpe.

- 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). Autoeficacia docente, motivación del profesor y estrategias de enseñanza. *Escritos de psicología*, 3(1), 1-7.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rozalén, M. (2009). Creencias de autoeficacia y coaching. Cómo mejorar la productividad de las personas. *Jornadas Internacionales Mentoring & Coaching: Universidad – Empresa*, 22-45.
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W.Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure, y Health*, 125-151. Washington: American Psychological Association.
- 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.
- Sánchez-Lissen, E. (2002). Elegir magisterio: entre la motivación, la vocación y la obligación. *Aula abierta*, 5, 99-120.
- Sánchez, M., Fernández-Berrocal, P. y Latorre, J. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15(6), 455-474.

- Sanjuán, P., Pérez, M.P. y Bermúdez, J. (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema*, 12(Sup.), 509-513.
- Santos, P.J. y Maia, J. (2003). Análise factorial confirmatória e validação preliminar de uma versão portuguesa da escala de auto-estima de Rosenberg. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 2, 253-268.
- Santrock, J. (2002). *Psicología de la educación*. México: Mc Graw Hill.
- Sebastián, V.H. (2012). Autoestima y autoconcepto docente. *Phinomenon*, 11(1), 23-34.
- Szymanska, J. y Timmermans, J. (2007). Construyendo relaciones. *Programa Golden5*. Recuperado el 30 de marzo de 2015, de: <http://www.golden5.org/golden5/golden5/programa/es/2ConstruyendoRelaciones.pdf>
- 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.
- Vallieres, E.F. y Vallerand, R.J. (1990). Traduction et validation Canadienne-Française de l'Echelle de l'Estime de soi de Rosenberg. *International Journal of Psychology*, 25, 305-316.
- Vázquez, A., Jiménez, R. y Vázquez-Morejón, R. (2004). Escala de autoestima de Rosenberg: fiabilidad y validez en población clínica española. *Apuntes de psicología*, 22(2), 247-255.
- Vázquez, P. y Perera, M. (2007). Un análisis del proceso de feminización de las aulas universitarias. *Documentos de trabajo (FEDEA)*, 27, 1-23.
- Velásques, A. (2012). Revisión histórico-conceptual del concepto de autoeficacia. *Pequén*, 1(2), 148-160.

- Vildoso, J.Y. (2002). *Influencia de la Autoestima, satisfacción con la profesión elegida y la formación profesional en el coeficiente intelectual de los estudiantes del tercer año de la Facultad de Educación*. Tesis Doctoral. Universidad de Perú: Lima. Recuperado el 4 de abril de 2015, de: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/tesis/human/vildoso_c_j/t_completo.pdf
- Villarroel, V. (2001). Relación entre autoconcepto y rendimiento académico. *Psykhé Revista de la Escuela de Psicología*, 10(1), 3-18.
- Vivas, M., Gallego, D. y González, B. (2007). *Educación de las emociones*. Mérida, Venezuela: Producciones Editoriales C.A.
- Voli, F. (1998). *La autoestima del profesor, manual de reflexión y acción educativa*. Madrid: PPC editorial.
- Wilhelm, K., Martín, G., y Miranda, C. (2012). Autoestima profesional: Competencia mediadora en el marco de la evaluación docente. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10, 339-350
- Yankovic, B. (2011). *Emociones, sentimientos, afecto: el desarrollo emocional*. Recuperado el 20 de marzo de 2015, de: http://www.educativo.utralca.cl/medios/educativo/profesores/basica/desarrollo_emocion.pdf
- Zabalza, M.A. (2001). La autoestima de los educadores. *Congreso Europeo: Aprender a ser, aprender a vivir juntos*. Univ. de Santiago de Compostela. Recuperado el 8 de abril de 2015, de: http://www.oei.es/inicial/articulos/autoestima_educadores.pdf
- Zimmerman, B.J., Kitsantas, A., y Campillo, M. (2005). Evaluación de la autoeficacia regulatoria: una perspectiva social cognitiva. *Revista Evaluar*, 5, 1-21.

