



UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA

FACULTAD DE EDUCACIÓN



**INTELIGENCIA EMOCIONAL, AUTOESTIMA Y
AUTOEFICACIA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS:
ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE EL GRADO DE MAESTRO EN
EDUCACIÓN PRIMARIA Y LOS GRADOS EN CIENCIAS**

TRABAJO FIN DE MÁSTER

**Máster Universitario de Investigación Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias
Experimentales Sociales y Matemáticas (Especialidad Ciencias Experimentales)**

Irene del Rosal Sánchez

Directores:

Dra. D^a. María Luisa Bermejo García

Dr. D. Vicente Mellado Jiménez

Badajoz, Junio de 2016

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	7
-------------------	---

PARTE I – FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO 1. EMOCIONES E INTELIGENCIA EMOCIONAL	11
---	-----------

1.1. LAS EMOCIONES	11
1.1.1. <i>Definición de emoción</i>	11
1.1.2. <i>Funciones de la emoción</i>	12
1.1.3. <i>Componentes de la emoción</i>	13
1.1.4. <i>Clasificaciones de emociones</i>	13
1.1.5. <i>Análisis de emociones</i>	17
1.2. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	19
1.2.1. <i>Definición de Inteligencia Emocional</i>	19
1.2.2. <i>Modelos de Inteligencia Emocional.</i>	22
1.2.3. <i>¿Cómo medir la Inteligencia Emocional?</i>	24
1.2.4. <i>Inteligencia Emocional y sus contextos</i>	25
1.2.5. <i>La Inteligencia Emocional en la formación inicial de profesores</i>	26
1.2.6. <i>La Inteligencia Emocional en las Ciencias</i>	27

CAPÍTULO 2. AUTOESTIMA.....	29
------------------------------------	-----------

2.1. DEFINICIÓN DE AUTOESTIMA.....	29
2.2. COMPONENTES DE LA AUTOESTIMA	32
2.3. DIMENSIONES DE LA AUTOESTIMA	34
2.4. LA AUTOESTIMA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO	35
2.5. LA AUTOESTIMA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES	39
2.6. IMPORTANCIA DE LA AUTOESTIMA EN EL PROCESO DOCENTE.....	40
2.7. LA AUTOESTIMA EN LAS CIENCIAS.....	41

CAPÍTULO 3. AUTOEFICACIA	43
---------------------------------------	-----------

3.1. DEFINICIÓN DE AUTOEFICACIA	43
3.2. PROCESOS DE LA AUTOEFICACIA.....	45
3.3. LA AUTOEFICACIA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES .	47
3.4. IMPORTANCIA DE LA AUTOEFICACIA EN EL PROCESO DOCENTE .	48
3.5. LA AUTOEFICACIA EN LAS CIENCIAS	49

PARTE II – ESTUDIO EMPÍRICO

4. OBJETIVOS E HIPÓTESIS.....	52
5. MÉTODO	54
5.1. DISEÑO.....	54
5.2. PARTICIPANTES.....	54
5.3. INSTRUMENTOS.....	56
5.4. PROCEDIMIENTO	61
6. RESULTADOS	63
6.1. RESULTADOS DESCRIPTIVOS	63
6.1.1. <i>Resultados descriptivos de las características sociodemográficas.....</i>	<i>63</i>
6.1.2. <i>Resultados descriptivos del nivel de inteligencia emocional, autoestima y autoeficacia de los estudiantes según el género.....</i>	<i>74</i>
6.1.3. <i>Resultados descriptivos del nivel de inteligencia emocional, autoestima y autoeficacia de los estudiantes según el Grado</i>	<i>79</i>
6.2. RESULTADOS INFERENCIALES Y CONTRASTE DE HIPÓTESIS	85
7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	96
APORTACIONES Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO	101
FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	102
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	103
ANEXOS	104

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1: PROCESO DE EMOCIÓN (BISQUERRA, 2000).....	12
FIGURA 2: MODELO CIRCULAR DEL SISTEMA AFECTIVO (DÍAZ Y FLORES, 2001).....	14
FIGURA 3: CLASIFICACIÓN DE EMOCIONES I (BORRACHERO, 2015).....	16
FIGURA 4: CLASIFICACIÓN DE EMOCIONES II (BORRACHERO, 2015).....	16
FIGURA 5: TIPOS DE EMOCIONES (VIVAS ET AL., 2007).....	18
FIGURA 6: INTELIGENCIAS MÚLTIPLES.....	19
FIGURA 7: COMPONENTES INTELIGENCIA EMOCIONAL. VIVAS ET AL. (2007).....	21
FIGURA 8: PERSONAS EMOCIONALMENTE INTELIGENTES.....	21
FIGURA 9: COMPONENTES DE LA AUTOESTIMA.....	33
FIGURA 10: DIMENSIONES DE LA AUTOESTIMA.....	35
FIGURA 11: RASGOS DE AUTOESTIMA POSITIVA EN EL ALUMNADO.....	37
FIGURA 12: RASGOS DE AUTOESTIMA NEGATIVA EN EL ALUMNADO.....	38
FIGURA 13: PROCESOS AFECTADOS POR LA AUTOEFICACIA (ROZALÉN, 2009).....	45
FIGURA 14: MODELO DIMENSIONES BÁSICAS ENSEÑANZA UNIVERS. (PRIETO, 2007).....	49
FIGURA 15 DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR GRADO.....	63
FIGURA 16: DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR GRADO (EDUCACIÓN – CIENCIAS).....	64
FIGURA 17: DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR GÉNERO.....	65
FIGURA 18: DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR GÉNERO SEGÚN EL GRADO.....	66
FIGURA 19: DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR EDAD.....	67
FIGURA 20: DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR EDAD EL GRADO (EDU – CIEN).....	68
FIGURA 21: DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA MODO DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD.....	69
FIGURA 22: DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA MODO ACCESO GRADO (EDU – CIEN).....	71
FIGURA 23: DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA RAZONES ACCESO GRADO (EDU – CIEN).....	74
FIGURA 24: ATENCIÓN, CLARIDAD Y REPARACIÓN EMOCIONAL SEGÚN EL GÉNERO.....	75
FIGURA 25: IE SEGÚN EL GÉNERO.....	76
FIGURA 26: AUTOESTIMA SEGÚN EL GÉNERO.....	77
FIGURA 27: AUTOEFICACIA SEGÚN EL GÉNERO.....	78
FIGURA 28: ATENCIÓN, CLARIDAD Y REPARACIÓN EMOCIONAL GRADO (EDU – CIEN).....	80
FIGURA 29: IE SEGÚN EL GRADO (EDUCACIÓN – CIENCIAS).....	82
FIGURA 30: AUTOESTIMA SEGÚN EL GRADO (EDUCACIÓN – CIENCIAS).....	83
FIGURA 31: AUTOEFICACIA SEGÚN EL GRADO (EDUCACIÓN – CIENCIAS).....	85
FIGURA 32: RELACIÓN ENTRE LA IE Y EL NIVEL DE AUTOESTIMA.....	93
FIGURA 33: RELACIÓN ENTRE LA IE Y EL NIVEL DE AUTOEFICACIA.....	93
FIGURA 34: RELACIÓN ENTRE EL NIVEL DE AUTOEFICACIA Y EL NIVEL DE AUTOESTIMA.....	94

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1: OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN	53
TABLA 2: DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR RAMA DE CONOCIMIENTO Y TITULACIÓN .	55
TABLA 3: EVALUACIÓN DE LAS PUNTUACIONES DEL TMMS-24	57
TABLA 4: EVALUACIÓN PUNTUACIONES AUTOESTIMA MARTÍN-ALBO ET AL. (2007)	59
TABLA 5: EVALUACIÓN PUNTUACIONES AUTOEFICACIA SANJUÁN ET AL. (2000)	60
TABLA 6: DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR GRADO	63
TABLA 7: DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR GRADO (II).....	64
TABLA 8: DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR GÉNERO	64
TABLA 9: DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR GÉNERO SEGÚN EL GRADO	65
TABLA 10: DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR EDAD	67
TABLA 11: DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR EDAD SEGÚN EL GRADO	67
TABLA 12: DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR MODO DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD...	69
TABLA 13: DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA ACCESO UNIVERSIDAD SEGÚN GRADO	70
TABLA 14: DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA ELECCIÓN DE LA CARRERA SEGÚN GRADO ...	71
TABLA 15: ANÁLISIS ATENCIÓN, CLARIDAD Y REPARACIÓN EMOCIONAL SEGÚN SEXO ...	75
TABLA 16: ANÁLISIS DESCRIPTIVO IE SEGÚN EL GÉNERO.....	76
TABLA 17: ANÁLISIS DESCRIPTIVO AUTOESTIMA SEGÚN EL GÉNERO	77
TABLA 18: ANÁLISIS DESCRIPTIVO AUTOEFICACIA SEGÚN EL GÉNERO	78
TABLA 19: ANÁLISIS ATENCIÓN, CLARIDAD Y REPARACIÓN EMOCIONAL GRADO.....	79
TABLA 20: ANÁLISIS ATENCIÓN, CLARIDAD Y REPARACIÓN EMOCIONAL (EDU– CIE).	80
TABLA 21: ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE IE SEGÚN GRADO	81
TABLA 22: ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE IE SEGÚN GRADO (EDUCACIÓN – CIENCIAS)	81
TABLA 23: ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE AUTOESTIMA SEGÚN GRADO.....	82
TABLA 24: ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE AUTOESTIMA SEGÚN GRADO (EDU – CIEN).....	83
TABLA 25: ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE AUTOEFICACIA SEGÚN GRADO.....	84
TABLA 26: ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE AUTOEFICACIA SEGÚN GRADO (EDU– CIEN).....	84
TABLA 27: U DE MANN – WHITNEY ATENCIÓN, CLARIDAD Y REPARACIÓN GÉNERO	86
TABLA 28: U DE MANN-WHITNEY RESPECTO A LA IE SEGÚN EL GÉNERO	87
TABLA 29: U DE MANN-WHITNEY RESPECTO A LA AUTOEFICACIA SEGÚN EL GÉNERO....	87
TABLA 30: U DE MANN-WHITNEY RESPECTO A LA AUTOEFICACIA SEGÚN EL GÉNERO ...	88
TABLA 31: KRUSKAL WALLIS LA ATENCIÓN, CLARIDAD Y REPARACIÓN GRADO	88

TABLA 32: KRUSKAL WALLIS RESPECTO A LA IE SEGÚN EL GRADO	89
TABLA 33: U DE MANN-WHITNEY ATENCIÓN, CLARIDAD Y REPARACIÓN (EDU – CIEN) .	90
TABLA 34: U DE MANN-WHITNEY RESPECTO A IE SEGÚN EL GRADO (EDU– CIEN)	90
TABLA 35: KRUSKAL WALLIS RESPECTO A LA AUTOESTIMA SEGÚN EL GRADO.....	91
TABLA 36: U DE MANN - WITNHEY RESPECTO A LA AUTOESTIMA (EDU – CIEN)	91
TABLA 37: KRUSKAL WALLIS RESPECTO A LA AUTOEFICACIAA SEGÚN EL GRADO ^{A,B}	92
TABLA 38: U DE MANN - WITNHEY RESPECTO A LA AUTOEFICACIA (EDU– CIEN)	92
TABLA 39: CORRELACIÓN DE SPEARMAN IE, AUTOESTIMA Y AUTOEFICACIA.....	95
TABLA 40: CONTRASTE DE HIPÓTESIS.....	95
TABLA 41: CONCLUSIONES, HIPÓTESIS Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS (O1).....	99
TABLA 42: CONCLUSIONES, HIPÓTESIS Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS (O2).....	100

*“Cuanto más abiertos estemos a nuestros propios sentimientos,
mejor podremos leer los de los demás”*

Goleman, D. (1996)

INTRODUCCIÓN

La presente investigación hace referencia a la inteligencia emocional, la autoestima y la autoeficacia de los estudiantes universitarios de los Grados en Maestro y Grados en Ciencias.

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.

Para comprender numerosos fenómenos de nuestro día a día es fundamental el estudio de las ciencias. Despertar el interés científico en los niños desde edades tempranas debe ser entendido como una de los objetivos del sistema educativo. Para ello, los centros escolares deben contar con programas didácticos adecuados, amenos y lúdicos, donde se tengan en cuenta las competencias emocionales del alumnado.

Debemos tener en cuenta que las emociones tienen un papel muy importante en el aprendizaje y actualmente se considera que lo cognitivo configura lo afectivo y lo afectivo lo cognitivo (Borrachero, Brígido, Mellado, Costillo y Mellado, 2014).

Además, 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 y 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 destacan 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 analizar la inteligencia emocional, autoestima y autoeficacia, de los estudiantes universitario del Grado de Maestro en Educación Primaria y los Grados en Ciencias, realizando un estudio comparativo entre los mismos.

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 estudiantes universitarios según diversas variables sociodemográficas, como el género y el grado en el que se encuentran matriculados.

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 tanto en la formación inicial del profesorado, como en el ámbito de las ciencias. El segundo capítulo lo dedicaremos a la autoestima, la definición del término y los componentes y dimensiones de la misma. Además, expondremos el interés que mantiene la autoestima en el ámbito educativo y más concretamente en la formación inicial del profesorado y en el proceso docente, así como la importancia de la misma en el área científica. 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, analizando igualmente la relevancia de la autoeficacia en las ciencias.

