

**UNIVERSIDAD DE GRANADA**



**TESIS DOCTORAL**

**MENCIÓN DE DOCTORADO INTERNACIONAL**

**Influencia de variables personales en la docencia. Relación de las percepciones de autoeficacia del profesorado con sus fortalezas y virtudes, felicidad, sentido del humor y personalidad**

**Programa de Doctorado oficial en Ciencias de la Educación  
Línea de Investigación: Psicología, Educación y Desarrollo**

**Doctoranda: Teresa María Perandones González  
Directoras: Dra. Lucía Herrera Torres y Dra. Asunción Lledó Carreres**

**Granada, 2015**

Editorial: Universidad de Granada. Tesis Doctorales

Autora: Teresa María Perandones González

ISBN: 978-84-9125-170-5

URI: <http://hdl.handle.net/10481/40396>

---

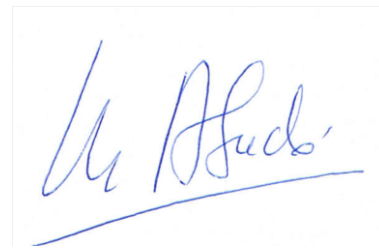
**AUTORIZACIÓN**

Dra. D.<sup>a</sup> Lucía Herrera Torres y Dra. D.<sup>a</sup> Asunción Lledó Carreres, directoras de la tesis doctoral, que opta a la mención de Doctorado Internacional, titulada *Influencia de variables personales en la docencia. Relación de las percepciones de autoeficacia del profesorado con sus fortalezas y virtudes, felicidad, sentido del humor y personalidad* y realizada por D.<sup>a</sup> Teresa María Perandones González, autorizan la presentación de la referida tesis para su depósito, lectura y defensa.

Melilla, 7 de enero de 2015



Fdo. Dra. Lucía Herrera Torres  
Universidad de Granada



Fdo. Dra. Asunción Lledó Carreres  
Universidad de Alicante

Directoras de la tesis doctoral



---

**DECLARACIÓN DE RESPETO A LOS DERECHOS DE AUTOR**

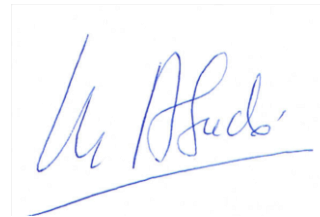
La doctoranda TERESA MARÍA PERANDONES GONZÁLEZ y las directoras de la tesis DRA. LUCÍA HERRERA TORRES y DRA. ASUNCIÓN LLEDÓ CARRERES, garantizamos, al firmar esta tesis doctoral, que el trabajo ha sido realizado por la doctoranda bajo la dirección de las directoras de la tesis y, hasta donde nuestro conocimiento alcanza, en la realización del trabajo se han respetado los derechos de otros autores a ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

Melilla, 7 de enero de 2015

Directoras de la tesis:



Fdo. Dra. Lucía Herrera Torres



Fdo. Dra. Asunción Lledó Carreres

Doctoranda:



Fdo. Teresa María Perandones González



*A las personas que nos inspiran a florecer en la  
belleza del amor.*

*Y, a las personas que nos recuerdan la  
importancia del humor.*





---

## AGRADECIMIENTOS

Gracias a mi maravillosa y afortunadamente extensa familia, especialmente a mi madre, a mi padre y a mi hermano. El sentimiento de gratitud que tengo hacia el universo por vosotros es extremo.

A mi madre, Petronila González García (mami, lo siento, ya sé que no te gusta mucho lo de Petronila, cosa que se comprende fácilmente, y entiendo que prefieras Nila, pero esto es un ámbito muy formal y hay que poner el nombre verdadero; además, sabes que no me gusta perder oportunidades de echar unas risas). ¡Ay mi madre! Esa madre que se pasa el día visualizando a sus hijos en todo lo alto, felices y realizados plenamente personal y profesionalmente. Y cómo me gustan a mí esas visualizaciones, además de creer profundamente en su poder, ya que el proceso de la creación pasa de lo invisible a lo visible, del espíritu a lo material. Esta tesis es la materialización de una de esas visualizaciones. Por cierto, el espacio que deja libre lo podría ocupar mi vuelta al mundo en autocaravana, aunque me da a mí que con esto no voy a obtener la ayuda de tu poder mental. Sí la obtendré cuando la inicie y durante todo el viaje, pero no para iniciarla. Y es que esta es mi madre, puede que no comparta muchas de mis “locuras” y, como ninguna, sabe insistir para que no se lleven a término, pero cuando la locura está en marcha se harta a rezos para que todo vaya bien. Mi madre es MADRE en mayúsculas, perfecto ejemplo de amor incondicional.

A mi padre, José Jaime Perandones Crespo. ¡Ay papi! Tengo la sensación de que esta investigación y mi orientación profesional se deben en un porcentaje muy elevado a ti, por tus características personales y profesionales. La primera hipótesis de esta tesis me la planteé durante mis raticos de espionaje a tus clases, al asomarme por ese círculo acristalado de las puertas del instituto, que quedaba justo a la altura de mis ojos haciendo puntillas. No podía por más que asombrarme; el alumnado que en la clase anterior tenía formado un alboroto

---

monumental, contigo se transformaba de tal manera que no parecía el mismo, estaban bien sentado y atentamente escuchándote con los ojos como platos. Mientras se me caía la baba pensaba que algo tenía que pasar con alguna característica docente. Hoy ya me sé la respuesta.

Cada persona es única, irreplicable y especial, pero contigo papá esa sensación de “ser especial” es desbordante. Hombre de ciencia y hombre de fe, de despacho y naturaleza, que valora la seriedad y busca el chascarrillo, que gusta de la soledad y sabe acompañar.

A mi hermano, José Jaime Perandones González. Hermano y compañero de piso durante los últimos doce años, ¡qué afortunada soy! Al convivir juntos, es una de las personas que más caña me ha metido con la tesis, y sé que es posible que te haya hecho pasar fatiguitas, amado hermano, en mis incontables momentos de dispersión. Él con esa mente de ingeniero, tan cuadrículada, tan organizadita, tan lo que corresponde en cada momento: ¡Teresita! ¿Qué haces? ¿Estás con la tesis? Ahora me planteo cómo encajaran esos moldes mentales respuestas tipo: “Justo me pillas que quiero recuperar la habilidad infantil de hacer el pino”, “Estoy ahora incorporando una cuarta pelota a los malabares”, “Me ves en los minutos musicales de baile” o “Es que he descubierto a un autor hindú o a un filósofo sufí que me fascinan y...” No ha tenido que ser fácil, hermano y entiendo perfectamente que tus condicionamientos no te permitan por más que pensar que tu hermana está pirada. Sí, estos maravillosos años de armónica y feliz convivencia, confirman que somos la pareja perfecta.

Gracias a mi entorno profesional, en primer lugar a mis dos magníficas Directoras de tesis: Lucía Herrera Torres y Asunción Lledó Carreres. Aunque parezca increíble ya han pasado doce años desde que nos conocimos. Me encanta darme cuenta de las impensables sorpresas que guarda el viaje de la vida cuando hago el ejercicio retrospectivo de visualizar realidades pasadas. ¿Quién me iba a decir en el año 2002, siendo estudiante de Psicopedagogía en la Universidad de Alicante, recién llegada de la Universidad de Valladolid

---

donde cursé con éxito Magisterio de Educación Infantil, que la profesora de la preciosa asignatura “Educación Especial”, Asunción Lledó y la profesora visitante que participó en dicha asignatura, Lucía Herrera, me iban a acabar dirigiendo la tesis doctoral que presentaría en la Universidad de Granada? Como canta Joan Manuel Serrat “es caprichoso el azar” en la canción que lleva el mismo nombre (Serrat, 2002, canción 10). ¡Que vivan pues estos azarosos caprichos! Aunque pensándolo bien no sé si de azar se trate. Cuenta mi madre que estando embarazada de mí “me ponía como loca de contenta” cuando sonaba la canción “Granada, tierra ensangrentada...” fuese en un espectáculo en la ópera, en la radio, en la televisión o por donde quiera que apareciese dicha canción. Dice mi madre que era impresionante cómo me revolví, mi padre confirma esta información. ¿Azar? ¿Destino? Las aportaciones orientales y la física cuántica harían una interesante lectura de este hecho. ¡Que viva la vida! y ¡Que viva Granada!

