

## **Felicidad subjetiva y autoeficacia docente en profesorado de República Dominicana y España**

Teresa M<sup>a</sup> Perandones González<sup>1</sup>, Lucía Herrera Torres<sup>2</sup> y Asunción Lledó Carreres<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidad de Alicante, <sup>2</sup>Universidad de Granada (España)

Este estudio analiza la relación entre los niveles de felicidad subjetiva y autoeficacia docente en una muestra de 454 docentes de todos los niveles educativos (desde Educación Infantil hasta la Universidad) de República Dominicana y España. Para ello, se ha utilizado la *Escala de Felicidad Subjetiva* (Lyubomirsky y Lepper, 1999), que evalúa la felicidad general, y la *Escala de Autoeficacia Docente* (Tschannen-Moran y Woolfolk, 2001), la cual mide tres dimensiones: eficacia en el compromiso o la dedicación al estudiante, eficacia en las estrategias instruccionales, y eficacia en el manejo de la clase. Los resultados muestran correlaciones significativas y positivas entre las puntuaciones en felicidad subjetiva y las tres dimensiones de autoeficacia docente. Asimismo, la población dominicana obtiene puntuaciones más elevadas que la población española en todos los constructos analizados. En función de los resultados hallados, los cuales corroboran los de investigaciones previas en el ámbito de la Psicología Positiva (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000), se propone la incorporación de planes formativos de educación emocional para el profesorado, puesto que la felicidad subjetiva, como parte de las emociones individuales, es un factor con altas implicaciones positivas para llevar a cabo con éxito los retos profesionales que plantea la tarea educativa.

**Palabras clave:** Felicidad subjetiva, autoeficacia docente, profesorado, educación emocional, psicología positiva.

*Teachers' subjective happiness and self-efficacy in Dominican Republic and Spain.* This study examines the relationship between subjective happiness levels and teacher self-efficacy in a sample of 454 teachers at all educational levels (from kindergarten to University) of Dominican Republic and Spain. To do this, we used the Subjective Happiness Scale (Lyubomirsky & Lepper, 1999), which assesses the general happiness, and Teachers' Sense of Teacher Efficacy Scale (Tschannen-Moran & Woolfolk, 2001), which measures three dimensions: Efficacy in Student Engagement, Efficacy in Instructional Practices, and Efficacy in Classroom Management. The results show significant and positive correlations between subjective happiness scores and the three dimensions of teacher efficacy. Also, the Dominican population obtains higher scores than the Spanish population in all constructs analyzed. Depending on the results found, which corroborate previous research in the field of positive psychology (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), we propose the incorporation of emotional education training plans for teachers, since subjective happiness as part of individual emotions, is a factor with high positive implications for successfully carrying out professional challenges posed by the task of education.

**Key words:** Subjective happiness, teacher self-efficacy, teacher, emotional education, positive psychology.

La importancia de las emociones en prácticamente cualquier aspecto de la vida y de la experiencia individual ha hecho que reciban en el ámbito académico cada vez mayor consideración. Como indica Mayor (1988), las emociones entran en todos los intentos por resolver problemas, actuando como fuentes de energía que mantienen el impulso. Cuando un individuo está aburrido o es indiferente a un problema, el problema no se resolverá. En este sentido, resulta evidente que, para desempeñar con éxito las funciones docentes, el profesorado no sólo necesita competencias académicas y pedagógicas, sino también de índole personal (Perandones, Herrera y Lledó, 2013). En este trabajo se analizan dos constructos teóricos, por una parte, la felicidad subjetiva, cuyo estudio se encuadra dentro de las aportaciones de la Psicología Positiva (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000), entendida ésta como el análisis científico del funcionamiento óptimo humano, y por otra parte, la autoeficacia docente, enmarcada dentro de la Teoría Social Cognitiva (Bandura, 1986). Las contribuciones de dichos constructos presentan implicaciones importantes para la práctica docente (Perandones, Lledó y Grau, 2010).