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, aportaremos 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 Plutchik (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, basada 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:

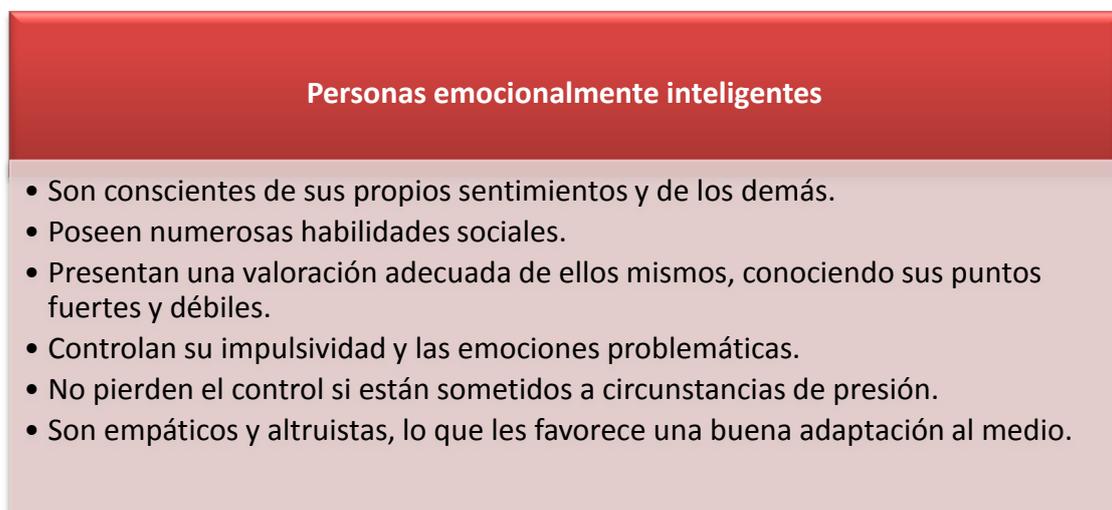


Figura 8: Personas emocionalmente inteligentes. Elaboración propia basado en Vivas et al. (2007)

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 Baron-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.

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 (Del Rosal y Bermejo, 2014). 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 profesorado 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 en las Ciencias

En el ámbito de las ciencias, y de acuerdo con Mellado et al. (2014), el estudio de las emociones pueden aportarnos datos interesantes no sólo para el alumnado, sino también para el profesorado, el cual podrá llegar a ser consciente de la importancia de las emociones. En numerosas ocasiones, las emociones negativas son un obstáculo para el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias, sin embargo se debería intentar

establecer un diálogo entre la razón y las emociones, así como entender las relaciones que se producen entre ambos aspectos (Damasio, 2010).

De acuerdo con numerosos estudios (Mellado et al. 2014; Pérez y de Pro, 2013; Vázquez y Manassero, 2008; Vázquez y Manassero, 2011), es característico como el interés de los estudiantes hacia las ciencias comienza de forma temprana, pero se vuelve decreciente en la etapa de secundaria, considerando la Ciencia como algo aburrida y poco útil en su vida diaria.

Si nos centramos en el análisis de las emociones que experimentan los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria ante las ciencias, podemos llegar a encontrar diferencias significativas en cuanto al género en las asignaturas de Física y Química, pues son los estudiantes de género masculino quienes muestran emociones más positivas que los estudiantes de género femenino (Dávila, Borrachero, Mellado y Bermejo, 2015).

En cuanto al profesorado de ciencias, Shulman (1986) introduce el término de “conocimiento didáctico del contenido” (CDC) para hacer referencia al conocimiento específico que tienen los docentes sobre la forma de enseñar la materia. Este es un conocimiento elaborado de forma individual y personal a partir de la práctica de la propia enseñanza. A pesar de que inicialmente las emociones y el dominio afectivo no habían sido elementos de estudio en este CDC, en los últimos años, numerosos autores incluyen la parte afectiva y emotiva del individuo en este tipo de conocimiento.

Diversas investigaciones sostienen que los futuros profesores de secundaria muestran emociones positivas frente a las asignaturas que se corresponde con su especialidad y negativas en el resto, excepto para la asignatura de Biología, en la cual la mayoría de estudiantes muestran emociones positivas, como la diversión, la simpatía, la atracción, la motivación..., y en la asignatura de Física y Química, donde suelen llegar a aparecer emociones negativas, llegando a coexistir con otras positivas (Borrachero, Brígido, Gómez del Amo, Bermejo y Mellado, 2011; Costillo, Borrachero, Brígido y Mellado, 2013).

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.

- 2) **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.

- 3) **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.

- 4) **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.

5) 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.

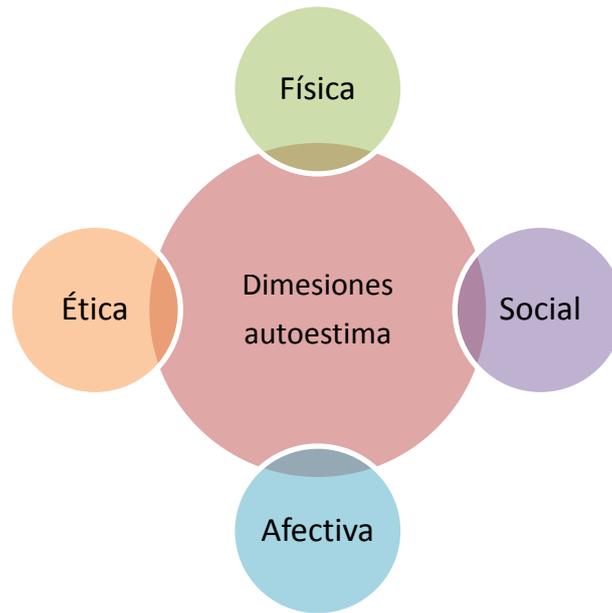


Figura 10: Dimensiones de la autoestima.

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.

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.

<ul style="list-style-type: none"> • 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.
<ul style="list-style-type: none"> • 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.
<ul style="list-style-type: none"> • 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.
<ul style="list-style-type: none"> • 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.
<ul style="list-style-type: none"> • 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.
<ul style="list-style-type: none"> • Conductas retadoras y agresivas: pueden originar este tipo de conductas debido al temor al no ser aprobados por el resto.
<ul style="list-style-type: none"> • Actitud pesimista: se sienten fracasados ante determinadas tareas y pueden mostrar dificultad específica de aprendizaje ante aquello que ha contribuido a generar dicha actitud.
<ul style="list-style-type: none"> • 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.

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 su alumnado, 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, Martin 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. LA AUTOESTIMA EN LAS CIENCIAS

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).

De acuerdo con Manassero (2013), los sujetos que atribuyen los éxitos a causas internas presentarán una mayor autoestima que los sujetos que vinculan el éxito a causas externas. Por el contrario, los sujetos que relacionan el fracaso con causas internas, presentarán un nivel más bajo de autoestima que aquellos que lo vinculan a causas externas. En esta línea, Mellado et al. (2014), afirman que:

Los futuros profesores de secundaria atribuyen las emociones positivas fundamentalmente a causas internas y las negativas a causas externas. Sin embargo, los resultados de los futuros maestros nos resultan sorprendentes porque las atribuciones de las emociones positivas se asignan a causas externas (el profesorado), mientras que las emociones negativas se asignan al contenido y a causas internas (el propio estudiante) (p.20)

Cualquier proceso científico, caracterizado por unas dudas iniciales, un proceso de experimentación y representación de datos, está vinculado, no sólo a la producción de emociones positivas como la curiosidad o la confianza, sino también a un aumento en el nivel de autoestima.

Sin embargo, podemos volver a encontrar diferencias en la autoestima según el género de los sujetos. De esta forma, las mujeres no suelen valorar como útiles sus capacidades en Química y/o Biología para realizar estudios de Ingeniería o Tecnología y tampoco valoran sus buenas calificaciones en los estudios, llegando a pensar que no son suficientes para superar estudios de Ingeniería o Tecnología (Álvarez-Lires, Arias-Correa, Serallé, Varela, 2014).

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, como 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.

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.

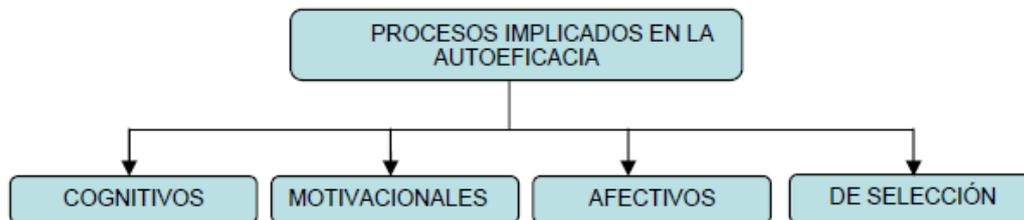


Figura 13: Procesos afectados por la autoeficacia (Rozalén, 2009)

➤ **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 crean 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 a 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).

Por otra parte, 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. LA AUTOEFICACIA EN LAS CIENCIAS

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.

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

PARTE II

-

ESTUDIO EMPÍRICO

4. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

En nuestra investigación nos hemos planteado dos 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 de los estudiantes de la Facultad de Educación y de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Extremadura (Badajoz).

- 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 grado.

O2 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 estos estudiantes.
- Identificar la relación entre el nivel de inteligencia emocional y la autoeficacia de estos estudiantes.
- Identificar la relación entre el nivel de autoestima y la autoeficacia de estos estudiantes.

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 las competencias emocionales de los estudiantes de la Facultad de Educación y de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Extremadura (Badajoz).

- H1. Existen diferencias significativas en el nivel de inteligencia emocional en cuanto al género de los estudiantes (atención emocional, claridad emocional y reparación emocional).
- H2. Existen diferencias significativas en el nivel de autoestima en cuanto al género de los estudiantes.
- H3. Existen diferencias significativas en el nivel de autoeficacia en cuanto al género de los estudiantes.
- H4. Existen diferencias significativas en el nivel de inteligencia emocional en relación al grado en el que se encuentran matriculados los estudiantes (atención emocional, claridad emocional y reparación emocional).
- H5. Existen diferencias significativas en el nivel de autoestima en relación al grado en el que se encuentran matriculados los estudiantes.
- H6. Existen diferencias significativas en el nivel de autoeficacia en relación al grado en el que se encuentran matriculados los estudiantes.
- O2 *Comprobar la relación entre la inteligencia emocional, la autoestima y la autoeficacia de dichos estudiantes.*
- H7. Existe una relación significativa entre el nivel de inteligencia emocional, la autoestima y la autoeficacia de los estudiantes.

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

Tabla 1: Objetivos e hipótesis de la investigación

Objetivo general	Hipótesis
O1	H1, H2, H3, H4, H5, H6
O2	H7

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 entre ellas mismas para saber si las relaciones que se establecen son estadísticamente significativas, además de identificar si existen diferencias entre dos o más grupos, dependiendo de variables sociodemográficas como el sexo o el grado.

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 y de la Facultad de Ciencias 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.

De esta forma, se consideraron participantes de nuestro estudio aquellos estudiantes de primer curso de grado de la Universidad de Extremadura de las ramas de conocimiento de Ciencias (Grado en Biología, Grado en Ciencias Ambientales, Grado en Química, Grado en Matemáticas, Grado en Física y Grado en Estadística) y Ciencias Sociales (Grado de Maestro en Educación Primaria).

Además, se ha intentado que el número de estudiantes fuera homogéneo en ambas ramas de conocimiento. Sin embargo, y debido a la escasez de estudiantes matriculados en ciertos grados de la rama de ciencias, la distribución de la muestra por grados no resulta exactamente igual. La distribución por titulación y rama se expone en la Tabla 2, sumando una muestra final de 358 sujetos.

Tabla 2: Distribución de la muestra por rama de conocimiento y titulación

Rama de Conocimiento	Titulación	Recuento	Porcentaje
Ciencias Sociales N = 168 46,9%	Grado Maestro en Educación Primaria	168	46,9%
Ciencias N = 190 53,1%	Grado en Biología	56	29,5%
	Grado en Química	41	21,6%
	Grado en Física	38	20,0%
	Grado en Matemáticas	33	17,4%
	Grado en Ciencias Ambientales	17	8,9%
	Grado en Estadística	5	2,6%

5.3. INSTRUMENTOS

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

- 1) Primera parte: datos sociodemográficos (sexo, edad, grado, acceso a la universidad y razones de elección de la carrera).
- 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 describirán 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 está 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:

Tabla 3: Evaluación de las puntuaciones del TMMS-24

	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

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:

Tabla 4: Evaluación de las puntuaciones de la escala de autoestima de Martín-Albo et al. (2007)

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

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.

Tabla 5: Evaluación de las puntuaciones de la escala de autoeficacia de Sanjuán et al. (2000)

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

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 alumnos matriculados en el primer curso del Grado de Maestro en Educación Primaria (dentro de la rama de conocimiento de Ciencias Sociales) de la Facultad de Educación de Badajoz y los alumnos matriculados en el Grado en Biología, Grado en Química, Grado en Ciencias Ambientales, Grado en Matemáticas, Grado en Física y Grado en Estadística (dentro de la rama de conocimiento de Ciencias) de la Facultad de Ciencias de Badajoz, durante el curso 2015/2016.

En el mes de octubre, y con la ayuda del profesorado de ambos centros, se pasaron los cuestionarios al alumnado. Tras explicar el motivo de la realización de los cuestionarios a los estudiantes, así como las normas más importantes, se los entregamos, 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 frecuencias como gráficos de barras y de desviación de puntos y se han calculado descriptivos como porcentajes, medias, desviaciones típicas...

En cuanto al análisis inferencial, y tras revisar los supuestos de normalidad, aleatorización y homocedasticidad de varianzas, se ha optado por utilizar pruebas no paramétricas, como la prueba U de Mann – Withney para dos muestras independientes, la prueba Kruskal Wallis, para más de dos muestras y la correlación de Spearman.

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:

- **Grado:**

La distribución de la muestra según el Grado, recogida en la Tabla 6 y en la Figura 15 nos indica que el 46,9% cursa el Grado de Maestro en Educación Primaria, encontrando los menores porcentajes en los Grados de Ciencias Ambientales (4,7%) y el Grado en Estadística (1,4%).