Asunción, esto no sería sin ti. Apostaste fuerte por mí. Eres la persona con la que mayor contacto he tenido a lo largo de estos años; vecinas de despacho, compañeras de asignaturas y peluquería y en nuestros teléfonos nuestros nombres en el “top ten” de llamadas frecuentes. Discutimos, pasamos por crisis, viajamos, participamos en el rodaje de cortometrajes, superamos crisis, compartimos playa y piscina... Vamos, una relación bien consolidada. Te has esforzado como nadie en mi doma hasta que has tirado las riendas y has confiado en que mi naturaleza indómita daría sus frutos. Sí, siempre has confiado en mí y siempre me has transmitido lo mucho que me valoras personal y profesionalmente. Y estas valoraciones positivas, recibidas de agentes significativos en la vida de una persona, sabemos que ejercen gran calado. Se me llena el alma de ternura, gracias.

Lucía, paciencia infinita la que has tenido conmigo. Esta tesis ha sido demorada, sí, ha hecho morada, saltándose cuantos plazos le han sido puestos, fechas límite, ultimátums y últimos ultimátums. Como te escribía en un correo electrónico en respuesta a tu consulta de si

---

mandabas ya la carta de renuncia a mi dirección de tesis a la Escuela Internacional de Posgrado de la Universidad de Granada (hasta ese límite llegó esta tesis, que no yo, y se han tensado las cuerdas), conmigo has tenido una humanidad que traspasa las funciones de dirección de tesis. Me has abierto las puertas de tu casa y de tus vacaciones para ocuparlas con “esepeeses” (SPSS); la coletilla de “mención internacional” de la tesis es gracias a la inolvidable oportunidad que me brindaste de tener una estancia en la Universidad Iberoamericana de Santo Domingo (UNIBE), en República Dominicana; has estado pendiente de mandarme WhatsApps tipo “Soy Pepito Grillo, la voz de tu conciencia...” (indicando, a continuación, la fecha límite de entrega que correspondiese en ese momento). Hacia ti, el sentimiento de gratitud que tengo alcanza los niveles máximos, sentimiento que me ha llevado a dejar de cantar con este trabajo, cual esposo de Rocío Jurado, “y estamos tan a gustito” y sacarlo de su apacible morada.

Gracias a mis compañeras y compañeros de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante, especialmente del Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica al que pertenezco. Tendréis que ir pensando sobre qué me vais a preguntar ahora cuando nos crucemos entre clase y clase, porque la preguntita de la tesis ya se agotó. De hecho creo que uno de los motivos de peso para finalizar la tesis ha sido que la preguntita sobre ella me tenía ya frita. Ahora podréis empezar a preguntarme sobre mi próxima vuelta al mundo en autocaravana. Se me han iluminado la cara y los lunares nada más de pensarlo. Mención especial al Director del Departamento, Juan Luis Castejón Costa, con quien inicié esta andadura, puntal en mi madurez científica y también personal.

Otra mención especial a la buena gente de INFAD, sois una gran familia con la cual tengo la inmensa fortuna de compartir unos días, extraordinarios y cargaditos de amor, cada año en el Congreso. Sois el vivo ejemplo de esta tesis. Cuando estoy saturada y pienso en la multitud de cosas buenas de ser profesora en la universidad, siempre aparecéis vosotros y

vosotras. Al regresar de cada Congreso he tenido una sensación muy parecida a cuando se vuelve después de hacer el Camino de Santiago (con ampollas en pies incluidas porque en el Congreso abuso de tacones).

Gracias a República Dominicana. Los tres meses de estancia que pasé en esa maravillosa parte de la isla están estampados en mi corazón. Han pasado varios años desde mi regreso y todavía recuerdo lo mucho que me costó readaptarme a mi realidad pre-viaje. La bondad, la hospitalidad, la alegría y el amor que irradia la población dominicana dejan huella, como canta Enrique Bunbury: “Me calaste hondo” en la canción “Infinito”. Se me dibuja una sonrisilla en la cara al recordar que dejé de llamarme Teresa y mi nombre pasó a ser, en frecuentes ocasiones, el de mi país de procedencia: “¡España! ¿cómo tu tá?”. Me vienen a la cabeza millones de anécdotas divertidísimas y multitud de recuerdos de la felicidad vivenciada. Sois muchísimas las personas a las que os guardo un gran recuerdo de gratitud por esa feliz estancia y sería excesivo citaros a todas y todos. Sí hago mención especial a las compañeras y profesoras de la Universidad Iberoamericana de Santo Domingo (UNIBE): Loraine Amell (Decana de Asuntos Internacionales e Interinstitucionales), Margarita Heinsen (Decana de Innovación Educativa), Cledenin Veras (Directora de la Escuela de Educación), Yira Vargas (Directora de la Escuela de Psicología), Sonia Molina (Coordinadora de Desarrollo Docente), Teresa Guzmán (Profesora del Decanato de Innovación Educativa), Ginia Montes de Oca (Profesora e Investigadora en el Decanato de Investigación Académica), Jacqueline Rodríguez (Directora de Tecnología Educativa), Arleny Simonó (Analista del Decanato de Innovación Educativa), Marjorie Ramos (Encargada de UNIBE Estudios Internacionales), Yubelin Suero (Asistente Desarrollo Docente) y Sukaína Herrera (Auxiliar Desarrollo Docente).

Entre ellas, mención super especial a mi “mana” Cledenin Veras. En mi vida se dan multitud de hechos sincronísticos (como los denominó Carl Gustav Jung), o momentos en los

---

que se ve la mano de Dios (como lo denominan mis padres), pero nunca olvidaré el que se produjo el segundo día de mi estancia en Santo Domingo. Acababa de tener mi primera reunión con Cledenin, Sonia Molina y Yira Vargas en UNIBE, e íbamos en la “jeepeta” (denominación que se le da en República Dominicana a los vehículos todoterreno) de Cledenin a tomar un café post reunión. Justo en ese momento, me telefona a mi recién adquirido celular dominicano (aparato de telefonía móvil) Teresa Guzmán, profesora que conocí el día anterior en la presentación del libro “Autoestima en la edad temprana” de Margarita Heinsen y que me acercó a casa tras la misma, para comunicarme que al dejarme en casa la habían intentado atracar y que se quedó muy preocupada porque la zona en la que estaba alojada se consideraba peligrosa y conflictiva. Fue colgar el teléfono y Cledenin decirme: “Teresa esta noche cuando te lleve a casa vuelve a hacer las maletas y mañana paso a recogerte porque tú te vienes a vivir conmigo”. Nos acabábamos de conocer y me estaba abriendo las puertas de su casa, de su vida y de su familia. Nunca olvidaré el inmensísimo sentimiento de gratitud que me recorría el cuerpo aquella noche mientras volvía a preparar el equipaje. Son como experiencias cumbre que te despiertan espiritualmente la auténtica sensación de conexión universal con lo divino. Era tal el sentimiento que el “Asunto” del mensaje de correo electrónico que les escribí a mis padres en ese momento fue: DIOS EXISTE (No sé qué interpretarían mis amados padres como más milagroso, si el relato de lo acontecido o la proposición categórica incluida en el asunto del correo, dado que en esa época las discusiones familiares por temas divinos eran frecuentes, ya que mi vivencia de lo religioso empezaba a diferir bastante de los protocolos establecidos).