ANEXOS

Anexo I. Cuestionario de Inteligencia Emocional, Autoestima y Autoeficacia (Alumnado de 1º Curso)



CUESTIONARIO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL, AUTOESTIMA Y AUTOEFICACIA

Esta investigación, encuadrada dentro del Master Universitario en Investigación en Ciencias Sociales y Jurídicas, se está llevando a cabo en alumnos matriculados en 1º y 4º curso en la Facultad de Educación de Badajoz (UEX) durante el presente curso 2014/2015.

Se les ruega que respondan con sinceridad. No hay preguntas correctas o incorrectas.

Si en algún caso no estás seguro/a de una respuesta, escoge aquella que más se acerque a lo que haces, piensas o sientes. Por favor, marque todas las casillas.

Les recordamos que las respuestas a estos cuestionarios son estrictamente confidenciales y permanecerán en el anonimato; nadie va a saber lo que has respondido.

Muchas gracias por colaborar en esta investigación.

PRIMERA PARTE: DATOS SOCIO-DEMOGRÁFICOS

1. Sexo: Hombre: <input type="checkbox"/> Mujer: <input type="checkbox"/>										
2. Edad: 18-19 años: <input type="checkbox"/> 20-21 años: <input type="checkbox"/> 22-23 años: <input type="checkbox"/> >24 años: <input type="checkbox"/>										
3. Acceso a la Universidad: Bachillerato: <input type="checkbox"/> FP: <input type="checkbox"/> Prueba > 25 años: <input type="checkbox"/> Otros:										
4. Nota de acceso a la Universidad:										
5. Menciona, por orden de prioridad, tres razones por las que has elegido tu carrera: a) b) c)										
6. Grado que cursas: Curso: 1º										
7. Indica tus notas de las asignaturas cursadas en el <u>CUATRIMESTRE ANTERIOR</u>: → Grado En Educación Primaria: <table border="1" data-bbox="389 1232 1195 1547"><tr><td>Sociología de la Educación:</td></tr><tr><td>Psicología del Desarrollo en Edad Escolar:</td></tr><tr><td>Organización del Centro Escolar:</td></tr><tr><td>Acción Tutorial y Educación Familiar:</td></tr><tr><td>Fundamentos Teóricos, Históricos y Políticos de la Educación:</td></tr></table> → Grado En Educación Infantil: <table border="1" data-bbox="389 1639 1195 1955"><tr><td>Psicología del Desarrollo en Edad Infantil:</td></tr><tr><td>Sociología de la Educación:</td></tr><tr><td>Educación Familiar y Contexto Social:</td></tr><tr><td>Psicología de la Educación:</td></tr><tr><td>Fundamentos Teóricos, Históricos y Políticos de la Educación:</td></tr></table>	Sociología de la Educación:	Psicología del Desarrollo en Edad Escolar:	Organización del Centro Escolar:	Acción Tutorial y Educación Familiar:	Fundamentos Teóricos, Históricos y Políticos de la Educación:	Psicología del Desarrollo en Edad Infantil:	Sociología de la Educación:	Educación Familiar y Contexto Social:	Psicología de la Educación:	Fundamentos Teóricos, Históricos y Políticos de la Educación:
Sociología de la Educación:										
Psicología del Desarrollo en Edad Escolar:										
Organización del Centro Escolar:										
Acción Tutorial y Educación Familiar:										
Fundamentos Teóricos, Históricos y Políticos de la Educación:										
Psicología del Desarrollo en Edad Infantil:										
Sociología de la Educación:										
Educación Familiar y Contexto Social:										
Psicología de la Educación:										
Fundamentos Teóricos, Históricos y Políticos de la Educación:										

SEGUNDA PARTE: INTELIGENCIA EMOCIONAL. TMMS-24.