Tabla 6: Distribución de la muestra por Grado

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

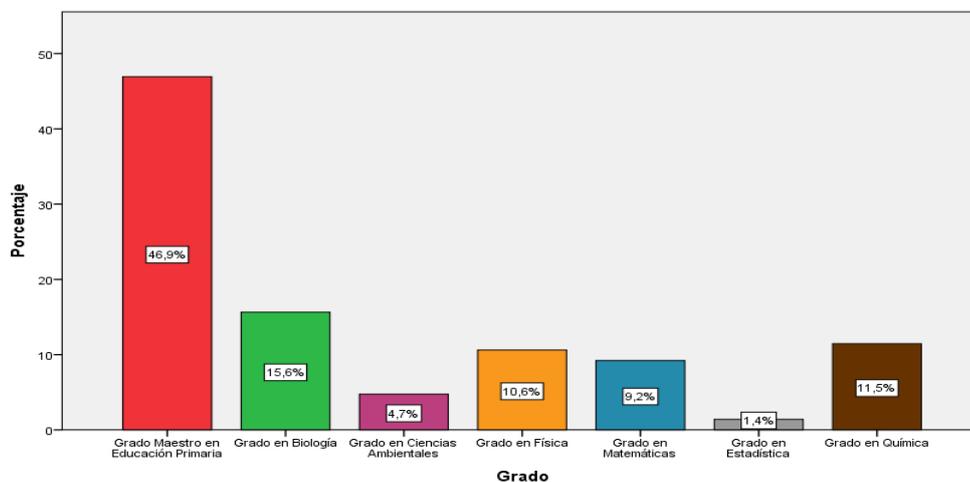


Figura 15: Distribución de la muestra por Grado

Por otro lado, si consideramos los Grados en Biología, Ciencias Ambientales, Física, Matemáticas, Estadística y Química como Grados en Ciencias, podemos observar que el 53,1% de la muestra cursa este tipo de carreras (Tabla 7):

Tabla 7: Distribución de la muestra por Grado (II)

	<i>n</i>	%
Grado Maestro en Educación Primaria	168	46,9%
Grado en Ciencias	190	53,1%
Total	358	100%

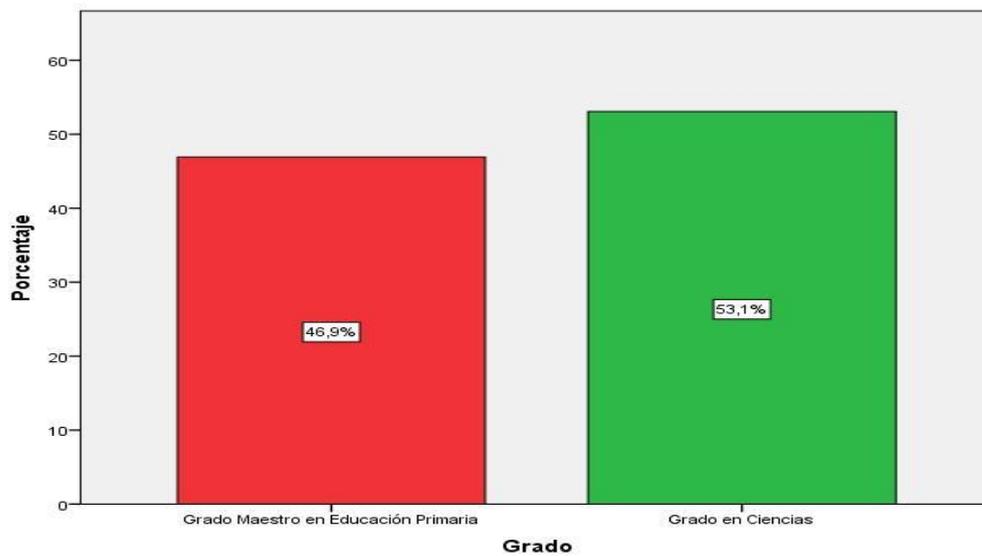


Figura 16: Distribución de la muestra por Grado (Educación – Ciencias)

▪ Género:

En la Tabla 8 y en la Figura 17 observamos que las mujeres representan el 59,5% de la muestra, mientras que los hombres constituyen el 40,5% restante. Por tanto, y en general, existe una mayoría del género femenino.

Tabla 8: Distribución de la muestra por género

	<i>n</i>	%
Sexo Hombre	145	40,5%
Mujer	213	59,5%
Total	358	100%

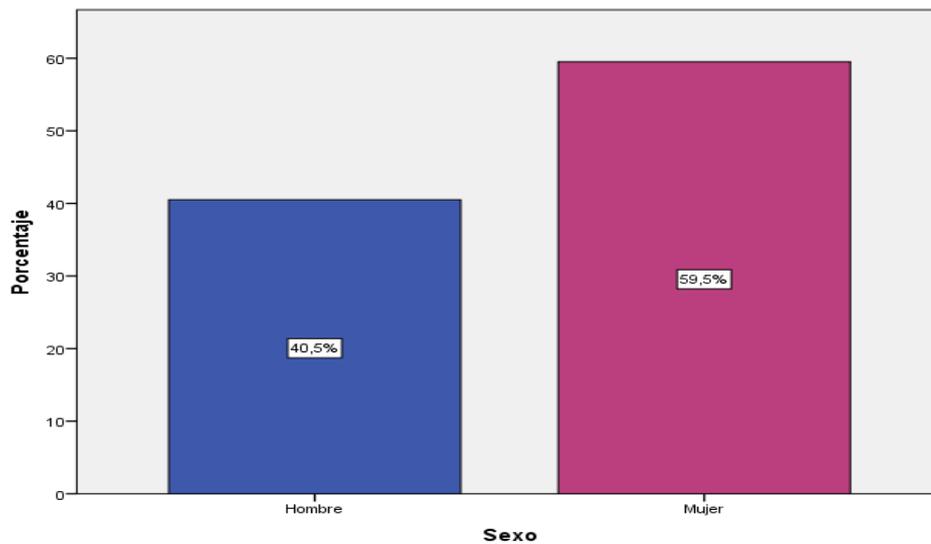


Figura 17: Distribución de la muestra por género

Sin embargo, en la Tabla 9 y en la Figura 18 queremos mostrar la distribución de la muestra por género según los distintos grados:

Tabla 9: Distribución de la muestra por género según el Grado

Grado			<i>n</i>	%
Grado Maestro en Educación Primaria	Hombre		55	32,7%
	Mujer		113	67,3%
Grado en Biología	Hombre		23	41,1%
	Mujer		33	58,9%
Grado en Ciencias Ambientales	Hombre		8	47,1%
	Mujer		9	52,9%
Grado en Física	Hombre		23	60,5%
	Mujer		15	39,5%
Grado en Matemáticas	Hombre		18	54,5%
	Mujer		15	45,5%
Grado en Estadística	Hombre		2	40,0%
	Mujer		3	60,0%
Grado en Química	Hombre		16	39,0%
	Mujer		25	61,0%

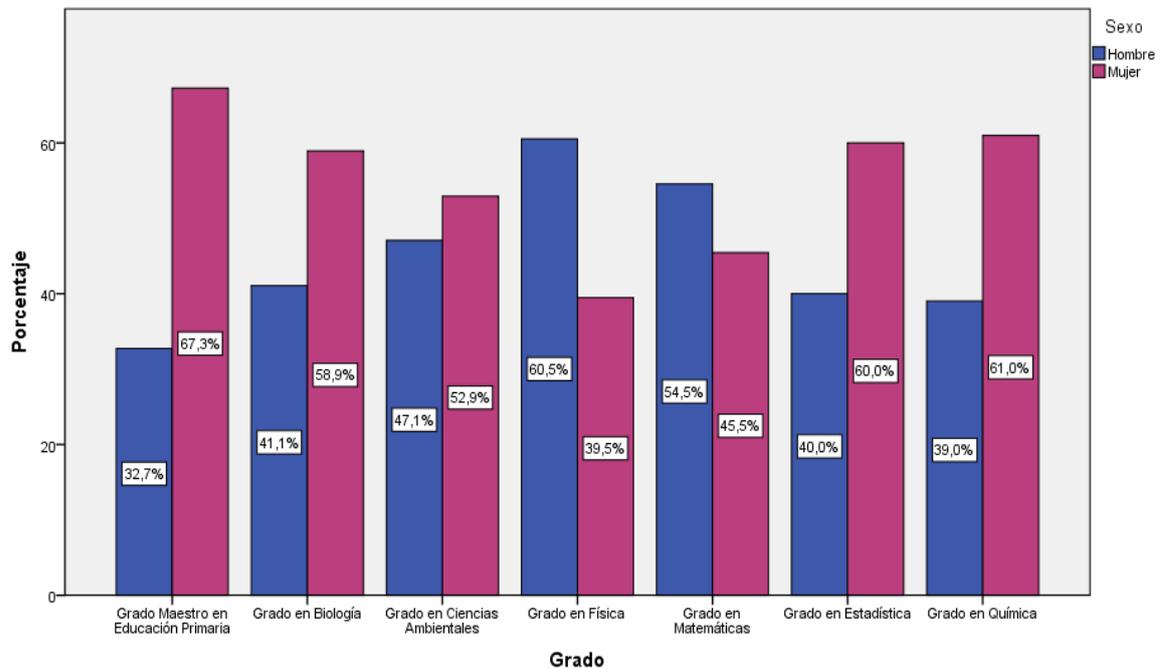


Figura 18: Distribución de la muestra por género según el Grado

Como podemos observar, el mayor porcentaje de mujeres lo encontramos en el Grado en Maestro en Educación Primaria (67,3%), seguido del Grado en Química (61,0%), Grado en Estadística (60,0%), Grado en Biología (58,9%) y Grado en Ciencias Ambientales (52,9%). 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).

Por el contrario, en el Grado en Física y en el Grado en Matemáticas encontramos un mayor porcentaje de hombres que de mujeres (60,5% y 54,5%, respectivamente).

▪ Edad:

Según la distribución de la muestra por intervalo edad (Tabla 10 y Figura 19) podemos destacar que la mayoría la encontramos en los alumnos de entre 18 y 19 años

(76,0%), mientras que el porcentaje menor lo encontramos en aquellos alumnos mayores de 24 años (3,4%).

Tabla 10: Distribución de la muestra por edad

		<i>n</i>	%
Edad	18-19 años	272	76,0%
	20-21 años	44	12,3%
	22-23 años	30	8,4%
	>24 años	12	3,4%

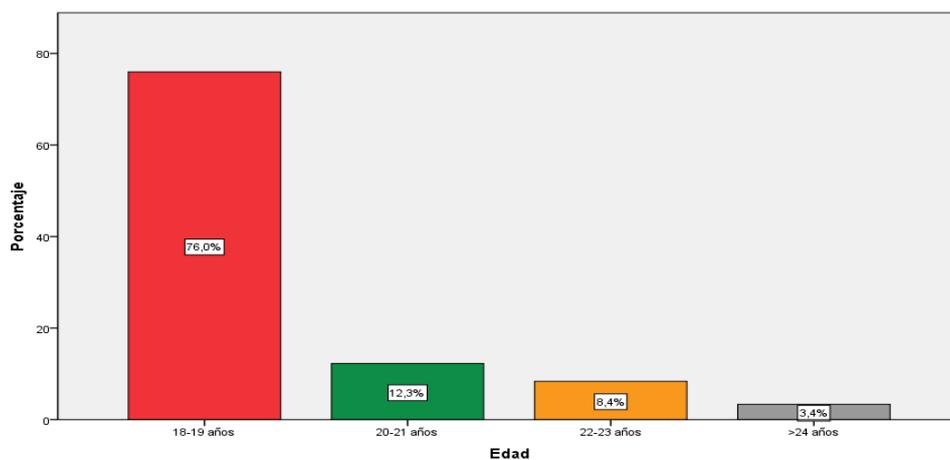


Figura 19: Distribución de la muestra por edad

Si nos centramos en la edad de los sujetos según el Grado cursado (Tabla 11), observamos que los mayores porcentajes de alumnos de entre 20-21 años, 22-23 años y mayores de 24 años, se encuentran en el Grado en Maestro en Educación Primaria (19,0%, 11,9% y 6,%, respectivamente).