De las vivencias con Cledenin escribiría mucho, pero este punto se convertiría en agradecimientos y biografía, por lo que siendo muy escueta, Cledenin gracias de nuevo por tanto y, sobre todo, por conocer a tu maravillosa familia que me acogieron como una hija y hermana más; a tu madre, Mayra, a tu padre, Gustavo, a tu hermana, Yamel y a tu hermano,

---

Gustavo. ¡Ah, tengo que decirlo! Y gracias a Ricardo, el “guachimán” de la casa en la que vivía con Cledenin (del inglés *Watchman*, término dominicano referido al vigilante o guardián privado del inmueble), por despertarme todas las mañanas a voz en grito con la alegría que siempre llevaba puesta: ¡Teresiiiiiiiiiiiiita! Y por tan inolvidables conversaciones que tuvimos juntos. Yo salía al perfectamente aclimatado balcón de la casa, con su mesa, sus sillas y sus plantas, que estaba en el primer piso del edificio y daba a la calle donde Ricardo se pasaba el día completo “vigilando”, salía con el ordenador portátil a preparar clases y trabajos varios, a hablar por Skype con la familia y también a aprehender de la realidad dominicana con Ricardo. Sonrisa que me sale al visualizar ese modo único que tenía Ricardo de hacer que las rejas de la valla del edificio sirviesen de cómodo reposo al cuerpo, extendía los brazos hacia arriba y los entremezclaba entre las rejas y así apoyadito estaba él tan a gusto. Tengo que concluir ya con este apartado dedicado a Dominicana porque me están entrando las nostalgias. Bueno, sí citar también al Club de Buceo *Golden Arrow Technical Diving Center* de Santo Domingo, que hizo que el tiempo de ocio durante mi estancia fuera inmejorable a la par que inolvidable.

Gracias a mis amistades. En este apartado las menciones especiales serían multitudinarias. Tengo la inmensísima fortuna de contar con muy buenos amigos y muy buenas amigas, que han sido un puntal fundamental a lo largo de esta tesis. Os mencionaría a todos y todas y os dedicaría unas palabritas muy hermosas a cada uno y una, pero el volumen del apartado de agradecimientos sería superior al del contenido de la tesis. Por otra parte, sé que preferís el fiestón que voy a montar a la mención, como no podía ser de otra manera siendo mis amigos y amigas.

Sí que voy a hacer una mención especial, en este apartado social, a mi grupo de Kung Fu del Club *Long Men Pai* y al de Danza tradicional del león chino. Además de que me apasiona y de que hemos formado una gran amistad, han sido imprescindibles para mantener

---

ese equilibrio entre cuerpo y mente tan necesario, que los griegos denominaban *areté*, entendiendo el camino para el cultivo de la virtud o la excelencia sin dissociar cuerpo y mente.

Gracias a mi alumnado. Por vosotros, por el alumnado del mundo es esta tesis. Si no, ¿para qué una investigación sobre aquellos factores que hacen que un docente lo sea?

Gracias a todos los docentes que han pasado por mi vida y también a los que pasarán dado que representáis la profesión por la que siento mayor devoción.

Gracias a los trabajadores del supermercado al que acudo a efectuar la compra, porque en estos últimos meses de encierro han supuesto una de mis mayores vías de socialización.

Gracias a las diferentes Bibliotecas de la Universidad de Alicante, que han esperado con paciencia y sin castigo, la tardía devolución de los cientos de ejemplares que he tenido retenidos en mi exclusivo poder.

Gracias a todas las autoras y a todos los autores del mundo, que con su trabajo están aportando justificación empírica a las aportaciones milenarias y ancestrales de las filosofías más primigenias sobre el ser humano. ¡Qué bella época científica es en la que nos encontramos! Si no llega a ser por la actual literatura y metodología científica que avala aquello con lo que espiritualmente me siento vinculada, la amiga APA no hubiera aprobado la presente tesis.

Gracias a esta tesis, porque yo la he hecho a ella y ella me ha hecho a mí.

Gracias a la vida, que me ha dado tanto (Parra, 1966, canción 1).



---

## ÍNDICE

<b>RESUMEN/ABSTRACT Y PALABRAS CLAVE/KEYWORDS</b> .....	23
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	25
<b>JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO</b> .....	31
<b>MARCO TEÓRICO</b> .....	39
<b>Capítulo 1. Autoeficacia</b> .....	39
1. Nuestras creencias de eficacia: teoría de la autoeficacia .....	39
2. Fuentes de las creencias de eficacia .....	40
2.1. Experiencias de dominio .....	41
2.2. Experiencias vicarias .....	41
2.3. Persuasión social .....	42
2.4. Estados psicológicos y emocionales .....	42
3. Procesos activados por la autoeficacia .....	43
3.1. Procesos cognitivos .....	43
3.2. Procesos motivacionales .....	44
3.3. Procesos afectivos .....	46
3.4. Procesos de selección .....	47
4. Beneficios adaptativos de las creencias optimistas de eficacia .....	49
5. Autoeficacia docente .....	51
6. El poder de las creencias .....	53
<b>Capítulo 2. Psicología Positiva: antecedentes y desarrollo</b> .....	59
1. Antecedentes de la Psicología Positiva .....	59
2. Psicología Positiva .....	61
2.1. Ámbitos de investigación de la Psicología Positiva .....	62

---

2.1.1. La experiencia positiva .....	63
2.1.2. El individuo positivo .....	64
2.1.3. La comunidad positiva .....	64
2.2. Experiencia positiva/Individuo positivo: Fortalezas y Virtudes Personales .....	65
2.3. Implicaciones educativas de la Psicología Positiva .....	71
2.3.1. Para el profesorado .....	71
2.3.2. Para el alumnado .....	74
2.3.3. Para la educación .....	75
<b>Capítulo 3. Variables personales .....</b>	<b>79</b>
1. Dos Virtudes especiales: Amor y Trascendencia .....	79
1.1. Humanidad y Amor .....	79
1.2. Trascendencia .....	81
2. Felicidad .....	84
2.1. Aproximación conceptual .....	84
2.1.1. Variables motivacionales .....	87
2.1.2. Variables cognitivas .....	88
2.1.3. Variables conductuales .....	88
2.2. ¿Qué determina la felicidad? .....	89
2.3. Aproximación alternativa al constructo de felicidad .....	91
3. Sentido del humor .....	94
3.1. Aproximación conceptual .....	94
3.2. Repercusiones del humor .....	97
3.3. Humor y educación .....	99
4. Síntesis final .....	107

---

<b>ESTUDIO EMPÍRICO</b> .....	111
<b>Capítulo 4. Planteamiento de la investigación y método</b> .....	111
1. Objetivos de la investigación .....	111
2. Método .....	112
2.1. Participantes .....	112
2.2. Instrumentos .....	144
2.2.1. Escala de Eficacia Docente .....	144
2.2.2. Escala de Autoeficacia Docente .....	147
2.2.3. Fortalezas y Virtudes en Acción. Versión reducida .....	152
2.2.4. Escala de Felicidad Subjetiva .....	159
2.2.5. Escala Multidimensional del Sentido del Humor .....	160
2.2.6. Inventario de Personalidad de los Cinco Factores .....	164
2.3. Diseño y procedimiento .....	171
2.3.1. Recogida de información .....	171
2.3.2. Análisis de datos .....	171
<b>Capítulo 5. Resultados</b> .....	175
1. Análisis de cada instrumento de evaluación .....	175
1.1. Escala de Eficacia Docente .....	175
1.1.1. Estadísticos descriptivos .....	175
1.1.2. Análisis por variables .....	179
1.2. Escala de Autoeficacia Docente .....	187
1.2.1. Estadísticos descriptivos .....	187
1.2.2. Análisis por variables .....	191
1.3. Fortalezas y Virtudes en Acción .....	199