¿Qué determina la felicidad? Esta fue la cuestión de partida que se plantearon Lyubomirsky, Sheldon y Schkade (2005), para identificar de manera empírica los factores que determinan la felicidad. Tras el estudio plantearon que la felicidad viene determinada por tres factores con diferente porcentaje de incidencia: a) *el valor de referencia* (50%), es decir, que un 50 por ciento de las diferencias entre los niveles de felicidad de las personas viene determinado genéticamente, b) *la actividad deliberada* (40%), lo que supone que el 40 por ciento de las diferencias en nuestra felicidad se explica por nuestro comportamiento y c) *las circunstancias* (10%), esto significa que tan sólo el 10 por ciento de la discrepancia en nuestros niveles de felicidad se explica por las diferencias en las circunstancias de la vida o sus situaciones. Las aportaciones de esta investigación indican, pues, que aparte de nuestros genes y de las situaciones a las que hacemos frente, queda un elemento decisivo: nuestro comportamiento. Por consiguiente, la clave de la felicidad no consiste en cambiar nuestra constitución genética ni en cambiar nuestras circunstancias, sino en nuestras actividades deliberadas de todos los días. Teniendo esto en cuenta, tenemos un potencial del 40 por ciento con capacidad de control, es decir, un margen de maniobra del 40 por ciento de oportunidades para aumentar o disminuir nuestro nivel de felicidad a través de lo que hacemos en nuestra vida cotidiana y de nuestra manera de pensar (Lyubomirsky, 2008).

Dicho esto, cabe preguntarse ahora qué rasgos caracterizan a las personas más felices. Las investigaciones de Diener (2000) y Lyubomirsky, King y Diener (2005) han encontrado que en comparación con los que son menos felices, las personas más felices son más sociables y tienen más energía, son más generosas y están más dispuestas a cooperar, y caen mejor a los demás. Además, manifiestan mayor flexibilidad e ingeniosidad en su manera de pensar y son más productivas en su trabajo. Son mejores líderes y negociadores, tienen una autoestima elevada y son más fuertes ante la

adversidad, entre otras características y sin mencionar el cúmulo de beneficios que comporta a nivel fisiológico.

Pero, ¿qué decimos cuando utilizamos la palabra “felicidad”? Dicha palabra se usa para referirse a la experiencia de alegría, satisfacción o bienestar positivo, combinada con la sensación de que nuestra vida es buena, tiene sentido y vale la pena. Sin embargo, como dice Lyubomirsky (2008), casi nadie necesita una definición de la felicidad, puesto que todos sabemos por instinto si somos felices o no lo somos. Aunque dicho termino no es el elegido por los investigadores académicos, que prefieren la expresión de “bienestar subjetivo” (o simplemente “bienestar”), ya que suena más científica y no lleva consigo el peso de siglos de textos históricos, literarios y filosóficos. En relación con esto Lyubomirsky (2008), comenta anecdóticamente que Ed Diener, el investigador más destacado y más publicado en el campo del bienestar subjetivo, le dijo en una ocasión que había acuñado la expresión “bienestar subjetivo” porque pensaba que no conservaría su puesto si daba la impresión de que su investigación giraba en torno a algo tan impreciso y “blando” como la felicidad. Afortunadamente y a pesar de todo la etiqueta “felicidad” se ha impuesto y a nivel científico está arrojando multitud de investigaciones. No obstante conviene destacar que “bienestar” es un concepto más amplio y holista que “felicidad”, y abarca la salud mental y física de las personas, además de su bienestar emocional.

El constructo de autoeficacia docente tiene su origen en la Teoría Social Cognitiva de Bandura (1977a, 1977b, 1986) y hace referencia al conjunto de creencias que el profesorado tiene en su propia capacidad para ejercer una influencia positiva sobre el aprendizaje del alumnado. Partiendo de este planteamiento sobre la relación de mutua influencia entre pensamientos, acciones y emociones, se considera que: a) las cogniciones de los individuos influyen en lo que estos perciben y hacen y, a su vez, estas cogniciones se ven modificadas por los efectos de sus acciones y por la acumulación de consecuencias observadas en los demás, y b) la creencia o grado de seguridad por parte de un sujeto en sus propias capacidades determinará el empeño que el sujeto pondrá para conseguir sus propios objetivos y la facilidad o dificultad en conseguirlos, y a su vez, determinará ciertas reacciones emocionales que acompañan a la acción. Desde este marco teórico se destaca, pues, la autoeficacia como mecanismo cognitivo mediador del impacto de las condiciones ambientales sobre la conducta. En este sentido, Bandura (1995) señala que la percepción de eficacia personal para afrontar las múltiples demandas de la vida cotidiana afecta al bienestar psicológico, al desempeño y al rumbo que toma la vida de las personas. De este modo, las creencias de eficacia influirían a nivel emocional cuando nos enfrentamos a demandas exigentes del ambiente (Bandura, 2001).