Tabla 11: Distribución de la muestra por edad según el Grado

			<i>n</i>	%
Grado	Grado Maestro en Educación Primaria	18-19 años	106	63,1%
		20-21 años	32	19,0%
		22-23 años	20	11,9%
		>24 años	10	6,0%
	Grado en Biología	18-19 años	46	82,1%
		20-21 años	6	10,7%
		22-23 años	3	5,4%
		>24 años	1	1,8%

Grado en Ciencias Ambientales	18-19 años	13	76,5%
	20-21 años	1	5,9%
	22-23 años	3	17,6%
	>24 años	0	0,0%
Grado en Física	18-19 años	35	92,1%
	20-21 años	1	2,6%
	22-23 años	2	5,3%
	>24 años	0	0,0%
Grado en Matemáticas	18-19 años	29	87,9%
	20-21 años	1	3,0%
	22-23 años	2	6,1%
	>24 años	1	3,0%
Grado en Estadística	18-19 años	5	100,0%
	20-21 años	0	0,0%
	22-23 años	0	0,0%
	>24 años	0	0,0%
Grado en Química	18-19 años	38	92,7%
	20-21 años	3	7,3%
	22-23 años	0	0,0%
	>24 años	0	0,0%

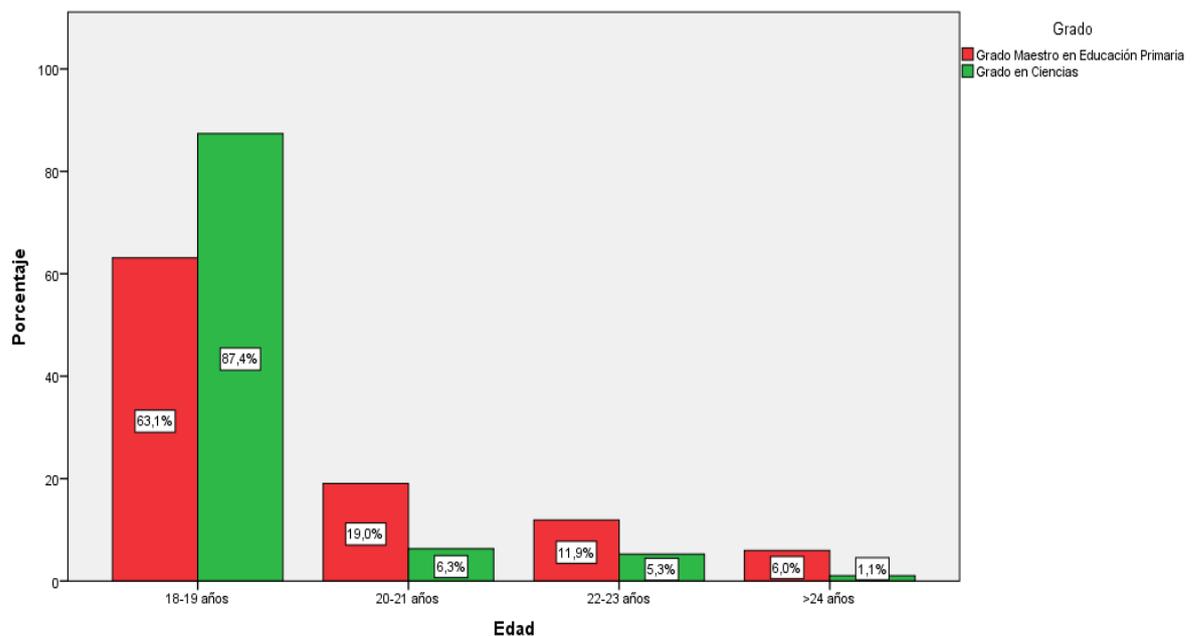


Figura 20: Distribución de la muestra por edad según el Grado (Educación – Ciencias)

- **Acceso a la Universidad:**

La distribución de la muestra según el modo de acceso a la Universidad, recogida en la Tabla 12 y en la Figura 21, nos indica que la mayoría del alumnado ha accedido mediante el Bachillerato y la prueba de Selectividad (92,5%).

Tabla 12: Distribución de la muestra por modo de acceso a la Universidad

		<i>n</i>	%
Acceso a la Universidad	Bachillerato	331	92,5%
	FP	21	5,9%
	Prueba > 25 años	3	0,8%
	Otros	3	0,8%

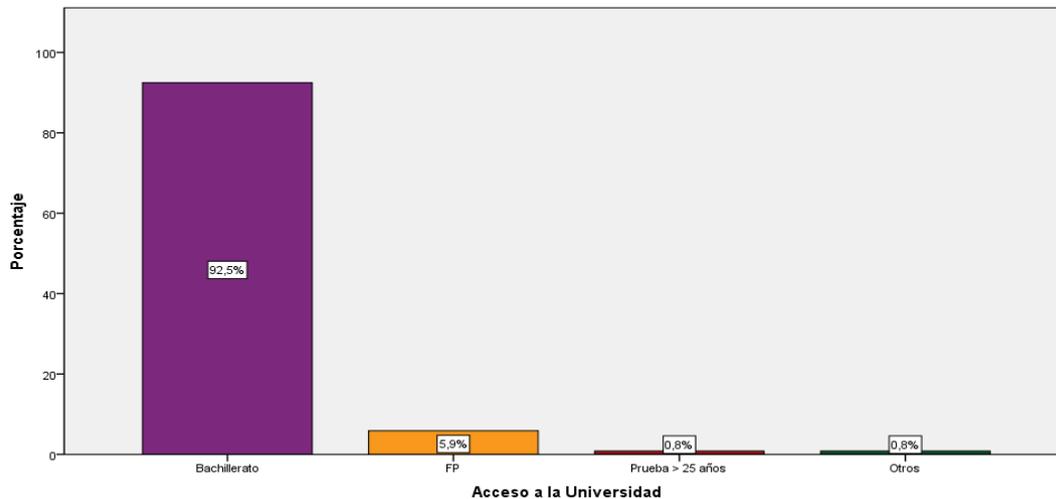


Figura 21: Distribución de la muestra por modo de acceso a la Universidad

Al igual, y como indicamos en la Tabla 13, en relación al modo de acceso de los sujetos a la Universidad según el Grado cursado, obtenemos los mayores porcentajes en la modalidad de FP, prueba de mayores de 25 años y otros modalidades (como antiguos estudios o Diplomaturas), en el Grado en Maestro en Educación Primaria (8,3%, 1,8% y 1,8%, respectivamente).

Tabla 13: Distribución de la muestra por modo de acceso a la Universidad según el Grado

		<i>n</i>	%
Grado Maestro en Educación Primaria	Bachillerato	148	88,1%
	FP	14	8,3%
	Prueba > 25 años	3	1,8%
	Otros	3	1,8%
Grado en Biología	Bachillerato	51	91,1%
	FP	5	8,9%
	Prueba > 25 años	0	0,0%
	Otros	0	0,0%
Grado en Ciencias Ambientales	Bachillerato	16	94,1%
	FP	1	5,9%
	Prueba > 25 años	0	0,0%
	Otros	0	0,0%
Grado en Física	Bachillerato	38	100,0%
	FP	0	0,0%
	Prueba > 25 años	0	0,0%
	Otros	0	0,0%
Grado en Matemáticas	Bachillerato	33	100,0%
	FP	0	0,0%
	Prueba > 25 años	0	0,0%
	Otros	0	0,0%
Grado en Estadística	Bachillerato	5	100,0%
	FP	0	0,0%
	Prueba > 25 años	0	0,0%
	Otros	0	0,0%
Grado en Química	Bachillerato	40	97,6%
	FP	1	2,4%
	Prueba > 25 años	0	0,0%
	Otros	0	0,0%

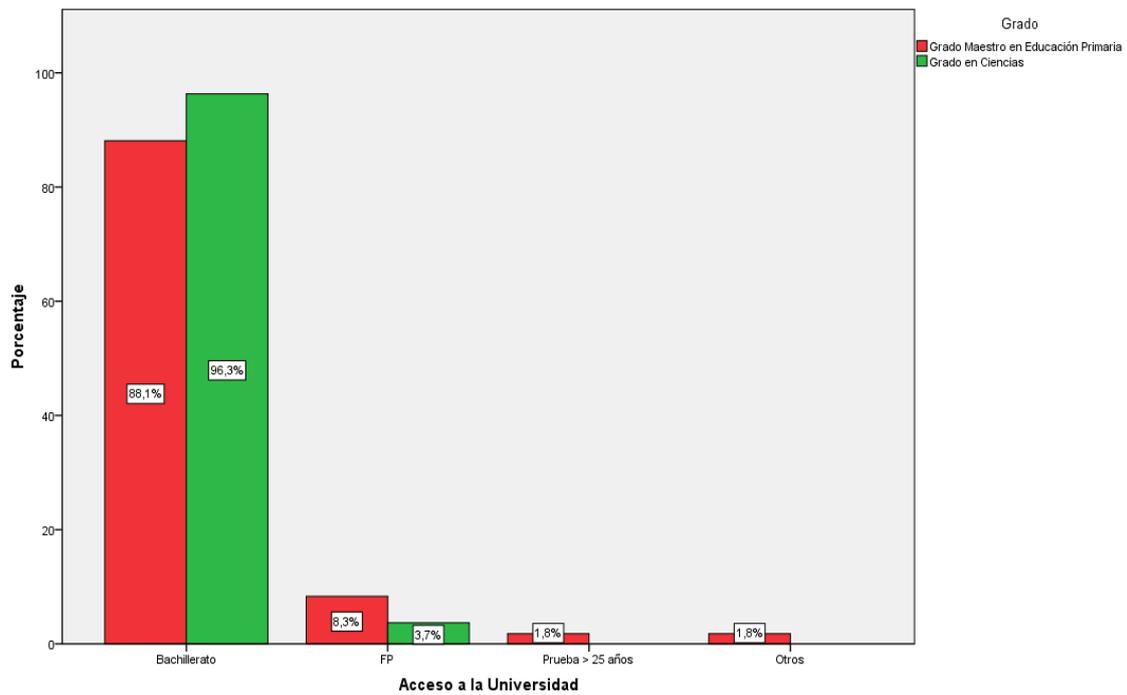


Figura 22: Distribución de la muestra por modo de acceso según el Grado (Educación – Ciencias)

▪ Razones de elección de la carrera:

En la Tabla 14 se reflejan las razones de elección de la carrera cursada por los sujetos según el Grado que están realizando:

Tabla 14: Distribución de la muestra por elección de la carrera según el Grado

		<i>n</i>	<i>%</i>
Grado Maestro en Educación Primaria	Vocación	118	70,2%
	Problemas con la nota de acceso	27	16,1%
	Familia del gremio	13	7,7%
	No recursos económicos	0	0,0%
	Salida laboral/calidad de vida/sueldo	2	1,2%
	Interés por la investigación	0	0,0%
	Interés por los contenidos	0	0,0%
	NS/NC	5	3,0%
	Otras	3	1,8%
Grado en Biología	Vocación	15	26,8%
	Problemas con la nota de acceso	8	14,3%
	Familia del gremio	3	5,4%
	No recursos económicos	0	0,0%

	Salida laboral/calidad de vida/sueldo	3	5,4%
	Interés por la investigación	8	14,3%
	Interés por los contenidos	14	25,0%
	NS/NC	5	8,9%
	Otras	0	0,0%
Grado en Ciencias Ambientales	Vocación	2	11,8%
	Problemas con la nota de acceso	4	23,5%
	Familia del gremio	0	0,0%
	No recursos económicos	1	5,9%
	Salida laboral/calidad de vida/sueldo	4	23,5%
	Interés por la investigación	1	5,9%
	Interés por los contenidos	3	17,6%
	NS/NC	2	11,8%
Otras	0	0,0%	
Grado en Física	Vocación	11	28,9%
	Problemas con la nota de acceso	3	7,9%
	Familia del gremio	0	0,0%
	No recursos económicos	3	7,9%
	Salida laboral/calidad de vida/sueldo	6	15,8%
	Interés por la investigación	2	5,3%
	Interés por los contenidos	13	34,2%
	NS/NC	0	0,0%
Otras	0	0,0%	
Grado en Matemáticas	Vocación	11	33,3%
	Problemas con la nota de acceso	0	0,0%
	Familia del gremio	2	6,1%
	No recursos económicos	2	6,1%
	Salida laboral/calidad de vida/sueldo	10	30,3%
	Interés por la investigación	3	9,1%
	Interés por los contenidos	4	12,1%
	NS/NC	1	3,0%
Otras	0	0,0%	
Grado en Estadística	Vocación	0	0,0%
	Problemas con la nota de acceso	1	20,0%
	Familia del gremio	0	0,0%
	No recursos económicos	0	0,0%

	Salida laboral/calidad de vida/sueldo	2	40,0%
	Interés por la investigación	0	0,0%
	Interés por los contenidos	2	40,0%
	NS/NC	0	0,0%
	Otras	0	0,0%
Grado en Química	Vocación	6	14,6%
	Problemas con la nota de acceso	9	22,0%
	Familia del gremio	0	0,0%
	No recursos económicos	2	4,9%
	Salida laboral/calidad de vida/sueldo	5	12,2%
	Interés por la investigación	12	29,3%
	Interés por los contenidos	7	17,1%
	NS/NC	0	0,0%
	Otras	0	0,0%

Si nos centramos en los motivos de elección de la carrera cursada, y apoyándonos en la Figura 23 el mayor porcentaje lo encontramos en aquellos sujetos del Grado de Maestro en Educación Primaria que afirman haber elegido su carrera por vocación (70,2%).

Por el contrario, en las carreras de la rama de Ciencias están presentes, de manera considerable, las categorías “Salida laboral” (15,8%), “Interés por la investigación” (13,7%) e “Interés por los contenidos” (22,6%).

Un aspecto que es importante recalcar es la presencia de la categoría “Problemas con la nota de acceso” en prácticamente todos los Grados analizados, siendo mayor el porcentaje en el Grado de Maestro en Educación Primaria (16,1%) respecto a los Grados en Ciencias (13,2%).