---

1.3.1. Estadísticos descriptivos .....	199
1.3.2. Análisis por variables .....	207
1.4. Escala de Felicidad Subjetiva .....	217
1.4.1. Estadísticos descriptivos .....	217
1.4.2. Análisis por variables .....	219
1.5. Escala Multidimensional del Sentido del Humor .....	223
1.5.1. Estadísticos descriptivos .....	223
1.5.2. Análisis por variables .....	228
1.6. Inventario de Personalidad .....	234
1.6.1. Estadísticos descriptivos .....	234
1.6.2. Análisis por variables .....	238
2. Análisis correlacional y factorial .....	245
2.1. Análisis correlacional .....	245
2.2. Análisis factorial .....	248
3. Análisis de la influencia de variables personales en la percepción de Eficacia Docente .	254
3.1. Eficacia docente dependiente directamente del profesorado .....	254
3.1.1. Variables personales (factores generales) .....	254
3.1.2. Variables personales (por factor) .....	257
3.1.2.1. Fortalezas y virtudes personales .....	257
3.1.2.2. Humor y personalidad abierta al exterior .....	260
3.1.2.3. Felicidad subjetiva, cordialidad y estabilidad emocional ...	263
3.2. Factores externos que inciden en la docencia y sentido del deber .....	266
3.2.1. Variables personales (factores generales) .....	266
3.2.2. Variables personales (por factor) .....	269
3.2.2.1. Fortalezas y virtudes personales .....	269

---

3.2.2.2. Humor y personalidad abierta al exterior .....	272
3.2.2.3. Felicidad subjetiva, cordialidad y estabilidad emocional ...	274
<b>Capítulo 6. Discusión, conclusiones, propuestas de mejora y perspectivas de trabajo futuras .....</b>	<b>279</b>
1. Discusión .....	279
1.1. Autoeficacia docente y variables personales del profesorado en función de variables sociodemográficas .....	279
1.2. Relación entre autoeficacia docente y variables personales del profesorado ...	281
1.3. Estructura factorial de las dimensiones investigadas .....	282
1.4. Variabilidad en los niveles entre autoeficacia docente y variables personales del profesorado .....	283
2. Conclusiones.....	284
3. Propuestas de mejora y perspectivas de trabajo en el futuro .....	289
3.1. Repercusiones del estudio para la formación del profesorado .....	290
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>297</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>333</b>
Anexo I. Hoja de registro de diferentes variables descriptivas del profesorado .....	335
Anexo II. Escala de Eficacia Docente .....	339
Anexo III. Escala de Autoeficacia Docente .....	343
Anexo IV. Fortalezas y Virtudes en Acción. Versión reducida .....	347
Anexo V. Escala de Felicidad Subjetiva .....	353
Anexo VI. Escala Multidimensional del Sentido del Humor .....	357

---

Anexo VII. Inventario de Personalidad de los Cinco Factores .....	361
Anexo VIII. Relación de centros participantes en el estudio .....	365

---

## **Influencia de variables personales en la docencia. Relación de las percepciones de autoeficacia del profesorado con sus fortalezas y virtudes, felicidad, sentido del humor y personalidad**

### Resumen

El objetivo principal de esta investigación es analizar la posible influencia de diferentes variables personales del profesorado en su percepción de autoeficacia docente. El estudio se ha llevado a cabo en todos los niveles educativos, desde la Educación Infantil hasta la Educación Superior, en dos países (República Dominicana y España), con una muestra de 454 docentes. Se emplearon dos pruebas empleadas para evaluar la percepción de Eficacia Docente del profesorado: la *Escala de Eficacia Docente (forma corta)* y la *Escala de Autoeficacia Docente (forma corta)*. Además, cuatro fueron las pruebas utilizadas para evaluar las variables personales del profesorado: *Fortalezas y Virtudes en Acción (VIA-IS)*, *Escala de Felicidad Subjetiva (SHS)*, *Escala Multidimensional del Sentido del Humor (MSHS)* e *Inventario de Personalidad de los Cinco Factores-10 ítems (BFI-10)*. Las propiedades psicométricas (fiabilidad y validez de constructo) para todas las pruebas fueron analizadas para esta investigación. Respecto a los resultados, en primer lugar se pusieron de manifiesto diferencias en las pruebas empleadas, las cuales fueron analizadas en función de las variables socio-demográficas: país, edad, género, experiencia docente y etapa educativa. En segundo lugar, la mayor parte de las dimensiones que formaban parte de las diferentes escalas correlacionaban entre sí. En tercer lugar, se halló la estructura factorial subyacente a las seis pruebas empleadas, obteniéndose cinco factores: Fortalezas y virtudes personales; Eficacia docente dependiente directamente del profesorado; Humor y personalidad abierta al exterior; Felicidad subjetiva, cordialidad y estabilidad emocional; y Factores externos que inciden en la docencia y sentido del deber. En cuarto lugar, los dos factores hallados que hacían referencia a la percepción de Eficacia Docente se dividieron en tres niveles de autopercepción (alto, medio y bajo). Se determinó que existían diferencias estadísticamente significativas en los tres factores restantes, denominados variables personales del profesorado, en función del nivel de percepción de Eficacia Docente. También resultó significativa la interacción de dichas variables de comparación. Por último, se discute la importancia de atender a las variables personales del profesorado para fomentar un proceso de enseñanza-aprendizaje caracterizado por una mayor calidad docente e interpersonal.

*Palabras clave:* Psicología Positiva, autoeficacia docente, profesorado, fortalezas y virtudes personales, felicidad, sentido del humor, personalidad.

---

**Influence of Personal Variables on Teaching. Relationship of Teachers' Self-Efficacy Perceptions with their Strengths and Virtues, Happiness, Sense of Humor and Personality**

Abstract

The aim of this research is to analyze the possible influence of different personal variables of teachers in their Self-Efficacy perception. The study was conducted at all levels of education, from Childhood education to Higher education, in two countries (Dominican Republic and Spain), with a sample of 454 teachers. Two tests were used to assess the Teachers' Self-Efficacy perception: *Teacher Efficacy Scale (Short Form)* and *Teacher's Sense of Efficacy Scale (Short Form)*. In addition, four tests were used for assessing personal variables of teacher: *Values in Action Inventory of Strengths (VIA-IS)*, *Subjective Happiness Scale (SHS)*, *Multidimensional Humor Sense Scale (MSHS)*, and *Big Five Inventory-10 items (BFI-10)*. The psychometric properties (reliability and construct validity) for all tests were analyzed for this research. Regarding the results, firstly were revealed differences in the tests used, which were analyzed according to socio-demographic variables: country, age, gender, teaching experience and educational level. Secondly, the dimensions of the different scales were correlated, mostly together. Secondly, most of the dimensions that were part of the different scales correlated with each other. Thirdly, factorial structure underlying the six tests that were used was found. Five factors were identified: Personal strengths and virtues; Teacher efficacy that dependent directly of teacher; Humor and open personality to the outside; Happiness, warmth and emotional stability; and External factors that affect teaching and sense of duty. Fourth, the two factors found which made reference to the perception of Teacher Efficacy were divided into three levels of perception (high, medium and low). It was determined that there were statistically significant differences in the remaining three factors, called personal teacher variables, depending on the level of perception of Teacher Efficacy. Also the interaction of these variables compared was significant. Finally, it is discussed the importance of attending to personal variables of teachers to promote a teaching and learning process characterized by a higher quality in teaching and interpersonal relationships.

*Keywords:* Positive Psychology, teacher efficacy, teacher, personal strengths and virtues, happiness, sense of humor, personality.