Las creencias de autoeficacia están relacionadas también con las actitudes del profesorado hacia la enseñanza. Los docentes con elevado sentimiento de autoeficacia

manifiestan gran entusiasmo por la enseñanza y se encuentran más comprometidos con su profesión, de modo que muestran mayor apertura a nuevas ideas, están dispuestos a probar métodos innovadores, planifican y organizan mejor sus clases y dedican más tiempo a los estudiantes que se esfuerzan (Kotaman, 2010; Woolfolk y Hoy, 1990; Yeo, Ang, Chong, Huan y Quek, 2008). Además, la autoeficacia del docente se relaciona también con el rendimiento de los estudiantes, con su motivación, con su autoeficacia y con las conductas que éstos manifiestan en el aula (Tschannen-Moran, Woolfolk y Hoy, 1998).

Este tipo de creencias atañen a todos los aspectos de la práctica docente, dada la imposibilidad de desligar lo que las personas se juzgan capaces de hacer y las acciones que, en función de ello, deciden emprender. Es más, la investigación sobre autoeficacia docente sugiere que este tipo de creencias tienen un impacto poderoso sobre cómo el profesorado piensa, siente y enseña (Bandura, 1997). Asimismo, la eficacia percibida, como constructo dinámico, tiende a cambiar con el tiempo como resultado de nuevas experiencias que se viven en distintas circunstancias y contextos, donde se requiere de habilidades particulares que influyen el desempeño de cada individuo (Chacón, 2006; Gist y Mitchell, 1992).

El estado emocional que experimenta el profesorado ante una situación de enseñanza determinada constituye una fuente básica de información sobre la propia eficacia. Estados emocionalmente positivos mejoran las percepciones de autoeficacia. Interpretar las situaciones como una oportunidad para el logro personal, más que como una amenaza al bienestar, moviliza a la acción y genera estados emocionales positivos que incentivan percepciones de autoeficacia docente más elevadas (Cho y Shim, 2013).

Los docentes con alta autoeficacia se sienten competentes para enseñar con éxito a su alumnado. Son aquellos docentes que albergan altas expectativas hacia las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes, saben cómo favorecer el rendimiento y se sienten motivados a enseñar (Rodríguez, Núñez, Valle, Blas y Rosario, 2009).

En definitiva, el análisis de las posibles conexiones y patrones de influencia del bienestar subjetivo sobre las percepciones de autoeficacia docente puede resultar de especial relevancia.

Partiendo de estas consideraciones el presente trabajo pretende examinar el patrón de relaciones entre las variables de autoeficacia docente y la variable de felicidad subjetiva, hipotetizando que la dimensión felicidad subjetiva mantendrá niveles de intercorrelación elevados y positivos con las tres dimensiones analizadas de autoeficacia docente (Eficacia en el compromiso con el estudiante, Eficacia instruccional y Eficacia en el manejo de la clase). Igualmente se investigaran los niveles de las dos variables analizadas: autoeficacia docente y felicidad subjetiva, en función del país: República Dominicana y España.

## MÉTODO

### *Participantes*

La muestra final se compone de 454 docentes, 105 (23.1%) de República Dominicana, 29 hombres (27.6 %) y 76 mujeres (72.4 %) y 349 (76.9 %) de España, 127 hombres (36.4 %) y 222 mujeres (63.6 %). La edad mínima de 19 y máxima de 66, con una edad media de 40.04 años ( $DE=10.51$ ). En la tabla 1 aparece la distribución de la muestra en función de las etapas educativas incluidas en el estudio y la diferenciación de estos datos según del país.