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase e indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas.

- ✓ Señale con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias.
- ✓ No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.
- ✓ No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

1. Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2. Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3. Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4. Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5. Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6. Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7. A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8. Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9. Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10. Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11. Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12. Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13. A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14. Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15. A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16. Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17. Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18. Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19. Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20. Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5

21. Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22. Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23. Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24. Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5

TERCERA PARTE: ESCALA DE AUTOESTIMA (ROSENBERG, 1965). ADAPTACIÓN DE MARTÍN-ALBO, NÚÑEZ, NAVARRO Y GRIJALVO (2007).

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase e indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas, seleccionando con una "X" la respuesta que más se adecúe a sus preferencias.

Totalmente en desacuerdo	Algo de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4

1. En general, estoy satisfecho conmigo mismo.	1	2	3	4
2. A veces pienso que no soy bueno en nada.	1	2	3	4
3. Tengo la sensación de que poseo algunas buenas cualidades.	1	2	3	4
4. Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de las personas.	1	2	3	4
5. Siento que no tengo demasiadas cosas de las que sentirme orgulloso.	1	2	3	4
6. A veces me siento realmente inútil.	1	2	3	4
7. Tengo la sensación de que soy una persona de valía, al menos, igual que la mayoría de la gente.	1	2	3	4
8. Ojalá me respetara más a mí mismo.	1	2	3	4
9. En definitiva, tiendo a pensar que soy un fracasado.	1	2	3	4
10. Tengo una actitud positiva hacia mí mismo.	1	2	3	4

CUARTA PARTE: ESCALA DE AUTOEFICACIA GENERAL (BAESSLER Y SCHWARZER, 1996). ADAPTACIÓN DE SANJUÁN, PÉREZ Y BERMÚDEZ (2000).

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Marque con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias, siendo el **valor 1 "Nunca"** y el **valor 10 "Siempre"**.

1. Puedo encontrar la forma de obtener lo que quiero aunque alguien se me oponga.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2. Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3. Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4. Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5. Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6. Cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo/a porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7. Venga lo que venga, por lo general, soy capaz de manejarlo.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8. Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9. Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre qué debo hacer.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10. Al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

MUCHAS GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN

Anexo II. Cuestionario de Inteligencia Emocional, Autoestima y Autoeficacia (Alumnado de 4º Curso)



CUESTIONARIO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL, AUTOESTIMA Y AUTOEFICACIA

Esta investigación, encuadrada dentro del Master Universitario en Investigación en Ciencias Sociales y Jurídicas, se está llevando a cabo en alumnos matriculados en 1º y 4º curso en la Facultad de Educación de Badajoz (UEX) durante el presente curso 2014/2015.

Se les ruega que respondan con sinceridad. No hay preguntas correctas o incorrectas.

Si en algún caso no estás seguro/a de una respuesta, escoge aquella que más se acerque a lo que haces, piensas o sientes. Por favor, marque todas las casillas.

Les recordamos que las respuestas a estos cuestionarios son estrictamente confidenciales y permanecerán en el anonimato; nadie va a saber lo que has respondido.

Muchas gracias por colaborar en esta investigación.

PRIMERA PARTE: DATOS SOCIO-DEMOGRÁFICOS

1. Sexo: Hombre: <input type="checkbox"/> Mujer: <input type="checkbox"/>
2. Edad: 18-19 años: <input type="checkbox"/> 20-21 años: <input type="checkbox"/> 22-23 años: <input type="checkbox"/> >24 años: <input type="checkbox"/>
3. Acceso a la Universidad: Bachillerato: <input type="checkbox"/> FP: <input type="checkbox"/> Prueba > 25 años: <input type="checkbox"/> Otros:
4. Nota de acceso a la Universidad:
5. Menciona, por orden de prioridad, tres razones por las que has elegido tu carrera: d) e) f)
6. Grado que cursas: Curso: 4º
7. Itinerario/especialidad que cursas:
8. Indica tus notas de las asignaturas cursadas en el <u>CUATRIMESTRE ANTERIOR</u>: ➔ Grado En Educación Primaria por itinerario: <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;">Conocimiento del Medio Natural en Educación Primaria: Pedagogía y Didáctica de la Religión Católica:</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;">Psicopatología en la Infancia y la Adolescencia: Psicología de la Discapacidad: Currículum y Diversidad: Escuela Inclusiva:</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;">Psicopatología del Habla y del Lenguaje: Trastornos del Lenguaje Escrito: Comunicación Alternativa y Aumentativa: Fisiopatología de la Audición y del Lenguaje:</div>