---

## INTRODUCCIÓN

“Lo malo de los profesores, dijo el maestro, es que suelen olvidar que el fin de la educación no es el aprendizaje, sino la vida”

(de Mello, 1993, p. 67)

La presente tesis doctoral tiene como protagonista principal al profesorado. El objetivo principal de investigación es analizar determinadas variables personales del docente y su repercusión sobre la enseñanza. Por ello, dicho estudio se enmarca dentro del ámbito psicopedagógico, es decir, su contenido abarca tanto componentes psicológicos como pedagógicos. De la Psicología, toma la parte referente al profesor como persona, estudiando diversas variables personales. De la Pedagogía, extrae el estudio relativo a la eficacia docente. No obstante, la eficacia docente ha sido estudiada también desde la Psicología (McInerney, 2005), especialmente en Psicología de la Educación (Coll, Palacios y Marchesi, 2007; Fernández, Justicia y Pichardo, 2007; González y Bueno, 2007; González-Pienda, González, Núñez y Valle, 2008; Sampascual, 2009; Trianes y Gallardo, 2008), por lo que se pone de manifiesto la necesidad de atender a ambos constructos desde diferentes áreas de conocimiento.

Esta tesis pretende justificar empíricamente la importancia del desarrollo personal del profesorado para el éxito de la enseñanza. Mostrar la repercusión que tiene la implicación profunda de los docentes en su propio proceso de crecimiento personal, integrado este último por la autopercepción, el autoconocimiento y la autorregulación. El profesorado ha de ser consciente de que la persona que se *es* es tan fundamental como lo que se *dice*, y de que el proceso educativo conlleva, además de la instrucción y de la socialización, un proceso de crecimiento personal del alumnado.

---

Puede ser conveniente y necesario plasmar, desde las primeras líneas, cuál es la concepción de profesorado que guía este trabajo, ya que sobre él se basa. Se parte de la premisa de que un profesor o una profesora es aquella persona capaz de crear un ambiente mágico para que el espíritu humano florezca.

Empecé esta andadura estudiando Magisterio de Educación Infantil en la Universidad de Valladolid y la buena formación recibida me permitía estar en perpetuo estado de cuestionamiento. Recuerdo que conocer las investigaciones de Jean Piaget me enseñó algo que suscitó el germen de esta tesis. Jean Piaget (1896-1980), biólogo suizo especialista en moluscos, alcanzó su máximo apogeo por las investigaciones psicológicas que se centraron en cómo los estudiantes podían conseguir mejores resultados. Sus experimentos con alumnado de enseñanza básica confirmaron que el aprendizaje y los niveles de rendimiento eran diferentes para individuos distintos. Esto puede resultar una obviedad, pero Piaget mostró cómo en una clase en la que se empleara un solo método de enseñanza, por ejemplo conferencias, los resultados finales se asemejaban a una curva con aproximadamente dos tercios dentro del aprobado; un cuarto se dividía en dos mitades, una por encima del aprobado y otra justo por debajo de este; el seis por ciento se dividía en partes iguales en muy deficiente y excelente con minúsculas fracciones en lo que se denominaban desviaciones distantes del centro. Es decir, que una diminuta fracción son genios y otra diminuta fracción sencillamente no ha asimilado nada. Piaget añadió que, si se cambiara el método de enseñanza, de conferencias a dibujos, por ejemplo, se obtendría la misma distribución estándar: una diminuta fracción de genios y otra de ceros; un seis por ciento de excelentes y de suspensos bajos; un veinticinco por ciento de suspensos altos y notables; un sesenta por ciento de aprobados altos y de aprobados bajos. Lo que me resultó interesantísimo del caso es que las personas que entrarían en las diferentes categorías no serían las mismas que con el otro método, y si probáramos otros métodos, por ejemplo coloquios o presentaciones con

vídeo, con el mismo grupo, con cada nuevo método obtendríamos nuevos genios, nuevos suspendidos y un nuevo grupo dentro de la media (Piaget, 1991).

La interesante conclusión de Piaget es inolvidable. En toda persona hay un genio y, como docentes, necesitamos hallar el método que nos permita revelar al genio que cada estudiante lleva dentro ¿No es fascinante? ¡Ser extractores de genios!

Al poco de conocer a Piaget, conocí a Rosenthal y Jacobson así como sus investigaciones sobre el efecto Pigmalión, lo que acabó de movilizar mis inquietudes sobre la poderosa influencia que un docente puede tener sobre su alumnado. Estos autores, para llevar a cabo su estudio, separaron de forma aleatoria al alumnado de un colegio en dos clases. Al profesorado de ese colegio, se le explicó que dicha separación (en realidad, aleatoria) se realizó sobre la base de los resultados de un test de inteligencia: en una de las clases se agruparon los estudiantes con alto CI y en la otra el alumnado con bajo CI. Los resultados fueron alarmantes. Al poco tiempo de iniciar la investigación, el alumnado de la clase etiquetada como de alto CI mostraba un alto rendimiento y una gran predisposición a aprender, sus notas fueron superiores a la media, mientras que, en la clase etiquetada de bajo CI, los estudiantes presentaban notas muy por debajo de su media, estaban desmotivados y tenían una escasa predisposición a aprender. ¿Cómo podía haber ocurrido, si la separación por clases fue completamente aleatoria? El efecto Pigmalión ofrece la respuesta: dichos resultados se deben a las diferencias que se produjeron en cuanto a la calidad de las interacciones del profesorado con su alumnado. Cuando el docente interaccionaba con la clase etiquetada como de alto CI, poseía unas expectativas más altas del alumnado, se esforzaba más para que aprendiera y, si algún estudiante presentaba dificultades en adquirir ciertos conocimientos, el docente le facilitaba el aprendizaje, lo ayudaba. Sin embargo, cuando el profesorado interaccionaba con los estudiantes de la clase etiquetada como bajo CI, no esperaba mucho. Por lo tanto, se esforzaba muy poco por que los estudiantes aprendieran

---

y, cuando presentaban dificultades en adquirir aprendizajes, como el docente pensaba que no eran capaces, no los ayudaba. Mediante este estudio se comprobó que incitando al profesorado altas expectativas sobre un determinado grupo de alumnado, el docente se esfuerza más en mejorar el rendimiento académico del mismo y, finalmente, así sucedía, dicho alumnado obtenía un mejor rendimiento (Rosenthal y Jacobson, 1968, 1992).

En los resultados de la investigación detallada previamente confluyen varios factores relevantes en la docencia. Por una parte, el profesorado va a actuar, va a materializar su comportamiento, en función de sus expectativas (de lo que piensa); y, por otra parte, el alumnado percibe y recibe perfectamente no sólo la actuación manifiesta del docente, sino también la expectativa que éste tiene sobre él. Y lo que ocurre entonces es que el alumnado es llevado por la tendencia natural a responder a las expectativas.

Esto me recuerda el modo en el que inicio las clases. He tenido la inmensa fortuna de participar en la docencia de una asignatura maravillosa y clave en la formación de maestras y maestros que versa sobre cómo dar respuestas educativas inclusivas ante las dificultades de aprendizaje. Para mí es imprescindible generar una base actitudinal adecuada como punto de partida, si no, no hay estrategia que valga. Varío cada año los recursos en los que me apoyo, pero la esencia viene a ser la misma. Les planteo situaciones de alumnos o alumnas que han pasado por complejas y desagradables experiencias escolares fruto de la etiqueta que en un momento determinado les colocaron; cómo pesa esa etiqueta, cómo limita, cómo reduce a la persona que la lleva colgada y al entorno que no se relaciona con la persona, sino con la etiqueta. Hasta que, de repente, ocurre que llega una persona extraordinaria capaz de superar todo condicionamiento y descubrir la multitud de potencialidades que cada ser lleva dentro. Eso le digo yo a mi alumnado: “¡Sentidlo! ¡Vuestra profesión va a consistir en ser personas extraordinarias!” Cuando os pregunten qué estudiáis, responded “¡Me estoy formando para ser persona extraordinaria!”