### *Materiales*

A continuación se detallan las características, subescalas y propiedades psicométricas más relevantes de los instrumentos de evaluación empleados:

*La Escala de felicidad subjetiva* (SHS; Lyubomirsky y Lepper, 1999) ha sido traducida al castellano por la primera autora de este trabajo. El instrumento consiste en una escala de tipo Likert de 4 ítems con 7 alternativas de respuesta (1=*Menos feliz*; 7=*Más feliz*; 1=*Nada en absoluto*; 7=*Muchísimo*). Esta escala mide la felicidad subjetiva global mediante enunciados en los que la persona se evalúa a sí misma o bien se compara con quienes le rodean a través de ítems como los siguientes: "Al compararme con el resto, me considero a mí mismo/a"; "Algunas personas por lo general no son muy felices. Aunque no están deprimidas, parece que nunca son tan felices como podrían ser. ¿En qué grado cree que esta caracterización le describe?". La escala presenta aceptables propiedades psicométricas ( $\alpha=.81$ ), una estructura unitaria adecuada, una estabilidad temporal confirmada a través de 14 muestras diferentes y correlaciones moderadas con constructos teórica y empíricamente relacionados como autoestima, depresión, satisfacción o neuroticismo (Lyubomirsky y Lepper, 1999; Schwartz *et al.*, 2002). La fiabilidad en este estudio fue de  $\alpha=.70$ , cercana a la mostrada en la investigación de Extremera, Durán y Rey (2005), donde también se utiliza una adaptación al castellano de este instrumento y la fiabilidad obtenida fue de  $\alpha=.72$ .

Tabla 1. Distribución de las etapas educativas por país

|       |               | Etapas educativas |          |            |             | Total |
|-------|---------------|-------------------|----------|------------|-------------|-------|
|       |               | Infantil          | Primaria | Secundaria | Universidad |       |
| País  | España        | 40                | 99       | 171        | 39          | 349   |
|       |               | 11.5%             | 28.4%    | 49%        | 11.2%       | 100%  |
|       | R. Dominicana | 28                | 20       | 27         | 30          | 105   |
|       |               | 26.7%             | 19%      | 25.7%      | 28.6%       | 100%  |
| Total |               | 68                | 119      | 198        | 69          | 454   |
|       |               | 15%               | 26.2%    | 43.6%      | 15.2%       | 100%  |

*Escala de Autoeficacia Docente.* Para evaluar la autoeficacia docente se utilizó una versión adaptada al español por Perandones y Castejón (2007b) de la

Teachers' Sense of Efficacy Scale (Short Form) (TSES; Tschannen-Moran y Woolfolk, 2001). Este cuestionario consta de doce ítems que evalúan tres factores; *Eficacia en el compromiso o la dedicación al estudiante* (e.g. "¿Cuánto puede hacer usted para hacer creer a los alumnos que ellos pueden hacer bien los trabajos escolares?"), *Eficacia en las estrategias instruccionales* (e.g. "¿En qué medida puede proporcionar a los estudiantes una explicación o ejemplo alternativo cuando ellos están confusos?") y *Eficacia en el manejo de la clase* (e.g. "¿Cuánto puede hacer usted para controlar la conducta disruptiva en el aula?"). El formato presenta una escala desarrollada de 9 puntos para cada ítem, siendo 1=nada y 9=mucho. La fiabilidad para las subescalas de autoeficacia docente es de  $\alpha=.86$  para eficacia instruccional,  $\alpha=.86$  para eficacia en el manejo de la clase y  $\alpha=.81$  para eficacia en la dedicación o compromiso con el estudiante. La fiabilidad en este estudio fue de  $\alpha=.82$ ,  $\alpha=.87$ ,  $\alpha=.78$ , respectivamente.

#### *Diseño y Procedimiento*

Se trata de un estudio de tipo descriptivo con una metodología de encuestas. Los datos relativos a las variables estudiadas fueron recogidos en cada uno de los centros educativos de los que formaba parte el profesorado participante en la investigación. Los cuestionarios fueron aplicados en un único momento temporal. Los docentes, que contestaron de forma individual y sin límite de tiempo a cada uno de los cuestionarios, participaron de manera voluntaria en el estudio. El análisis de datos se llevó a cabo usando el paquete estadístico para las ciencias sociales para Windows (SPSS, 18.0).

### **RESULTADOS**

En primer lugar se detallan los resultados relativos a las puntuaciones de las tres subescalas de autoeficacia docente en función del país. Como se observa en la tabla 2, los docentes de República Dominicana obtienen puntuaciones más elevadas que los docentes de España en las tres dimensiones de autoeficacia docente evaluadas.