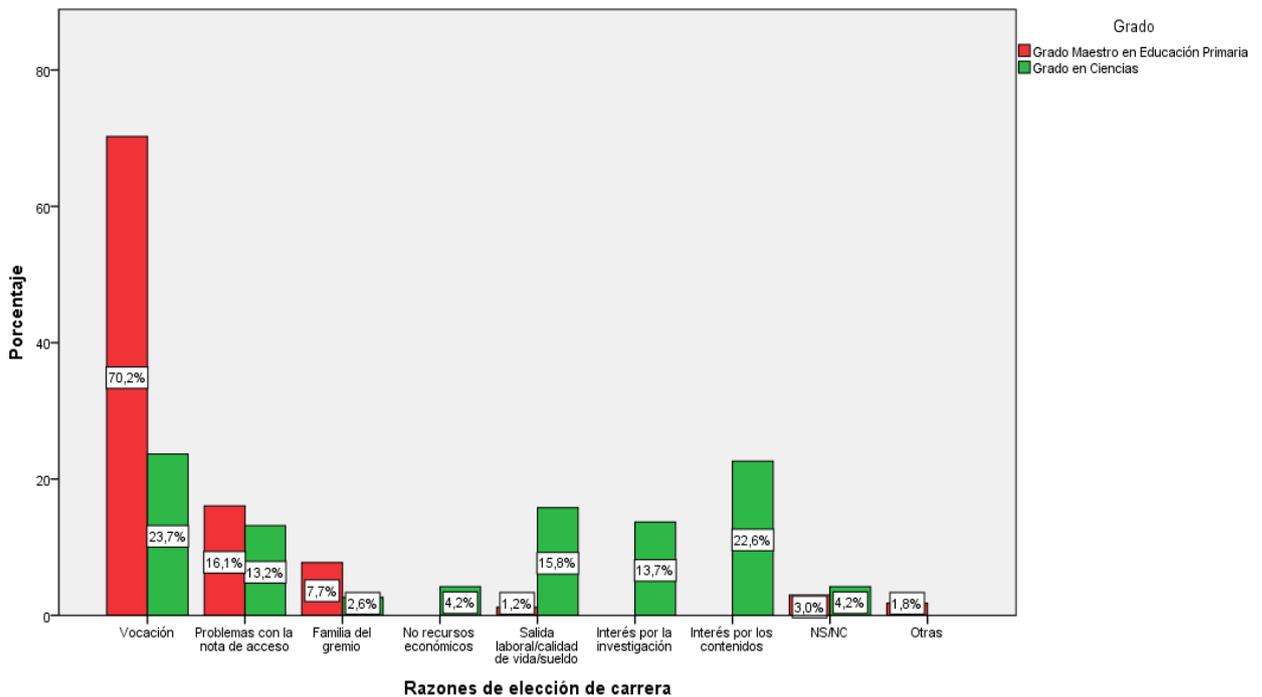


Figura 23: Distribución de la muestra por razones de acceso a la Universidad según el Grado (Educación – Ciencias)

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 15, tanto los hombres como las mujeres obtienen puntuaciones por encima de la media:

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

	<i>Género</i>					
	<i>Hombre</i>			<i>Mujer</i>		
	<i>Media</i>	<i>Máximo</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Media</i>	<i>Máximo</i>	<i>Mínimo</i>
Atención Emocional	25,53	59,00	8,00	26,54	40,00	14,00
Claridad Emocional	25,98	40,00	9,00	25,35	57,00	13,00
Reparación Emocional	27,62	40,00	12,00	26,18	65,00	8,00

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

Por el contrario, son los hombres 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 hombres como mujeres muestran unos niveles adecuados en estos dos componentes de la Inteligencia Emocional.

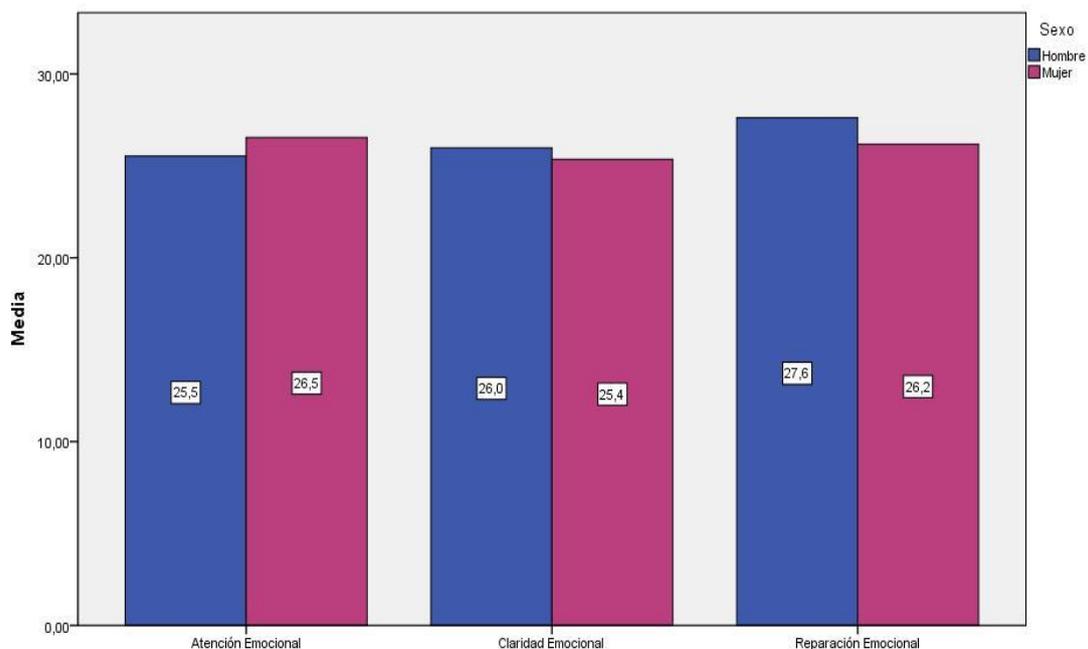


Figura 24: Atención, claridad y reparación emocional según el género

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 hombres como las mujeres obtienen puntuaciones por encima de la media:

Tabla 16: Análisis descriptivo IE según el género

		<i>Media</i>	<i>Máximo</i>	<i>Mínimo</i>
Inteligencia	Hombre	79,13	126,00	40,00
Emocional	Mujer	78,08	124,00	46,00

Sin embargo, y según vemos en la Figura 25, los hombres presentan mayores puntuaciones que las mujeres en cuanto al nivel global de inteligencia emocional.

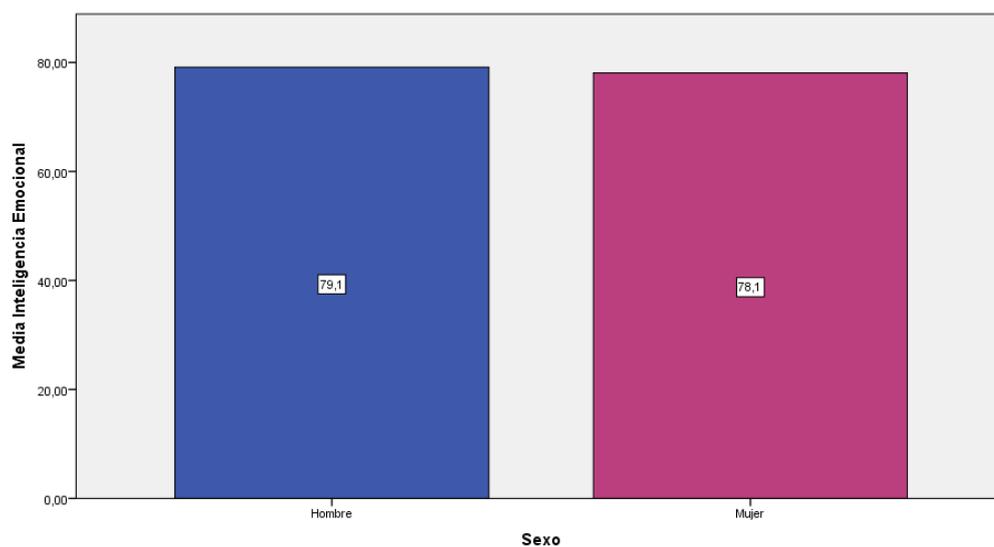


Figura 25: IE según el género

▪ 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 hombres como mujeres, obtienen puntuaciones por encima de la media:

Tabla 17: Análisis descriptivo autoestima según el género

		<i>Media</i>	<i>Máximo</i>	<i>Mínimo</i>
Autoestima	Hombre	30,75	40,00	12,00
	Mujer	29,57	40,00	13,00

Además, podemos destacar que las puntuaciones de los hombres y de las mujeres son similares, como vemos en la Figura 26, siendo un tanto mayor las obtenidas por los hombres. 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. Por ello, y según la clasificación del instrumento utilizado, mientras que las mujeres tienen un nivel de autoestima adecuado, los hombres poseen un nivel de autoestima elevado.

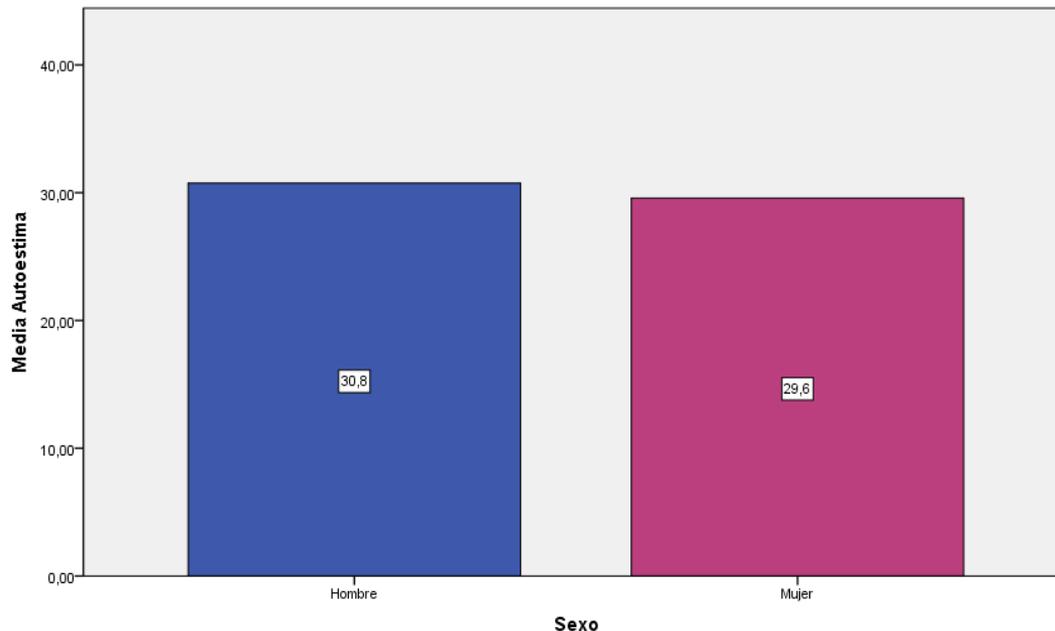


Figura 26: Autoestima según el género

▪ 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 18, que los participantes de nuestra investigación, tanto hombres como mujeres, obtienen puntuaciones por encima de la media.

Tabla 18: Análisis descriptivo autoeficacia según el género

		<i>Media</i>	<i>Máximo</i>	<i>Mínimo</i>
Autoeficacia	Hombre	73,46	100,00	42,00
	Mujer	68,99	96,00	31,00

Sin embargo, y como observamos en la Figura 27, los hombres 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.

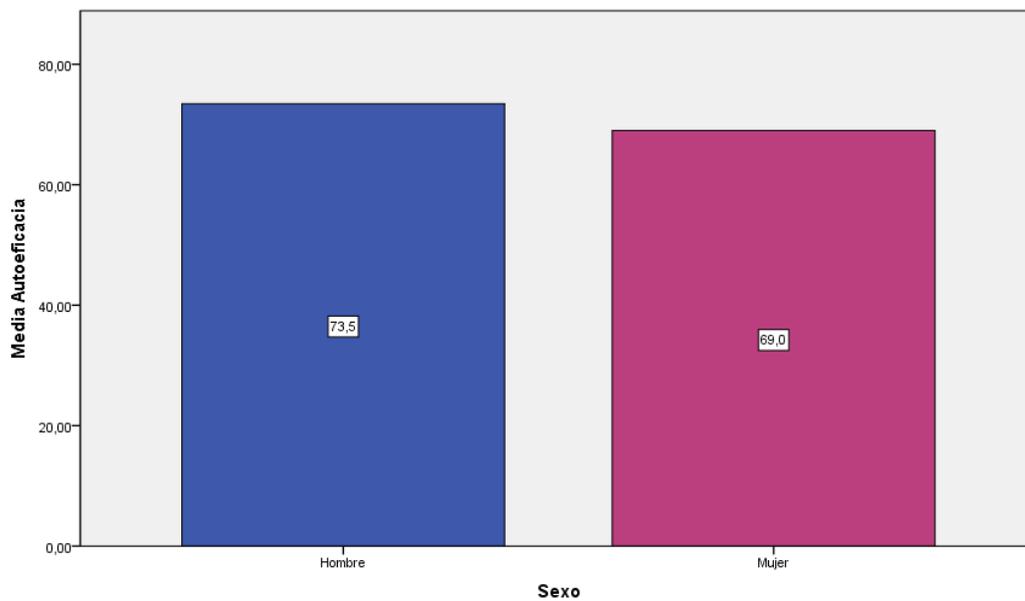


Figura 27: Autoeficacia según el género

6.1.3. 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 19, se muestran las puntuaciones obtenidas por los estudiantes en los bloques de atención, claridad y reparación emocional según el Grado en el que se encuentran matriculados:

Tabla 19: Análisis descriptivo de atención, claridad y reparación emocional según Grado

		<i>Atención Emocional</i>			<i>Claridad Emocional</i>			<i>Reparación Emocional</i>		
		<i>Media</i>	<i>Máximo</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Media</i>	<i>Máximo</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Media</i>	<i>Máximo</i>	<i>Mínimo</i>
Grado	Grado Maestro en Educación Primaria	27,58	40,00	14,00	27,17	57,00	10,00	27,18	40,00	13,00
	Grado en Biología	26,00	59,00	13,00	24,02	38,00	12,00	27,61	40,00	14,00
	Grado en Ciencias Ambientales	25,35	33,00	18,00	25,29	34,00	16,00	28,18	39,00	14,00
	Grado en Física	24,50	38,00	13,00	24,71	38,00	12,00	26,55	38,00	12,00
	Grado en Matemáticas	24,21	34,00	10,00	24,06	38,00	13,00	25,82	65,00	8,00
	Grado en Estadística	26,80	31,00	22,00	24,60	32,00	12,00	27,00	38,00	18,00
	Grado en Química	23,71	38,00	8,00	23,71	35,00	9,00	24,24	39,00	10,00

Como podemos observar en la tabla anterior, los alumnos del Grado de Maestro en Educación Primaria obtienen mayores puntuaciones en los bloques de atención y claridad emocional. Sin embargo, las mayores puntuaciones en el bloque de reparación emocional la obtienen los estudiantes del Grado en Ciencias Ambientales. Por el contrario, las menores puntuaciones en todos y cada uno de los bloques las obtienen los estudiantes matriculados en el Grado en Química.

Si nos centramos en la división entre el Grado de Maestro en Educación Primaria y los Grados en Ciencias, obtenemos las puntuaciones reflejadas en la siguiente Tabla:

Tabla 20: Análisis descriptivo de atención, claridad y reparación emocional según Grado (Educación – Ciencias).