---

Y es muy evidente, que en esta formación se ha de incluir al profesorado como persona. De ahí esta tesis, este estudio sobre los factores personales que contribuyen a la eficacia docente. Asimismo, sirva también de justificación del presente estudio la realidad de los entornos educativos. Aun cuando en los últimos desarrollos legales ha existido una preocupación por equilibrar la dimensión cognitiva con la afectiva, esta preocupación ha quedado más sobre el papel que sobre las prácticas educativas, ya que no se ha profundizado ni se ha otorgado la importancia que merece al aprendizaje y a la educación de los sentimientos y las emociones en busca de lograr, o al menos posibilitar a los individuos, su capacidad de desarrollarse como personas. Es decir, la educación no se ha centrado lo suficiente en las necesidades de satisfacción de las funciones de autodesarrollo y mejora en el marco de una educación integral. En este sentido, tampoco se han creado los instrumentos necesarios desde la oficialidad para proceder a tan importante tarea educadora. Como exponen Núñez, Bisquerra, González y Gutiérrez (2006):

Baste repasar los currícula en los Centros de Formación del Profesorado y ver los porcentajes dedicados a materias no instrumentales, baste echar una mirada a los criterios de evaluación de competencias reclamados a nuestros estudiantes y véase como la tendencia actual a construir itinerarios “productivos” sigue siendo una constante en los sistemas educativos europeos y occidentales; analícese igualmente las horas dedicadas a materias y asignaturas no instrumentales, sin contar con la reducción de dominios humanistas, y obtendremos nuevas pistas para refrendar este discurso. Ocurre lo mismo con la concepción del espacio educativo: la evolución arquitectónica de los mismos sigue siendo fiel, en esencia, al modelo escolástico (p. 176).

---

¿Es la comunicación del conocimiento la única función del docente y sólo consiste en transmitir informaciones, ideas, teorías y difundir estas teorías, discutiendo sus diversos aspectos? Si esto es todo cuanto le concierne al docente, entonces él no es más que un ordenador viviente, una máquina activa e ingeniosa que está perpetuando otras máquinas. Pero es indudable que el profesorado tiene una responsabilidad mucho mayor. Debe interesarse en la conducta, en la complejidad de la acción humana, en un estilo de vida que implique el florecimiento de la bondad (Krishnamurti, 1986).

Para finalizar, el presente trabajo sigue la estructura clásica de una tesis doctoral. Se divide en dos grandes apartados, habiendo realizado previamente una *Justificación del estudio*. En primer lugar, se presenta un *Marco teórico* integrado por tres capítulos que intentan abordar los elementos centrales de esta tesis, esto es, la percepción de autoeficacia y la autoeficacia docente (Capítulo 1); la Psicología Positiva, antecedentes, principios y resultados de diferentes investigaciones, además de sus implicaciones en el ámbito educativo (Capítulo 2); así como diferentes variables personales (fortalezas y virtudes, felicidad y sentido del humor) que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Capítulo 3). En el segundo apartado, *Estudio empírico*, se establecen los objetivos de investigación y el método seguido (Capítulo 4), los resultados hallados (Capítulo 5) así como la discusión de estos últimos, principales conclusiones, propuestas de mejora y líneas futuras de investigación (Capítulo 6). A continuación, en las *Referencias bibliográficas* se incluyen todas las fuentes documentales consultadas que sustentan, desde la literatura científica, esta investigación. Por último, se incluyen varios *Anexos*.

---

## JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

La pregunta a la que se pretende ofrecer una respuesta en este apartado del trabajo podría quedar redactada de la siguiente forma: ¿Por qué estudiar las emociones positivas del profesorado?

La evolución de la especie humana representa una incansable actitud de supervivencia y reproducción frente a todas las adversidades que la naturaleza ha puesto en su camino. Tal persistencia solo es concebible cuando, en una gran mayoría de los miembros de nuestra especie, el impulso hacia la vida, incluso en condiciones miserables, ha sido el hilo conductor desde los primeros pasos de la evolución. Esta construcción únicamente es imaginable gracias a que en el cerebro de los humanos, desde la forma más incipiente de su desarrollo, se alojó un programa con las siguientes premisas (Filosofía Hoy, 2013):

- La fe en el futuro superaba en atracción al desengaño del presente hostil.
- El cálculo estadístico que de forma instintiva realizaba el cerebro daba mayor probabilidad al éxito que al fracaso, antes de emprender una acción.
- El cerebro proponía al individuo planes de acción ante las dificultades, en lugar de esperar pasivamente un fatal desenlace.
- El afán por reproducirse continuaba activo, a pesar de todas las vicisitudes que atravesaban los humanos.

Por tanto, si estamos aquí es gracias al desarrollo de nuestra parte emocional positiva. Todo aparenta que la selección natural hubiera privilegiado a los optimistas y enmudecido a los pesimistas. Cabría pensar que los pesimistas están mejor preparados (por el ejercicio de su prudencia) para la supervivencia. Es al contrario, según explica Lionel Tiger, antropólogo de la Rutgers University de Estados Unidos, en su obra sobre la biología de la esperanza. El razonamiento de Tiger es el siguiente: a medida que el cerebro de nuestros antepasados se desarrolló, pudo visualizar todo tipo de peligros al proyectarse sobre el futuro y, sobre todo,

---

la ineludible muerte de cada uno de los portadores de uno de esos cerebros. Esas visiones insoportables habrían bloqueado la aventura humana si la naturaleza no hubiera sabido adaptar el cerebro introduciendo programas de sobrevaloración de nuestras fuerzas e infravaloración de los posibles males (Tiger, 1979). Sin ese optimismo no habiéramos aprendido a poner el fuego a nuestro servicio y no nos habiéramos atrevido a bajar de los árboles para competir con los depredadores. Como plantean Asensio, Acarín y Romero (2006):

La competencia docente, la de compartir conocimiento, como la de compartir comida, constituyen una necesidad vital para la especie humana, porque necesita para vivir tanto la comida como la cultura. En esta necesidad y en contar con las competencias necesarias para su satisfacción estribó la ventaja evolutiva de la especie, su éxito reproductivo. El deseo de recibir y el impulso a otorgar, la demanda de tutela y de cuidado, el impulso tutelar y el enternecimiento, la actitud de compasión y el vínculo amoroso, antes que otra cosa, aparecen como garantías biológicas, funciones del sistema nervioso para el sostenimiento exitoso del modo de vida de la especie humana. (p. 29).

Dada esta justificación evolutiva como primera respuesta a la cuestión que encabeza este apartado, la aproximación teórica de esta tesis está de acuerdo con las aportaciones de autores como Damasio (1996), Davidson y Ekman (1994), Ekman (2004), Greenspan y Benderly (1997) y LeDoux (1999), entre otros, quienes coinciden en señalar que la secular forma dual de concebir al ser humano, separando en él los dominios afectivos de los racionales, lo corporal de lo mental, carece ya de sentido. Y que las emociones, en palabras de Asensio, Acarín y Romero (2006), lejos de ser un permanente riesgo para nuestra



---

racionalidad, contribuyen, las más de las veces, a hacerla más eficiente, a que sus juicios se adapten mejor a la experiencia vivida, cuando no a echarle una decisiva mano en la valoración de asuntos complejos que nos conciernen especialmente y que desbordan nuestras capacidades de cálculo o previsión.

El ser humano lejos de hipotecar su racionalidad por la irrupción en su mente de unos u otros sentimientos, lo que hace con ellos es enriquecer su intuición, la agudeza de sus pensamientos y la humanidad de sus acciones. Toda la construcción de la identidad del sujeto está amalgamada de cognición y emoción. Como afirma Furth (1992), “ninguna acción humana tiene (o puede tener) simplemente uno u otro” (p. 23). En esta misma línea, Piaget (2001) argumenta que “no hay mecanismo cognitivo sin elementos afectivos”, añadiendo que “la distinción entre inteligencia y afectividad es cómoda pero no es auténtica” (p. 104). No se puede caer en la trampa de separar cabeza y corazón, porque están unidos. Damasio (2000, 2010) lo ha expresado reiteradamente en sus investigaciones, aludiendo a que determinados aspectos del proceso de la emoción y del sentimiento son indispensables para la racionalidad.