El ANOVA, en función de la variable independiente *país*, resultó significativo en las tres escalas del cuestionario de Autoeficacia docente: *Eficacia en el compromiso con el estudiante*,  $F_{(1, 452)}=32.93$ ;  $MSE=1.35$ ;  $p=.000$ ,  $\eta^2=.07$ ; *Eficacia instruccional*,  $F_{(1,452)}=33.96$ ;  $MSE=.83$ ;  $p=.000$ ,  $\eta^2=.07$ , y *Eficacia en el manejo de la clase*,  $F_{(1, 452)}=34.71$ ;  $MSE=1.23$ ;  $p=.000$ ;  $\eta^2=.07$ .

Las comparaciones *post-hoc*, mediante el estadístico *Bonferroni*, resultaron significativas para la escala *Eficacia en el compromiso con el estudiante*,  $t=.74$ ;  $p=.000$ , para la de *Eficacia instruccional*,  $t=.59$ ;  $p=.000$ ; y para la de *Eficacia en el manejo de la clase*,  $t=.73$ ;  $p=.000$ , en función del país.

En segundo lugar, se muestran los resultados relativos a las puntuaciones en la Escala de Felicidad Subjetiva en función del país. Como aparece en la tabla 3, el

profesorado de República Dominicana obtiene puntuaciones más elevadas que el profesorado de España en la variable de felicidad subjetiva.

Tabla 2. Análisis de varianza en el que como variables dependientes se introdujeron las tres escalas del cuestionario de Autoeficacia Docente y como variable independiente el país

| Escala Autoeficacia                         | País            | M    | DE   | N   |
|---------------------------------------------|-----------------|------|------|-----|
| Eficacia en el compromiso con el estudiante | España          | 6.82 | 1.19 | 349 |
|                                             | Rep. Dominicana | 7.56 | 1.07 | 105 |
| Eficacia instruccional                      | España          | 7.08 | .93  | 349 |
|                                             | Rep. Dominicana | 7.67 | .84  | 105 |
| Eficacia en el manejo de la clase           | España          | 6.91 | 1.15 | 349 |
|                                             | Rep. Dominicana | 7.64 | .96  | 105 |

Tabla 3. Análisis de varianza en el que como variable dependiente se introdujo la Escala de Felicidad Subjetiva y como variable independiente el País

|                     | País            | M    | DE   | N   |
|---------------------|-----------------|------|------|-----|
| Felicidad Subjetiva | España          | 5.15 | .98  | 348 |
|                     | Rep. Dominicana | 5.58 | 1.04 | 105 |

Tabla 4. Resumen de las intercorrelaciones para los puntajes en las tres escalas de Autoeficacia Docente y la escala de Felicidad Subjetiva

|                                             | 1     | 2     | 3     | 4     |
|---------------------------------------------|-------|-------|-------|-------|
| Eficacia en el Compromiso con el Estudiante | —     | .66** | .68** | .34** |
| Eficacia Instruccional                      | .66** | —     | .69** | .31** |
| Eficacia en el Manejo de la Clase           | .68** | .69** | —     | .35** |
| Felicidad Subjetiva                         | .34** | .31** | .35** | —     |

Nota: Las intercorrelaciones para los participantes (N=454) se presentan arriba y debajo de la diagonal. \*\* $p < .01$ .

El ANOVA, en función de la variable independiente *País*, resultó significativo para la escala de *Felicidad Subjetiva*,  $F_{(1, 451)}=14.91$ ;  $MSE=.99$ ;  $p=.000$ ;  $\eta^2=.03$ .

Las comparaciones *post-hoc*, mediante el estadístico *Bonferroni*, resultaron significativas para la escala *Felicidad Subjetiva*,  $t=.43$ ;  $p=.000$ , en función del país.

Y en tercer lugar se mencionan los resultados obtenidos a través del análisis de correlación entre la felicidad subjetiva y las tres dimensiones de autoeficacia docente. Como muestra la tabla 4, las intercorrelaciones entre las variables analizadas de felicidad subjetiva y autoeficacia docente son significativas y positivas.

## COMENTARIOS

Los resultados del presente estudio apuntan la existencia una relación positiva y estadísticamente significativa entre los constructos analizados de autoeficacia docente y felicidad subjetiva.

En relación con los resultados obtenidos en este estudio, donde aparecen significativas y positivas intercorrelaciones entre la felicidad subjetiva y la autoeficacia docente, Duckworth, Quinn y Seligman (2009) llevaron a cabo un estudio predictivo sobre la influencia de determinadas variables estudiadas por la Psicología Positiva sobre la eficacia docente y obtuvieron que la variable satisfacción con la vida, el componente cognitivo del bienestar subjetivo, era la que más peso tenía sobre la eficacia docente.