			<i>Media</i>	<i>Máximo</i>	<i>Mínimo</i>
Grado Maestro en Educación Primaria		Atención Emocional	27,58	40,00	14,00
		Claridad Emocional	27,17	57,00	10,00
		Reparación Emocional	27,18	40,00	13,00
Grado en Ciencias		Atención Emocional	24,86	59,00	8,00
		Claridad Emocional	24,23	38,00	9,00
		Reparación Emocional	26,39	65,00	8,00

De acuerdo con la tabla anterior y con la Figura 28, son los estudiantes que cursan el Grado de Maestro en Educación Primaria quienes obtienen las mayores puntuaciones en todo y cada uno de los bloques que conforman la Inteligencia Emocional. Además, y según los criterios normativos del TMMS-24, todos los estudiantes presentan niveles adecuados de atención, claridad y reparación emocional.

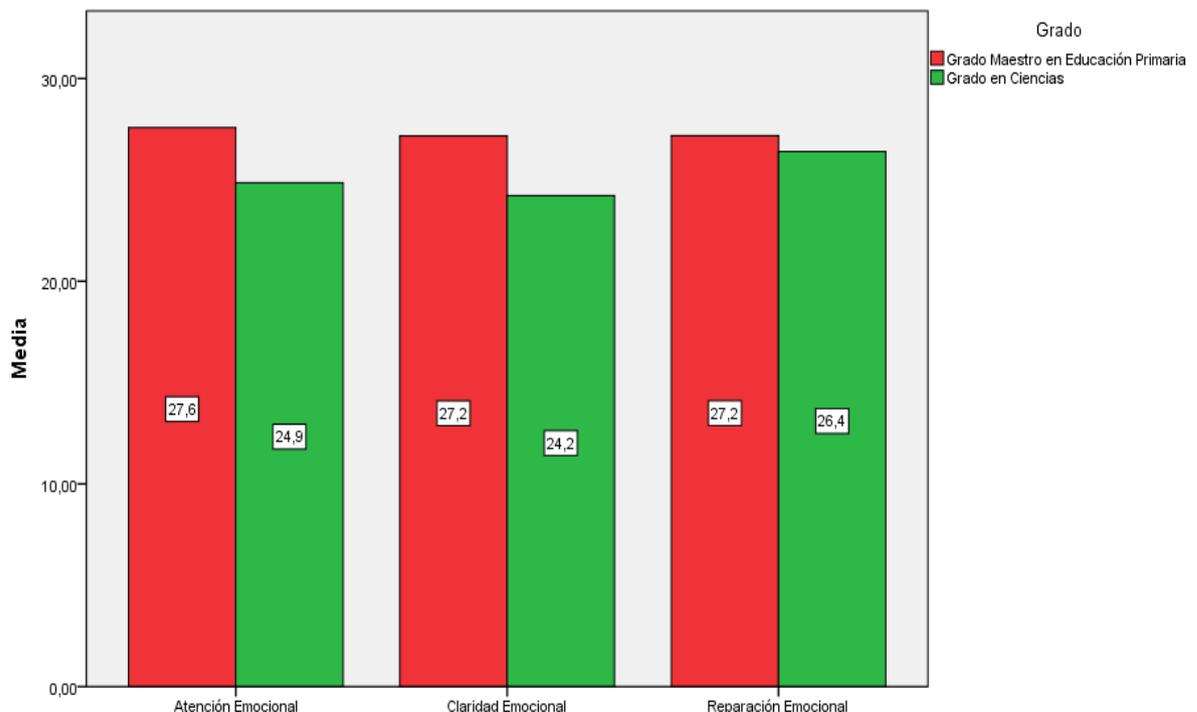


Figura 28: Atención, claridad y reparación emocional según el Grado (Educación – Ciencias)

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, identificamos en la Tabla 21 que aquellos que se encuentran matriculados en el Grado de Maestro en Educación Primaria son los que obtienen mayores puntuaciones. Sin embargo, los alumnos matriculados en el Grado en Química obtienen las menores puntuaciones.

Tabla 21: Análisis descriptivo de IE según Grado

		<i>Media</i>	<i>Máximo</i>	<i>Mínimo</i>
Inteligencia Emocional	Grado Maestro en Educación Primaria	81,92	116,00	49,00
	Grado en Biología	77,63	126,00	50,00
	Grado en Ciencias Ambientales	78,82	98,00	51,00
	Grado en Física	75,76	106,00	53,00
	Grado en Matemáticas	74,09	124,00	41,00
	Grado en Estadística	78,40	93,00	57,00
	Grado en Química	71,66	98,00	40,00

Centrándonos en la división entre el Grado de Maestro en Educación Primaria y los Grados en Ciencias, obtenemos las puntuaciones reflejadas en la Tabla 22 y Figura 29:

Tabla 22: Análisis descriptivo de IE según Grado (Educación – Ciencias)

		<i>Media</i>	<i>Máximo</i>	<i>Mínimo</i>
Inteligencia Emocional	Grado Maestro en Educación Primaria	81,92	116,00	49,00
	Grado en Ciencias	75,48	126,00	40,00

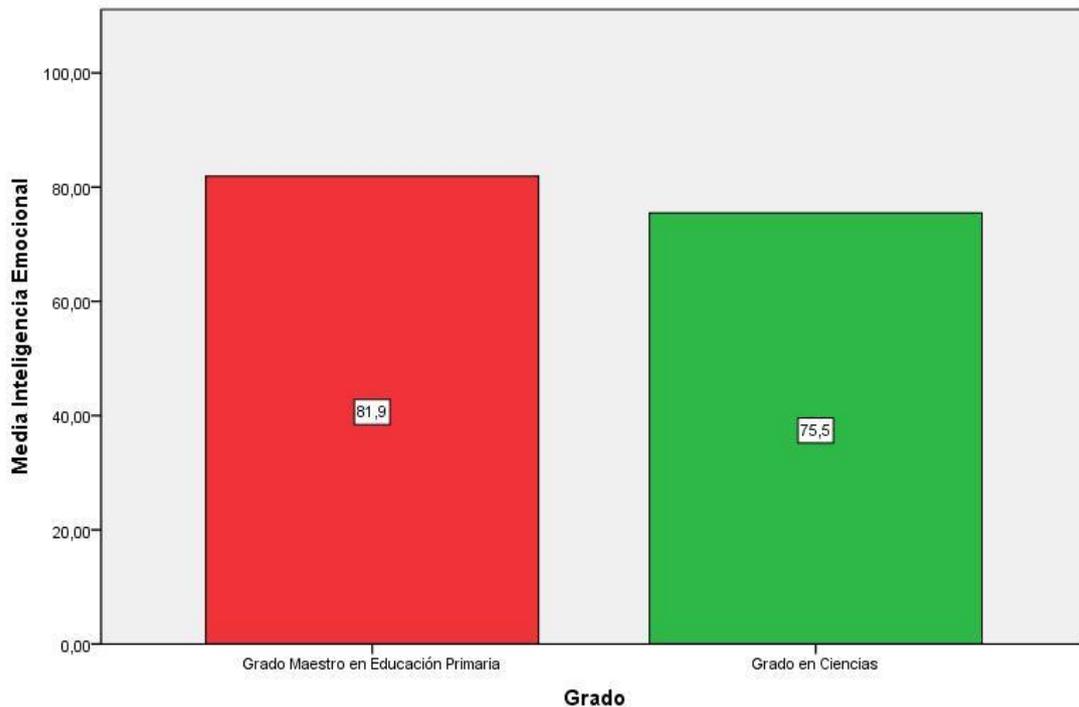


Figura 29: IE según el Grado (Educación – Ciencias)

De nuevo, son los estudiantes que cursan el Grado de Maestro en Educación Primaria quienes obtienen las mayores puntuaciones (Tabla 22 y Figura 29)

▪ Grado y Autoestima

Por otro lado, en la siguiente tabla, y en relación al nivel de autoestima mostramos las puntuaciones que obtiene el alumnado matriculado en los distintos Grados analizados en nuestro estudio:

Tabla 23: Análisis descriptivo de autoestima según Grado

Grado		Autoestima		
		Media	Máximo	Mínimo
Grado	Grado Maestro en Educación Primaria	30,27	40,00	13,00
	Grado en Biología	30,39	39,00	18,00
	Grado en Ciencias Ambientales	30,47	40,00	15,00
	Grado en Física	29,63	39,00	12,00
	Grado en Matemáticas	30,39	40,00	14,00
	Grado en Estadística	27,80	31,00	24,00
	Grado en Química	28,90	39,00	13,00

En la tabla anterior identificamos puntuaciones similares en nivel de autoestima en relación a los distintos Grados analizados, siendo la mayor la obtenida por los alumnos del Grado en Biología y del Grado en Matemáticas y la menor, la obtenida por los alumnos del Grado en Estadística.

Si nos centramos en la división entre el Grado de Maestro en Educación Primaria y los Grados en Ciencias, podemos observar las puntuaciones obtenidas en la Tabla 24 y la Figura 30:

Tabla 24: Análisis descriptivo de autoestima según Grado (Educación – Ciencias)

		<i>Media</i>	<i>Máximo</i>	<i>Mínimo</i>
Autoestima	Grado Maestro en Educación Primaria	30,27	40,00	13,00
	Grado en Ciencias	29,86	40,00	12,00

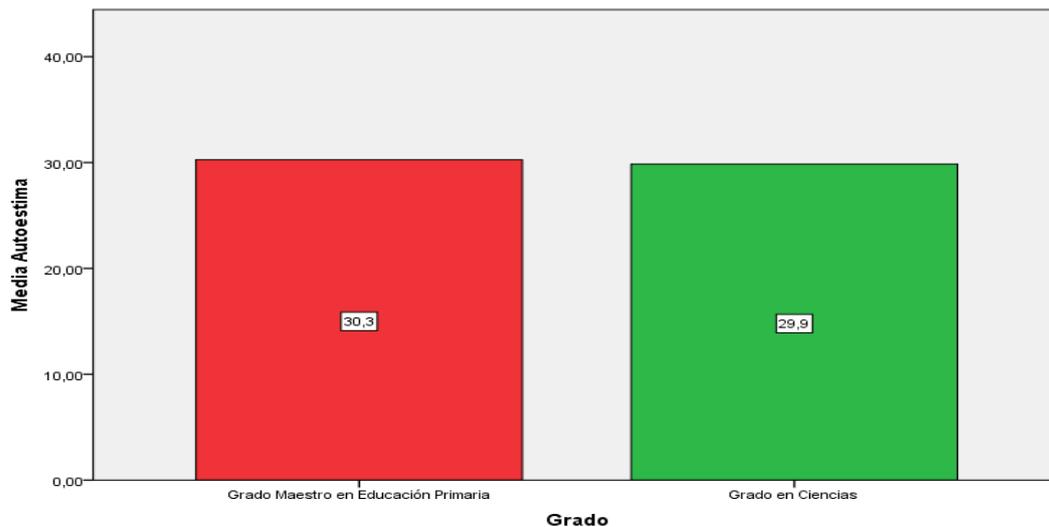


Figura 30: Autoestima según el Grado (Educación – Ciencias)

Como podemos observar en la Figura 30, el alumnado matriculado en el Grado de Maestro en Educación Primaria presenta puntuaciones un tanto mayores que los alumnos matriculados en los Grados en Ciencias. Así, y siguiendo los criterios normativos de la escala utilizada, podemos afirmar que los estudiantes de los distintos grados presentan un nivel de autoestima entre adecuado y elevado, pues el punto de corte estaba en 30.

▪ Grado y Autoeficacia

En relación al nivel de autoeficacia, en la siguiente tabla mostramos las puntuaciones que obtiene el alumnado matriculado en los distintos Grados analizados en nuestro estudio:

Tabla 25: Análisis descriptivo de autoeficacia según Grado

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

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

Si nos centramos en la división entre el Grado de Maestro en Educación Primaria y los Grados en Ciencias, podemos observar las puntuaciones obtenidas en la Tabla 26 y Figura 31, en relación al nivel de autoeficacia:

Tabla 26: Análisis descriptivo de autoeficacia según Grado (Educación – Ciencias)

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

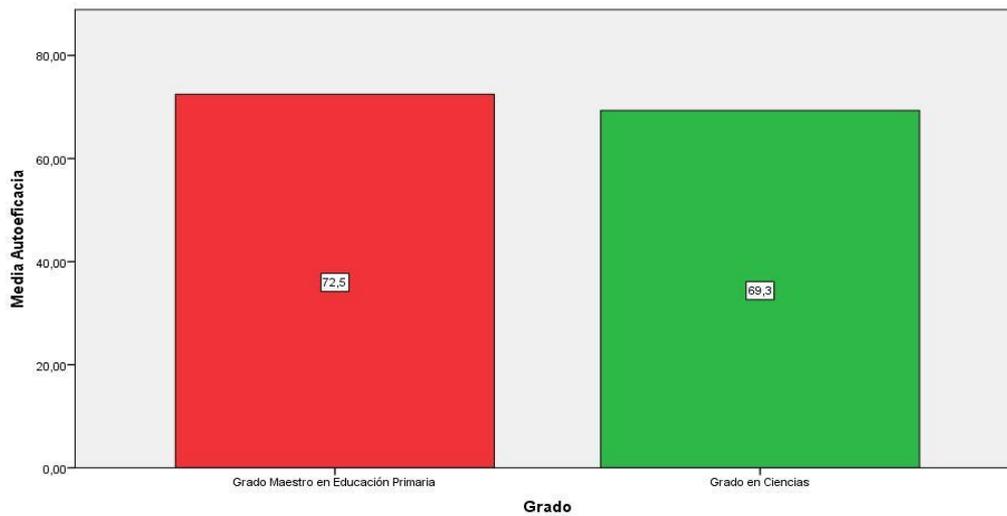


Figura 31: Autoeficacia según el Grado (Educación – Ciencias)

Como podemos observar en la Figura 31, el alumnado matriculado en el Grado de Maestro en Educación Primaria obtiene mayores puntuaciones que alumnos matriculados en los Grados en Ciencias. Así, y siguiendo los criterios normativos de la escala utilizada, podemos afirmar que los estudiantes de los distintos grados presentan un nivel adecuado de autoeficacia.