Albert Ellis, creador de la conocida TCER (Terapia del Comportamiento Emotivo Racional), afirma que la cognición, la emoción y el comportamiento no son funciones humanas aisladas sino que, por el contrario, están integradas y son holísticas: “Cuando sentimos, pensamos y actuamos; cuando actuamos, sentimos y pensamos; y cuando pensamos, sentimos y actuamos. ¿Por qué? Porque los humanos raramente sólo sentimos, sólo pensamos o sólo actuamos” (Ellis y MacLaren, 2004, p. 11).

Por otra parte, como se indica desde la neurociencia (Feldman y Bhaskar, 2013; Lindquist, Wager, Kober, Bliss-Moreau y Feldman, 2012), la historia afectiva de cada persona no sólo parece incidir en las posteriores conductas de relación sino, asimismo, en el desarrollo de sus múltiples cualidades mentales, incluidas las cognitivas. Desde estas aportaciones se considera que la inteligencia no surge de una exclusiva estimulación de tipo

cognitivo, sino que viene acompañada, en todo momento, por la imagen que el cerebro tiene del cuerpo cuando interactúa con su entorno, así como de los estados afectivos que de ello se derivan (Greenspan y Benderly, 1997). Como expuso Orstein (1994), “he acabado por creer que los procesos mentales no se organizan alrededor del pensamiento ni de la razón, sino en torno a ideales emocionales: cómo creemos que queremos que algo sea” (p. 105).

De acuerdo con Santed (2004), la vivencia fundamental del ser humano consiste en “sentir-se”, considerando que el sentirse bien o superar el sufrimiento es la empresa tanto de cada individuo en su trayectoria vital, como de la propia humanidad en su devenir histórico. Este autor propone una interesante guía de reflexión sobre la emocionalidad cotidiana estructurada en cuatro pasos:

- El primer análisis se refiere a la capacidad para *identificar la emoción*. Para ello, es de utilidad preguntarse ¿qué siento? y, a la par, tratar de darle un nombre a la emoción.
- En segundo lugar, el análisis de la *cualidad de la emoción* hace referencia a la adecuación o inadecuación del tipo de emoción que se experimenta respecto de la naturaleza de la situación elicitante de dicha emoción. En este punto también hay que observar la intensidad, la duración y la frecuencia de dicha emoción.
- El tercer paso se refiere a la *expresión de las emociones*. Aquí se aconseja que el sujeto acepte lo que siente en los distintos momentos del proceso emocional, exprese lo que siente en cada momento y actúe en función de dicho sentimiento.
- Finalmente, se apunta al *manejo de la responsabilidad respecto de las propias emociones*, es decir, asumir la responsabilidad de la gestión de las propias emociones: ¿Asumo la responsabilidad de manejar adecuadamente lo que siento?

Cabe señalar que el modo en que nos manejamos con las emociones, en lo que se refiere a los parámetros de calidad, intensidad, duración, frecuencia, etc., depende de la

---

interacción entre factores de herencia y aprendizaje. El aprendizaje nos condiciona sobre qué sentir ante distintas situaciones y cómo expresar la emoción que se siente, cuándo sentir, con quién sentir o para qué sentir tal o cual emoción. Estos procesos se superponen a factores heredados que explicarían nuestro modo de sentir (Santed, 2004).

La respuesta central al epígrafe de este apartado radica en que el estudio de nuestra parte emocional, no sólo es imprescindible para conocernos a nosotros mismos y, con ello, cultivar nuestro crecimiento personal, sino que al estar esta investigación centrada en los entornos educativos, más concretamente, en el profesorado, resulta condición *sine qua non* para el éxito de su desempeño docente que atienda a su estado emocional, ya que las emociones son contagiosas. El contagio emocional es un proceso automático e inconsciente. La noción de que las emociones son contagiosas y de que el cerebro humano tiene un sistema de “circuito abierto” cuando se trata de compartir indicios emocionales y, en última instancia, sentimientos y estados de humor, se ha investigado extensamente en los últimos años (Ekman, Campos, Davidson y DeWaals, 2003; Hatfield, Cacioppo y Rapson, 1994; Strazdins, 2000). Estamos literalmente “cableados” para captar pistas sutiles de persona a persona.

Aun sabiendo lo anteriormente expuesto, el estudio científico de las emociones desde una perspectiva educativa ha estado marcado por las concepciones racionalistas y empiristas dominantes, derivando en una escasez de metodologías científicas y de modelos psicopedagógicos aplicados (Perandones y Castejón, 2008a).

Al realizar una revisión de la literatura sobre las emociones y el profesorado se puede constatar que su historia no se remonta a tiempos lejanos sino, más bien, el interés en este campo ha crecido en la última década. En la revista *Educational Psychology Review* aparece en diciembre de 2003 un artículo en el que se revisa la literatura sobre las emociones de los profesores (Sutton y Wheatley, 2003). Los autores de este artículo hacen referencia a la escasez de investigación sobre los aspectos emocionales de los docentes y ponen como

---

ejemplo la publicación de los últimos tres *Handbooks* referentes a la investigación en Psicología educativa, enseñanza y educación, publicados en 1996 (*Handbook of Educational Psychology*, *Handbook of Research on Teaching* y *Handbook of Research on Teacher Education*), donde no se consideran en ninguno de ellos las emociones en los capítulos referidos al profesorado.

En el mencionado artículo, los autores examinan, entre otras cuestiones, las influencias potenciales de las emociones de los profesores, haciendo referencia a las investigaciones y teorías que desde la Psicología cognitiva y social sugieren enlaces entre las emociones del profesorado y su cognición (Parrott y Spackman, 2000; Fredrickson y Branigan, 2001), motivación (Pekrun, Goetz, Titz y Perry 2002; Reyna y Weiner, 2001), comportamiento (Linnenbrink, 2006) y, a su vez, la influencia de las emociones de los profesores en los estudiantes (Lewis, 2001; Wong y Dornbusch, 2000). Más recientemente, en 2006, se publica el *Handbook of Classroom Management*, para fortalecer y sentar las bases de la investigación en el campo educativo del manejo del aula. Como se señala en el manual, el manejo del aula es uno de los principales problemas educativos y el factor que mayor peso tiene en la satisfacción en el trabajo y el *burnout* docente (Weinstein y Evertson, 2006). Pero en este caso, de los 46 capítulos que lo componen, sólo en uno de ellos se trata el tema de las emociones. Es en 2007 cuando aparece un libro íntegramente dedicado al estudio de las emociones en contextos educativos (*Emotion in Education*) editado por Schutz, Pekrun y Phye (2007).

Asimismo, los recientes avances en neurociencias son de gran relevancia para la investigación educativa. El volumen publicado en marzo de 2008 en el *European Journal of Education* dedica varios artículos a investigaciones que relacionan estados de ánimo, como la felicidad, con la educación. En concreto, uno de los artículos está dedicado a las aportaciones de la neurociencia a la educación, enfatizando el papel decisivo de las emociones en todo

---

proceso de aprendizaje y la necesidad de la regulación emocional para el éxito académico. De ahí que se inste a la inclusión de estos avances en el emergente campo de la neurociencia educacional, en los diseños instruccionales (Hinton, Miyamoto y Della-Chiesa, 2008).

Por tanto, se pone de manifiesto que en los últimos años la irrupción de nuevas concepciones científicas abre el camino para la investigación científico-educativa sobre las emociones (O'Connor, 2008; Rebollo, Hornillo y García, 2006). En un plano psicoeducativo, se hallan aportaciones que reconocen el papel crucial de las emociones en los procesos educativos, realizando propuestas y desarrollos científicos en esta área (Asensio, García, Núñez y Larrosa, 2006; Bisquerra, 2000; Seligman, Ernst, Guillham, Reivich y Linkins, 2009).

La comprensión y explicación de las relaciones entre emociones y educación supone un reto para la investigación educativa, pero también para la creación y experimentación de modelos y propuestas educativas. Sirva pues también esta tesis para ahondar en ese campo emocional del docente tan históricamente descuidado y que, dadas las aproximaciones empíricas que ha recibido, se hace imperativo analizar.