A lo largo de este trabajo, se ha puesto de relieve cómo el estado emocional que experimenta el profesorado ante una situación de enseñanza determinada es una de las fuentes básicas de información sobre la propia eficacia (Vasher, 2011). Los docentes reciben información de su estado emocional, pero otra cosa es que atiendan deliberadamente a estas pistas para hacerse una idea de su propia eficacia docente, o que interpreten dicha información de la forma más adecuada. En este sentido, las acciones formativas deberían apuntar a un triple objetivo: proporcionar orientación al profesorado para atender a la información más útil y relevante que les hable de su autoeficacia docente, ayudarles a interpretar e integrar correctamente dicha información y, por último, proporcionarles sugerencias y pautas concretas para el cambio. Una preparación del profesorado desde la perspectiva de su propio manejo cognitivo-emocional, representa un paso de importancia capital para la consecución exitosa de la labor docente (Khezerlou, 2013; Perandones y Castejón, 2007a).

A la hora de considerar las creencias de autoeficacia como variables de suma relevancia para incluir en los planes de formación del profesorado, sería importante averiguar inicialmente si el docente parte de una baja percepción de eficacia, y si es así, si se trata de una percepción realista y objetiva, o si por el contrario responde a procesos de pensamiento erróneos y más bien irracionales que le hacen evaluar la realidad con poca objetividad, percibiéndose menos eficaz en sus tareas laborales de lo que realmente es. Convendría también analizar cuáles son sus cánones de eficacia y si éstos son demasiado elevados, para llegar a unos criterios de eficacia más realistas, teniendo en cuenta que existen circunstancias que influyen en la conducta del alumnado y que se escapan del control del profesorado. Además, en los casos en los que haya evidencias claras de que son poco eficaces en alguna o varias labores docentes habría que ver, en primer lugar, si la propia percepción de ineficacia es lo que está haciendo que sus actuaciones sean de hecho menos efectivas y, por tanto, habría que trabajar sobre la confianza en sí mismos, y en segundo lugar, ver si lo que realmente se da es un déficit de habilidades y por tanto habría que dotarles o mejorar dichas habilidades deficitarias (Prieto, 2007).

Algunos de los aspectos a tener en cuenta para el desarrollo de programas de mejora del sentido de eficacia son los grupos de apoyo, la planificación docente, el trabajo en equipo, la facilitación de procedimientos de autoevaluación de la propia eficacia y la toma de decisiones colegiadas, ya sea para profesorado que se encuentra en

el proceso de formación inicial o en servicio. Como ejemplos de programas concretos se pueden citar *Dare to be you* (Fritz, Miller-Heyl, Kreutzer y Macphee, 1995), el Proyecto Ride (Strychasz y Arredondo, 1996), y el Proyecto de Mentorización para docentes noveles llevado a cabo en Pensilvania por Ackermann (2013) y en Puerto Rico por Ramírez Figueroa (2011). En general, dichos proyectos contribuyen a la mejora del sentido de eficacia mediante el desarrollo de prácticas docentes basadas en la reflexión y el trabajo en equipo, facilitando experiencias de apoyo compartidas y la toma de decisiones curriculares conjuntas que tienen un impacto significativo positivo en el sentido de eficacia, al tiempo que se facilitan y practican metodologías instructivas efectivas en el aula (Esselman y Moore, 1992).

Tal y como señalan Gallego, Alonso, Cruz y Lizama (1999), un buen profesional de la enseñanza debe tener conciencia de sus propias emociones y ser capaz de controlarlas, tener capacidad de motivarse a sí mismo, de empalmar con el alumnado, con las familias y con sus colegas y tener habilidades sociales para crear y mantener relaciones positivas y para reconocer el conflicto y saber solucionarlo, entre otras capacidades. En este sentido resulta imprescindible que el docente tenga una clara conciencia de sí mismo y de sus procesos emocionales; la introspección y el reconocimiento de sus puntos débiles y fuertes, la confianza en sí mismo que demuestre, la atención que preste a sus estados de ánimo y la expresión que haga de los mismos ante su alumnado, son aspectos que un docente competente debe trabajar y afianzar (Valdivieso, Carbonero y Martín, 2013).

Esta idea aparece también reflejada por Pérez, Reyes y Juandó (2001) y Graham (2012) al sostener que la formación para el profesorado tiene tanto que ver con la adquisición de una mayor información y conocimiento como con la reflexión sobre su propia actuación, con el análisis sobre la adecuación de sus propios hábitos de comportamiento docente. En este sentido, autores como Chan (2013), Moè, Pazzaglia y Ronconi (2010) y Simbula, Panari, Guglielmi y Fraccaroli (2012), aluden a que si se reconocen los resultados de las investigaciones que determinan que la competencia emocional juega un papel importante para el ejercicio de profesiones como la enseñanza, este conocimiento debe tener un impacto en la formación del profesorado.

## REFERENCIAS

- Ackermann, J.M. (2013). *A descriptive study of the effects of mentoring and induction programs on novice teacher self-efficacy beliefs* (Tesis doctoral, Indiana University of Pennsylvania). Recuperada de <http://hdl.handle.net/2069/1944>
- Bandura, A.J. (1977a). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A.J. (1977b). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ, EE.UU.: Prentice Hall.

- Bandura, A.J. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. [Pensamiento y acción. Fundamentos sociales] Englewood Cliffs, NJ, EE.UU.: Prentice Hall.
- Bandura, A.J. (1995). *Self efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A.J. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bandura, A.J. (2001). *Guía para la construcción de escalas de autoeficacia*. EE.UU.: Universidad de Stanford.
- Chan, D.W. (2013). Subjective well-being of Hong Kong Chinese teachers: the contribution of gratitude, forgiveness, and the orientations to happiness. *Teaching and Teacher Education*, 32, 22-30. doi: 10.1016/j.tate.2012.12.005
- Chacón, C.T. (2006). Las creencias de autoeficacia: un aporte para la formación del docente de inglés. *Acción Pedagógica*, 15, 44-54.
- Cho, Y. y Shim, S.S. (2013). Predicting teachers' achievement goals for teaching: the role of perceived school goal structure and teachers' sense of efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 32, 12-21. doi: 10.1016/j.tate.2012.12.003
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: the science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34- 43. doi: [10.1037/0003-066X.55.1.34](https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34)
- Duckworth, A.L., Quinn, P.D. y Seligman, M.E.P. (2009). Positive predictors of teacher effectiveness. *The Journal of Positive Psychology*, 4(6), 540-547. doi: 10.1080/17439760903157232
- Esselman, M. E. y Moore, W.P. (1992). *In search of organizational variables which can be altered to promote increased sense of teacher efficacy*. Trabajo presentado en el encuentro anual de la Asociación Americana de Investigación Educativa, San Francisco.
- Extremera, N., Durán, A. y Rey, L. (2005). La inteligencia emocional percibida y su influencia sobre la satisfacción vital, la felicidad subjetiva y el engagement en trabajadores de centros para personas con discapacidad intelectual. *Ansiedad y Estrés*, 11(1), 63-73.
- Fritz, J.J., Miller-Heyl, J., Kreutzer, J.C. y Macphee, D. (1995). Fostering teacher efficacy through staff development and classroom activities. *The Journal of Educational Research*, 88, 200-208.
- Gallego, D., Alonso, C., Cruz, A. y Lizama, L. (1999). *Implicaciones educativas de la inteligencia emocional*. Madrid: UNED.
- Gist, M.E. y Mitchell, T.R. (1992). Self-efficacy: A theoretical analysis of this determinants and malleability. *Academy of Management Review*, 17(2), 183-211.
- Graham, S.M. (2012). *An exploration of the relationship between teachers' subjective well-being and professional learning communities* (Tesis doctoral). De la base de datos de ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. NR83448)
- Khezerlou, E. (2013). Teacher self-efficacy as a predictor of job burnout among Iranian and Turkish EFL teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 1186-1194. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.01.175
- Kotaman, H. (2010). Turkish early childhood educators' sense of teacher efficacy. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(2), 603-616. Recuperado de [http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/21/english/Art\\_21\\_409.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/21/english/Art_21_409.pdf)
- Lyubomirsky, S. (2008). *La ciencia de la felicidad. Un método probado para conseguir el bienestar*. Barcelona: Urano.
- Lyubomirsky, S., King, L. y Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803-855. doi: [10.1037/0033-2909.131.6.803](https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.6.803)
- Lyubomirsky, S. y Lepper, H. (1999). A measure of subjective happiness: preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research*, 46, 137-155.

- Lyubomirsky, S., Sheldon, K.M. y Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: the architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, 9(2), 111-131. doi: [10.1037/1089-2680.9.2.111](https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.111)
- Moè, A., Pazzaglia, F. y Ronconi, L. (2010). When being able is not enough. The combined value of positive affect and self-efficacy for job satisfaction in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1145-1153. doi: 10.1016/j.tate.2010.02.010
- Mayor, L. (1988). *Psicología de la emoción. Teoría básica e investigaciones*. Valencia: Promolibro.
- Perandones, T.M. y Castejón, J.L. (2007a). Implicaciones para la formación del profesorado derivadas del estudio de la inteligencia emocional y la autoeficacia docente. En M.T. Colén y F. Imbernon (Eds.), *I Congreso Internacional de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado* (pp. 734-743). Barcelona: ICE Universidad de Barcelona y grupo FODIP.
- Perandones, T.M. y Castejón, J.L. (2007b). Estudio correlacional entre personalidad, inteligencia emocional y autoeficacia en profesorado de educación secundaria y bachillerato. En A. Jiménez y M.A. Lou (Eds.), *V Congreso Internacional "Educación y Sociedad". La Educación: Retos del S. XXI* (pp. 1-8). Granada, España: Ilustre Colegio de Doctores y Licenciados en Ciencias y en Letras de Granada, Almería y Jaén. Recuperado de [http://congreso.codoli.org/area\\_3/Perandones-Gonzalez.pdf](http://congreso.codoli.org/area_3/Perandones-Gonzalez.pdf)
- Perandones, T.M., Herrera, L. y Lledó, A. (2013). *Hacia una universidad positiva. Del bienestar docente a la competencia educativa*. Manuscrito presentado para su publicación.
- Perandones, T.M., Lledó, A. y Grau, S. (2010). Contribuciones de la psicología positiva al ámbito de la profesión docente. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 17-24.
- Pérez, M., Reyes, M. y Juandó, J. (2001). *Afectos, emociones y relaciones en la escuela*. Barcelona: Biblioteca de Aula.
- Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea.
- Ramírez Figueroa, J.A. (2011). *Los programas de preparación de maestros y el desarrollo de la autoeficacia en los maestros novicios* (Tesis doctoral). De la base de datos de ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 3469757).
- 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. Recuperado de [http://www.escritosdepsicologia.es/esp/numanteriores/vol3num1/vol3num1\\_1.html](http://www.escritosdepsicologia.es/esp/numanteriores/vol3num1/vol3num1_1.html)
- Seligman, M.E.P. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Simbula, S., Panari, C., Guglielmi, D. y Fraccaroli, F. (2012). Teachers' well-being and effectiveness: the role of the interplay between job demands and job resources. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 729-738. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.11.467.
- Schwartz, B., Ward, A.H., Monterosso, J., Lyubomirsky, S., White, K. y Lehman, D. (2002). Maximizing versus satisficing: happiness is a matter of choice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 1178-1197.
- Strychasz, G. y Arredondo, M. (1996). *The teacher staff development survey: assessing its reliability and validity in relation to teacher efficacy*. Trabajo presentado en la convención nacional anual de la National Association of School Psychologists, Atlanta, GA.
- Tschannen-Moran, M. y Woolfolk, A. (2001). Teacher efficacy: capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.

- Tschannen-Moran, M., Woolfolk, A. y Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of educational research*, 68(2), 202-248.
- Valdivieso, J., Carbonero, M. y Martín, L. (2013). Elementary school teachers' self-perceived instructional competence: a new questionnaire. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 47-78. doi: 10.1387/RevPsicodidact.5622
- Vasher, B.L. (2011). *Evaluating the relationship between subjective well-being and self-reported efficacy among K-12 teachers* (Tesis doctoral). De la base de datos de ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 3480847)
- Woolfolk, A.E. y Hoy, W.K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81-91.
- Yeo, L., Ang, R., Chong, W., Huan, V. y Quek, C. (2008). Teacher efficacy in the context of teaching low achieving students. *Current Psychology*, 27(3), 192-204. doi:10.1007/s12144-008-9034-x

Recibido: 27 de febrero de 2013

Recepción Modificaciones: 8 de marzo de 2013

Aceptado: 19 de agosto de 2013