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 de los estudiantes de la Facultad de Educación y de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Extremadura (Badajoz).

H1. *Existen diferencias significativas en el nivel de inteligencia emocional en cuanto al género de los estudiantes (atención emocional, claridad emocional y reparación emocional).*

Tras aplicar la prueba U de Mann – Withney para muestras independientes obtenemos los siguientes resultados:

Tabla 27: U de Mann – Whitney respecto la atención, claridad y reparación emocional según el género ^a

	<i>Atención Emocional</i>	<i>Claridad Emocional</i>	<i>Reparación Emocional</i>
U de Mann-Whitney	14184,500	14147,500	13423,000
W de Wilcoxon	24769,500	36938,500	36214,000
Z	-1,311	-1,349	-2,103
Sig. asintótica (bilateral)	,190	,177	,035

a. Variable de agrupación: Género

En relación a la atención emocional, el valor ($p=0.190$) asociado al estadístico U de Mann – Withney es mayor que 0.05; las mujeres que participaron en nuestro estudio obtenían mayores puntuaciones que los hombres, sin embargo esta diferencia no es estadísticamente significativa. Por ello, aceptamos la hipótesis nula.

Si nos centramos en la claridad emocional, el valor ($p=0.177$) asociado al estadístico U de Mann – Withney 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 hombres obtenían puntuaciones mayores que las mujeres) no son estadísticamente significativas.

En cuanto a la reparación emocional, el valor ($p=0.035$) asociado al estadístico U de Mann – Withney es menor que 0.05; los hombres de nuestra muestra obtenían mayores puntuaciones que las mujeres en esta dimensión, 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 28 se muestran los resultados obtenidos tras aplicar la prueba U de Mann – Withney para muestras independientes en el nivel global de inteligencia emocional según el género:

Tabla 28: U de Mann-Whitney respecto a la IE según el género ^a

	<i>Inteligencia Emocional</i>
U de Mann-Whitney	14502,500
W de Wilcoxon	37293,500
Z	-,978
Sig. asintótica (bilateral)	,328

a. Variable de agrupación: Género

Como podemos observar, el valor ($p=0.328$) asociado al estadístico U de Mann – Withney es mayor que 0.05; por tanto, aceptamos la hipótesis nula y rechazamos la hipótesis de trabajo, afirmando que las diferencias en cuanto al género no son estadísticamente significativas.

H2. *Existen diferencias significativas en el nivel de autoestima en cuanto al género de los estudiantes.*

En la Tabla 29 se muestra que el valor ($p=0.043$) asociado al estadístico U de Mann – Withney es menor que 0.05, por tanto, rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis de trabajo, afirmando que las diferencias en cuanto al sexo en relación con la autoestima (los hombres obtenían puntuaciones mayores que las mujeres), son estadísticamente significativas.

Tabla 29: U de Mann-Whitney respecto a la autoeficacia según el género

	<i>Autoestima</i>
U de Mann-Whitney	13500,000
W de Wilcoxon	36291,000
Z	-2,024
Sig. asintótica (bilateral)	,043

H3. *Existen diferencias significativas en el nivel de autoeficacia en cuanto al género de los estudiantes.*

Como podemos observar en la siguiente tabla, el valor ($p=0.003$) asociado al estadístico U de Mann – Withney 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 hombres obtenían puntuaciones mayores que las mujeres) son estadísticamente significativas.

Tabla 30: U de Mann-Whitney respecto a la autoeficacia según el género ^a

	<i>Autoeficacia</i>
U de Mann-Whitney	12574,000
W de Wilcoxon	35365,000
Z	-2,985
Sig. asintótica (bilateral)	,003

a. Variable de agrupación: Género

H4. *Existen diferencias significativas en el nivel de inteligencia emocional en relación al grado en el que se encuentran matriculados los estudiantes (atención emocional, claridad emocional y reparación emocional).*

Tras aplicar la prueba Kruskal Wallis para más de dos grupos en pruebas no paramétricas, obtenemos los siguientes resultados:

Tabla 31: Kruskal Wallis respecto la atención, claridad y reparación emocional según el Grado ^{a,b}

	<i>Atención Emocional</i>	<i>Claridad Emocional</i>	<i>Reparación Emocional</i>
Chi-cuadrado	23,433	17,681	9,660
gl	6	6	6
Sig. asintótica	,001	,007	,140

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: Grado

Como podemos observar en la tabla anterior, existen diferencias estadísticamente significativas en el bloque de atención emocional ($p=0.001$) y claridad emocional ($p=0.007$), según el Grado en el que están matriculados los estudiantes de nuestro estudio.

Más concretamente, en la Tabla 32 se muestran los resultados obtenidos tras aplicar la prueba Kruskal Wallis en el nivel de inteligencia emocional según los distintos Grados:

Tabla 32: Kruskal Wallis respecto a la IE según el Grado ^{a,b}

<i>Inteligencia Emocional</i>	
Chi-cuadrado	24,008
gl	6
Sig. asintótica	,001

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: Grado

Podemos identificar en la tabla anterior que el valor ($p=0.01$) asociado al estadístico Kruskal Wallis es menor que 0.05. Por ello, podemos afirmar que existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel global de inteligencia emocional según el Grado que cursen los estudiantes universitarios.

Sin embargo, esta prueba no nos indica dónde se encuentran dichas diferencias. Para ello tenemos que realizar la prueba ANOVA de un factor, suponiendo nuestra muestra como paramétrica.

Al realizar la prueba ANOVA de un factor encontramos diferencias estadísticamente significativas en entre el Grado de Maestro en Educación Primaria y el Grado en Química en las dimensiones de atención y claridad emocional ($p<0.05$), además de en el nivel global de inteligencia emocional ($p=0.07$).

Por otro lado, si realizamos el análisis inferencial teniendo en cuenta la distinción entre Grado de Maestro en Educación Primaria y los Grados en Ciencias, aplicaríamos la prueba U de Mann – Withney, como reflejamos en la Tabla 33 y Tabla 34:

Tabla 33: U de Mann-Whitney respecto a la atención, claridad y reparación emocional según el Grado (Educación – Ciencias)

	<i>Atención Emocional</i>	<i>Claridad Emocional</i>	<i>Reparación Emocional</i>
U de Mann-Whitney	11540,500	12030,000	14680,000
W de Wilcoxon	29685,500	30175,000	32825,000
Z	-4,530	-4,026	-1,311
Sig. asintótica (bilateral)	,000	,000	,190

a. Variable de agrupación: Grado

Tabla 34: U de Mann-Whitney respecto a IE según el Grado (Educación – Ciencias)

	<i>Inteligencia Emocional</i>
U de Mann-Whitney	11718,000
W de Wilcoxon	29863,000
Z	-4,342
Sig. asintótica (bilateral)	,000

a. Variable de agrupación: Grado

Respecto a los bloques que conforman la IE, podemos observar que las diferencias son estadísticamente significativas en la atención ($p=0.000$) y claridad emocional ($p=0.000$). Además, podríamos rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis de trabajo pues existen diferencias estadísticamente significativas ($p=0.000$) en el nivel global de inteligencia emocional; los estudiantes del Grado de Maestro en Educación primaria obtienen mayores puntuaciones que los estudiantes matriculados en los Grados en Ciencias.

H5. *Existen diferencias significativas en el nivel de autoestima en relación al grado en el que se encuentran matriculados los estudiantes.*

En la Tabla 35 se muestra que el valor ($p=0.806$) asociado al estadístico Kruskal Wallis es mayor que 0.05, por tanto, aceptamos la hipótesis nula y rechazamos la hipótesis de trabajo, afirmando que las diferencias en cuanto al Grado en relación con la autoestima no son estadísticamente significativas.

Tabla 35: Kruskal Wallis respecto a la autoestima según el Grado ^{a,b}

	<i>Autoestima</i>
Chi-cuadrado	3,022
gl	6
Sig. asintótica	,806

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: Grado

Además, si nos centramos en la distinción entre el Grado de Maestro en Educación Primaria y los Grados en Ciencias, no encontramos diferencias estadísticamente significativas, tal y como se refleja en la Tabla 36 ($p=0.672$), por lo que aceptamos la hipótesis nula y rechazamos la hipótesis de trabajo.

Tabla 36: U de Mann - Witney respecto a la autoestima según el Grado (Educación – Ciencias) ^a

	<i>Autoestima</i>
U de Mann-Whitney	15547,000
W de Wilcoxon	33692,000
Z	-,423
Sig. asintótica (bilateral)	,672

a. Variable de agrupación: Grado

H6. Existen diferencias significativas en el nivel de autoeficacia en relación al grado en el que se encuentran matriculados los estudiantes.

En la Tabla 37 se muestra que el valor ($p=0.092$) asociado al estadístico Kruskal Wallis es mayor que 0.05, por tanto, aceptamos la hipótesis nula y rechazamos la hipótesis de trabajo, afirmando que las diferencias en cuanto al Grado en relación con la autoeficacia no son estadísticamente significativas.

Tabla 37: Kruskal Wallis respecto a la autoeficacia según el Grado ^{a,b}

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

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: Grado

Sin embargo, si nos centramos en la distinción entre el Grado de Maestro en Educación Primaria y los Grados en Ciencias, encontramos diferencias estadísticamente significativas ($p=0.018$), tal y como se refleja en la Tabla 38 (eran los estudiantes del Grado de Maestro en Educación Primaria quienes obtenían mayores puntuaciones en el nivel de autoeficacia que los estudiantes de los Grados de Ciencias), por lo que podríamos aceptar la hipótesis de trabajo.

Tabla 38: U de Mann - Witney respecto a la autoeficacia según el Grado (Educación – Ciencias) ^a

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

a. Variable de agrupación: Grado

O2 Comprobar la relación entre la inteligencia emocional, la autoestima y la autoeficacia de dichos estudiantes.

H7. Existe una relación significativa entre el nivel de inteligencia emocional, la autoestima y la autoeficacia de los estudiantes.

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

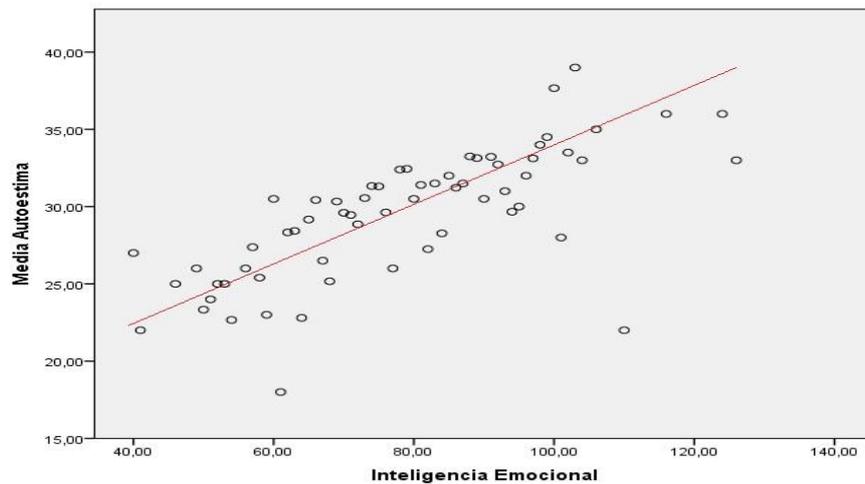


Figura 32: Relación entre la IE y el nivel de autoestima

En la Figura 32 podemos identificar una relación positiva entre el nivel global de inteligencia emocional y la autoestima del alumnado. Los estudiantes universitarios que obtienen puntuaciones elevadas en inteligencia emocional suelen mostrar un buen nivel de autoestima. Por el contrario, el alumnado que presenta bajas puntuaciones en inteligencia emocional, muestra un bajo nivel de autoestima.

Por otro lado, el siguiente gráfico de dispersión de puntos se muestra la relación entre el nivel global de IE y la autoeficacia de los participantes de nuestro estudio:

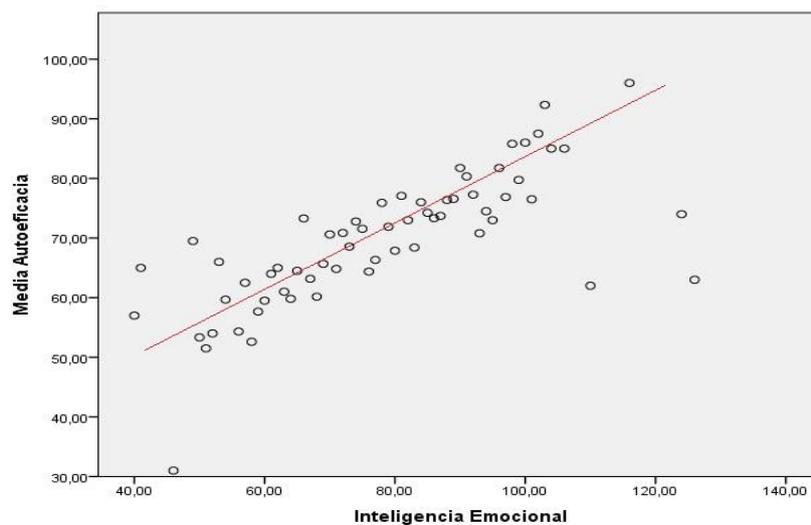


Figura 33: Relación entre la IE y el nivel de autoeficacia

Como podemos observar en la Figura 33, parece que existe una relación positiva entre dichos componentes. De esta forma, los estudiantes universitarios que obtienen puntuaciones elevadas en inteligencia emocional suelen mostrar un buen nivel de autoeficacia; sin embargo, el alumnado que presenta bajas puntuaciones en inteligencia emocional, suele mostrar 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.