Didáctica de la Educación Física en Primaria:
El Juego y las Actividades Físico-Deportivas:
Imagen, Percepción, Expresión y Comunicación Corporal:
Motricidad, Actividad Física y Salud:

Didáctica del Inglés/Francés I:
Didáctica del Inglés/Francés II:
Inglés/Francés para Primaria:
Gramática del Inglés/Francés:

→ Grado En Educación Infantil por itinerario:

Expresión Artística en Educación Infantil:
Pedagogía y Didáctica de la Religión Católica:

Animación a la Lectura y la Escritura:
Inglés para Infantil II:
Habilidades metalingüísticas para el Inglés:
Didáctica del Inglés en Educación Infantil:

Desarrollo Cognitivo y Lingüístico en la Edad Infantil:
Desarrollo Socioemocional en la Edad Infantil:
Expresión Artística para la Atención Temprana:
El Cuerpo y la Motricidad en la detección e intervención de las diferencias individuales:

Otras:
.....
.....

SEGUNDA PARTE: INTELIGENCIA EMOCIONAL. TMMS-24.

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase e indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas.

- ✓ Señale con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias.
- ✓ No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.
- ✓ No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

1. Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2. Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3. Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4. Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5. Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6. Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7. A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8. Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9. Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10. Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11. Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12. Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13. A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14. Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15. A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16. Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17. Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18. Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19. Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20. Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5

21. Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22. Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23. Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24. Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5

TERCERA PARTE: ESCALA DE AUTOESTIMA (ROSENBERG, 1965). ADAPTACIÓN DE MARTÍN-ALBO, NÚÑEZ, NAVARRO Y GRIJALVO (2007).

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase e indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas, seleccionando con una "X" la respuesta que más se adecúe a sus preferencias.

Totalmente en desacuerdo	Algo de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4

1. En general, estoy satisfecho conmigo mismo.	1	2	3	4
2. A veces pienso que no soy bueno en nada.	1	2	3	4
3. Tengo la sensación de que poseo algunas buenas cualidades.	1	2	3	4
4. Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de las personas.	1	2	3	4
5. Siento que no tengo demasiadas cosas de las que sentirme orgulloso.	1	2	3	4
6. A veces me siento realmente inútil.	1	2	3	4
7. Tengo la sensación de que soy una persona de valía, al menos, igual que la mayoría de la gente.	1	2	3	4
8. Ojalá me respetara más a mí mismo.	1	2	3	4
9. En definitiva, tiendo a pensar que soy un fracasado.	1	2	3	4
10. Tengo una actitud positiva hacia mí mismo.	1	2	3	4

CUARTA PARTE: ESCALA DE AUTOEFICACIA GENERAL (BAESSLER Y SCHWARZER, 1996). ADAPTACIÓN DE SANJUÁN, PÉREZ Y BERMÚDEZ (2000).

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Marque con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias, siendo el **valor 1 "Nunca"** y el **valor 10 "Siempre"**.

1. Puedo encontrar la forma de obtener lo que quiero aunque alguien se me oponga.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2. Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3. Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4. Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5. Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6. Cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo/a porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7. Venga lo que venga, por lo general, soy capaz de manejarlo.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8. Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9. Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre qué debo hacer.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10. Al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

MUCHAS GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN