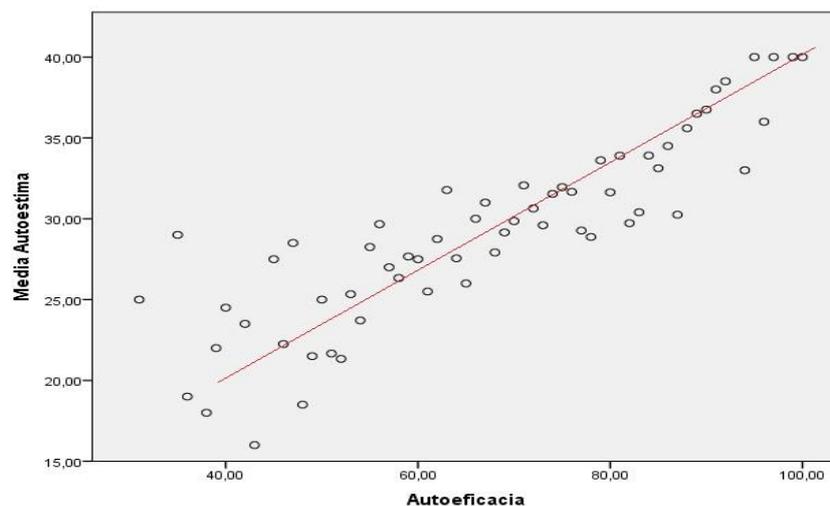


Figura 34: Relación entre el nivel de autoeficacia y el nivel de autoestima

Los estudiantes universitarios que obtienen altas puntuaciones en autoeficacia emocional suelen mostrar un buen nivel de autoestima. Por el contrario, el alumnado de nuestro estudio que presenta bajas puntuaciones de autoeficacia, muestra también 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 estudiantes universitarios, hemos aplicado la prueba de Correlación de Spearman, ya que es la versión no paramétrica del coeficiente de correlación de Pearson

Tabla 39: Correlación de Spearman entre la IE, la autoestima y la autoeficacia

		<i>Inteligencia</i>			
			<i>Emocional</i>	<i>Autoestima</i>	<i>Autoeficacia</i>
Rho de Spearman	Inteligencia Emocional	Coefficiente de correlación	1,000	,400**	,515**
		Sig. (bilateral)	.	,000	,000
		N	358	358	358
Autoestima	Autoestima	Coefficiente de correlación	,400**	1,000	,549**
		Sig. (bilateral)	,000	.	,000
		N	358	358	358
Autoeficacia	Autoeficacia	Coefficiente de correlación	,515**	,549**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	,000	.
		N	358	358	358

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

La Tabla 39 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:

Tabla 40: Contraste de hipótesis

Objetivos		Hipótesis				
O1	H1 x	H2 ✓	H3 ✓	H4 ✓	H5 x	H6 ✓
O2				H7 ✓		

7. 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 estudiantes universitarios, hemos podido identificar el nivel de inteligencia emocional, autoestima y autoeficacia según diversas variables, como el género 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, siendo esta diferencia 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, Almeida, Vicente y Barca (2014), evidencian que son las mujeres quienes presentan mayores niveles de autoeficacia.

En relación al Grado en el que se encuentran matriculados los estudiantes universitarios, son los estudiantes del Grado de Maestro en Educación Primaria quienes obtienen las mayores puntuaciones, tanto en el nivel global de inteligencia emocional como en el nivel de autoestima y autoeficacia. Si comparamos sus puntuaciones con los Grados en Ciencias, encontramos diferencias estadísticamente significativas en el nivel global de inteligencia emocional y en el nivel de autoeficacia, no así en el nivel de autoestima.

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

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

De acuerdo con Borrachero et al. (2001), nosotros, como pilares fundamentales en el ámbito educativo, deberemos desarrollar emociones positivas hacia la enseñanza de las Ciencias. Deberemos ser responsables a la hora de fomentar habilidades emocionales de nuestros alumnos (a través del ejemplo, en el trato directo, en la utilización de la inteligencia emocional en las clases de Ciencias...), contribuyendo así a crear un clima institucional emocionalmente saludable.

Es importante destacar que 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. Incluso son numerosos los estudios que encuentran una relación positiva y significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico (Buenrostro et al., 2011; Gil-Olarte, Palomera y Brackett, 2006; Jiménez y López-Zafra, 2009; Páez y Castaño, 2014; Valadez, Borges, Ruvalcaba, Villegas y Lorenzo, 2013).

Finalmente, y en relación a la hipótesis vinculadas al segundo objetivo general, el que pretendíamos comprobar la relación entre la inteligencia emocional, la autoestima y la autoeficacia de los estudiantes universitarios 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, mostramos unas tablas con las principales conclusiones obtenidas en relación a las hipótesis y vinculadas a los objetivos planteados en nuestro estudio:

Tabla 41: Conclusiones, hipótesis y objetivos específicos del objetivo general 1 (O1)

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 estudiantes universitarios.	No diferencias significativas en el nivel global de 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.	H4 + H5 + H6: Existen diferencias significativas en el nivel de inteligencia emocional en cuanto al grado en el que se encuentran matriculados los estudiantes universitarios.	Diferencias significativas en el nivel global de inteligencia emocional y autoeficacia. No diferencias significativas en autoestima.

Tabla 42: Conclusiones, hipótesis y objetivos específicos del objetivo general 2 (O2)

Objetivos específicos (O2)	Hipótesis	Conclusiones
Identificar la relación entre el nivel de inteligencia emocional y la autoestima de los estudiantes universitarios	H7: Existe una relación significativa entre el nivel de inteligencia emocional, la autoestima y la autoeficacia de los estudiantes universitarios.	Existe una relación positiva y significativa entre el nivel global de inteligencia emocional, la autoestima y la autoeficacia de los estudiantes universitarios.
Identificar la relación entre el nivel de inteligencia emocional y la autoeficacia de los estudiantes universitarios		
Identificar la relación entre el nivel de autoestima y la autoeficacia de los estudiantes universitarios		

APORTACIONES Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Como hemos comentado anteriormente, con la realización de este trabajo hemos analizado las competencias emocionales de estudiantes universitarios. La identificación de dichas competencias emocionales en la población universitaria nos permitiría conocer sus habilidades y trabajar sobre ellas, con el fin último de favorecer un estado profesional y personal positivo.

Nos gustaría destacar que una de las mayores fortalezas de nuestro estudio es su muestra. No sólo hemos contado con un gran número de alumnos del Grado de Maestro en Educación Primaria, sino también han participado estudiantes de los distintos Grados en Ciencias que oferta la Universidad de Extremadura. 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 de los estudiantes 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.

En relación a los instrumentos de evaluación, destacamos 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.

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.

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.

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.

Estas son sólo 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.

“Porque el profesor ideal para este nuevo siglo tendrá que ser capaz de enseñar la aritmética del corazón y la gramática de las relaciones sociales”

(Fernández Berrocal y Extremera, 2002)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, R. y Hernández, J.A. (2004). La autoestima en la educación. *Límite: revista de filosofía y psicología*, 11, 86-99.
- Álvarez-Lires, F.J., Arias-Correa, A., Serallé, J.F., Varela, M. (2014). Elección de estudios de ingeniería: Influencia de la educación científica y de los estereotipos de género en la autoestima de las alumnas. *Revista de investigación en educación*, 1(12), 54-72.
- Arancibia, V. (1997). *Manual de psicología educacional*. Chile: Pucch.
- Baessler, J. y Schwarzer, R. (1996). Evaluación de la autoeficacia: Adaptación española de la escala de Autoeficacia General. *Ansiedad y Estrés*, 2, 1-8.
- Bandura, A. (1986). *Bases sociales de pensamiento y de acción: la teoría cognitiva social*. Englewood cliffs: Prentice-hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The exercise of control*. New Jersey: Freeman.
- 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.
- 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
- Borrachero, A.B.; Brígido, M.; Costillo, E.; Bermejo, M.L. y Mellado, V. (2013). Relationship between Self-Efficacy Beliefs and Emotions of Future Teachers of Physics in Secondary Education. *Asia-Pacific Forum on Learning and Teaching Science*, 14(2), Art. 5.
- Borrachero, A. B., Brígido, M., Gómez, R., Bermejo, M. L. y Mellado, V. (2011). Las emociones de los futuros profesores de secundaria sobre el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD Revista de Psicología*, 2(1), 521-530.
- 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 2 de mayo de 2016, 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 enero de 2016, 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.
- Costillo, E., Borrachero, A.B., Brígido, M. y Mellado, V. (2013). Las emociones sobre la enseñanza-aprendizaje de las ciencias y las matemáticas de futuros profesores de Secundaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10 (Núm. Extraordinario), 514-532.

- Costillo, E.; Cubero, J. y Cañada, F. (2013). Emociones y autoeficacia de profesores de secundaria en formación ante la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias. En V. Mellado, L.J. Blanco, A.B. Borrachero y J.A. Cárdenas (Eds.). *Las emociones en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias y las matemáticas* (Vol. II). Badajoz: UEX-DEPROFE, pp. 395-415
- Dávila, M.A., Borrachero, A.B., Cañada, F., Martínez, G. y Sánchez, J. (2015). Evolución de las emociones que experimentan los estudiantes del grado de maestro en educación primaria, en didáctica de la materia y la energía. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* 12(3), 550-564.
- Dávila, M.A., Borrachero, A.B., Mellado, V. y Bermejo, M.L. (2015). Las emociones en alumnos de ESO en el aprendizaje de contenidos de Física y Química, según el género. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 1(1), 173-180.
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Destino.
- De la Herrán, A. (2004). El docente de baja autoestima: implicaciones didácticas. *Indivisa: Boletín de estudios e investigación*, 5, 51-66.
- Del Rosal, I. y Bermejo, M.L. (2014). Evaluación del coeficiente emocional del alumnado de 6º curso de Educación Primaria de un colegio público de la ciudad de Badajoz. *Campo Abierto*, 33(2), 29-41.
- Del Rosal, I., Dávila, M.A., Sánchez, S. y Bermejo, M.L. (2016). La Inteligencia Emocional en estudiantes universitarios: diferencias entre el Grado de Maestro en Educación Primaria y los Grados en Ciencias. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 2(1), 51-62.
- Del Rosal, I., Moreno, J.M. y Bermejo, M.L. (2015). *Trabajo Final de Máster* (Inédito; en Repositorio Institucional de la Universidad de Extremadura, DEHESA). Universidad de Extremadura: Badajoz

- 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.
- 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. Bacaícoa 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.
- 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.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Nueva York: Oxford University Press.
- Manassero, M.A. (2013). Emociones: del olvido a la centralidad en la explicación del comportamiento. En V. Mellado, L.J. Blanco, A.B. Borrachero y J. Cárdenas (Eds.). *Las emociones en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias y las matemáticas* (Vol. I). Badajoz: DEPROFE.UEX, 3-18.
- 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.
- Mellado, V., Borrachero, A.B., Brígido, M., Melo, L.V., Dávila, M.A., Cañada, F., Conde, M.C., Costillo, E., Cubero, J., Esteban, R., Martínez, G., Ruiz, C., Sánchez, J., Garritz, A., Mellado, L., Vázquez, B., Jiménez, R., Bermejo, M.L. (2014). Las emociones en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 32.3, 11-36
- Mestre, J.M. y Fernández-Berrocal, P.F. (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Mora, F. y Sanguinetti, A.M. (2004). *Diccionario de Neurociencias*. Madrid: Alianza Dictionaries.
- 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.
- 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, A. y de Pro, A. (2013). Estudio demoscópico de lo que sienten y piensan los niños y adolescentes sobre la enseñanza formal de las ciencias. En V. Mellado, L.J. Blanco, A.B. Borrachero y J.A. Cárdenas (Eds.). *Las Emociones en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias y las Matemáticas*. Badajoz, España: DEPROFE, pp. 495-520.
- Pérez, M., Reyes, M. y Juandó, J. (2001). *Afectos, emociones y relaciones en la escuela*. Barcelona: Biblioteca de Aula.
- 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 4 de febrero de 2016, de: <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/prieto.PDF>
- Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario: eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española* (22ª ed.). Madrid: Espasa-Calpe.
- Reina, Mª.C., Oliva, A. y Parra, A. (2010). Percepciones de autoevaluación: autoestima, autoeficacia y satisfacción vital en la adolescencia. *Psychology, Society & Education*, 1(2), 55-69.
- Rodríguez, S., Núñez, J.C., Valle, A., Blas, R., y Rosario, P. (2009). Auto-eficacia docente, motivación del profesor y estrategias de enseñanza. *Escritos de psicología*, 3(1), 1-7.
- 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.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Szymanska, J. y Timmermans, J. (2007). Construyendo relaciones. *Programa Golden5*. Recuperado el 22 de abril de 2016, 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, A. y Manassero, M.A. (2008). El declive de las actitudes hacia la ciencia de los estudiantes: un indicador inquietante para la educación científica. *Revista Eureka*, 5(3), pp. 274-292.
- Vázquez, A. y Manassero, M.A. (2011). El descenso de las actitudes hacia la ciencia de chicos y chicas en la educación obligatoria. *Ciência y Educação*, 17(2), pp. 249-268.
- 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 1 de abril de 2016, de: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/tesis/human/vildoso_c_j/t_completo.pdf
- 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., Martin, 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 18 de marzo de 2016, de:

http://www.educativo.otalca.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 mayo de 2016, 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



CUESTIONARIO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL, AUTOESTIMA Y AUTOEFICACIA

Esta investigación, encuadrada dentro del Master Universitario en Investigación en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas, se está llevando a cabo en alumnos matriculados en distintas carreras de la Universidad de Extremadura durante el presente curso 2015/2016.

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

Si en algún caso no está seguro de una respuesta, escoja aquella que más se acerque a lo que hace, piensa o siente. 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 ha 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:

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