A lo largo de la tesis se tratará la repercusión de los estados emocionales positivos sobre la eficacia del profesorado. No es lo mismo un docente que contagia a su alumnado emociones negativas que aquel que contagia emociones positivas, el entorno educativo generado se transforma radicalmente. Es más, se podría decir que en el primer caso (contagio negativo) no se establecería entorno educativo alguno, es imposible pretender enseñar algo a alguien si no se ha generado el clima afectivo adecuado.



---

## MARCO TEÓRICO

### Capítulo 1. Autoeficacia

“En psicología hay una ley que dice que si formas una imagen mental de lo que te gustaría ser y la mantienes durante el tiempo suficiente, pronto te convertirás en lo que has imaginado”

(William James)

Este primer capítulo del Marco teórico gira en torno al concepto de Autoeficacia. Para ello, se plantea la importancia de las creencias de eficacia y se describe brevemente la teoría de la autoeficacia de Albert Bandura; se identifican diferentes factores que determinan las creencias de eficacia, como las experiencias de dominio o la persuasión social; igualmente, se determinan los procesos activados por la autoeficacia así como los beneficios adaptativos de las creencias optimistas de eficacia; para finalizar el capítulo, se aborda el término de autoeficacia docente y se desarrolla una breve revisión sobre el poder de las creencias.

#### **1. Nuestras creencias de eficacia: teoría de la autoeficacia**

La voluntad y el libre albedrío son temas que han ocupado a lo largo de los siglos a muchos filósofos y pensadores religiosos, incluyendo a Aristóteles, Buda, Santo Tomás de Aquino, Mahoma, Spinoza y William James, entre otros. En la actualidad, en Ciencias Sociales se estudia lo que se denomina autoeficacia: nuestro sentido de lo que podemos hacer, ejercer influencia y controlar (Bandura, 1977 a y b, 1986, 1997; Maddux, 1995). Muchos psicólogos creen que la autoeficacia es uno de los indicadores más importantes de lo que una persona hará realmente y del éxito con que logrará cubrir sus objetivos.

---

En palabras de Bandura (1999a) la teoría de la autoeficacia explica, dentro de un marco conceptual unificado, los orígenes de las creencias de eficacia personal, su estructura y función, los procesos mediante los que operan y los diversos efectos que producen. Bandura (1999a) indica:

La autoeficacia percibida se refiere a las creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para manejar situaciones futuras. Las creencias de eficacia influyen sobre el modo de pensar, sentir, motivarse y actuar de las personas. (p. 21).

En un trabajo previo, Bandura (1992) se plantea si las creencias de eficacia operan como factores causales en el funcionamiento humano, a lo que responde: “los hallazgos de diversos tests causales, donde las creencias de eficacia se modifican sistemáticamente, coinciden en presentar que tales creencias contribuyen significativamente a la motivación y a los logros humanos” (p. 18).

## **2. Fuentes de las creencias de eficacia**

Las creencias de las personas en relación con su eficacia pueden desarrollarse a través de cuatro formas fundamentales de influencia: las experiencias de dominio, las experiencias vicarias, la persuasión social y, en último lugar, los estados psicológicos y emocionales. A continuación se describen cada una de ellas.



---

### **2.1. Experiencias de dominio**

El modo más efectivo de crear una fuerte sensación de eficacia son las experiencias de dominio. Éstas aportan la prueba más auténtica de si uno puede reunir o no todo lo que se requiere para lograr éxito (Bandura, 1982; Biran y Wilson, 1981; Feltz, Landers y Raeder, 1979; Gist, 1989). Los éxitos crean una robusta creencia en relación con la eficacia personal. Los fracasos la debilitan, especialmente si los fracasos se producen antes de haberse establecido firmemente un sentido de eficacia.

Un sentido resistente de eficacia, señala Bandura (1999a), requiere experiencia en la superación de obstáculos mediante el esfuerzo perseverante. Algunas dificultades y reveses en los logros humanos, añade, sirven para aprender que el éxito normalmente requiere un esfuerzo sostenido. Una vez que las personas se convencen de que cuentan con lo necesario para alcanzar el éxito, perseveran ante la adversidad y se recuperan rápidamente de los reveses.

### **2.2. Experiencias vicarias**

El segundo modo influyente de crear y fortalecer las creencias de eficacia son las experiencias vicarias presentadas por los modelos sociales. Observar a personas similares a uno alcanzar el éxito tras esfuerzos perseverantes, aumenta las creencias del observador sobre que él también posee las capacidades necesarias para dominar actividades comparables (Bandura, 1986; Schunk, 1987). Por el mismo principio, observando el fracaso ajeno, a pesar de los esfuerzos, reduce los juicios de los observadores sobre su propia eficacia y mina su nivel de motivación (Brown y Inouye, 1978). El impacto del modelado sobre las creencias de eficacia personal está fuertemente influido por la similitud percibida con los modelos. Cuanta mayor sea la similitud asumida, más persuasivos son los éxitos y los fracasos de los modelos. Si las personas consideran a los modelos muy diferentes de sí mismas, sus creencias de

---

eficacia personal no se verán muy influenciadas por la conducta del modelo y por los resultados que ésta produce.

### **2.3. Persuasión social**

La persuasión social constituye el tercer modo de fortalecer las creencias de las personas en relación con su capacidad para alcanzar el éxito. Las personas a quienes se persuade verbalmente de que poseen las capacidades para dominar determinadas actividades tienden a movilizar más esfuerzo y a sostenerlo durante más tiempo que cuando dudan de sí mismas y piensan en sus deficiencias personales ante los problemas (Litt, 1988; Schunk, 1989).

Bandura (1999a) apunta que es más difícil infundir creencias altas de eficacia personal que debilitarlas mediante la persuasión social exclusivamente. Los empujes utópicos no se confirman rápidamente mediante resultados decepcionantes ante los propios esfuerzos. Pero las personas que han sido persuadidas de carecer de las capacidades tienden a evitar las actividades retadoras que pudieran cultivar sus potencialidades, y abandonan rápidamente cualquier esfuerzo ante las dificultades. Es decir, el descrédito en las propias capacidades crea su propia validación conductual.

### **2.4. Estados psicológicos y emocionales**

Las personas también responden parcialmente a sus estados psicológicos y emocionales al juzgar sus capacidades. Interpretan sus reacciones de estrés y tensión como señales de vulnerabilidad ante la ejecución pobre. El estado de ánimo también influye sobre los juicios que las personas hacen de su eficacia personal. El estado de ánimo positivo fomenta la autoeficacia percibida; el estado de ánimo negativo la reduce (Kavanagh y Bower, 1985). El cuarto modo de alterar las creencias de eficacia consiste en favorecer el estado

---

físico, reducir el estrés y las proclividades emocionales negativas y corregir las falsas interpretaciones de los estados orgánicos.

La intensidad absoluta de las reacciones emocionales o físicas no es tan importante como el modo en que son percibidas e interpretadas. Como explica Bandura (1999a), las personas que disponen de un alto sentido de eficacia tienden a considerar su estado de activación afectiva como facilitador energizante de la ejecución, mientras que aquellos influidos por las dudas en relación a ellos mismos ven su activación como un elemento debilitador.

### **3. Procesos activados por la autoeficacia**

Las creencias de eficacia regulan el funcionamiento humano mediante cuatro procesos fundamentales: procesos cognitivos, motivacionales, afectivos y selectivos, los cuales operan habitualmente de forma conjunta y no aislada, en la regulación conjunta del funcionamiento humano.

#### **3.1. Procesos cognitivos**

Gran parte de la conducta humana, que persigue una finalidad, se regula mediante el pensamiento anticipador que incluye los objetivos deseados. El establecimiento de objetivos personales está influido por las auto-estimaciones de las capacidades. Cuanto más fuerte sea la autoeficacia percibida, más retadores son los objetivos que se plantean las personas y más firme es su compromiso para alcanzarlos (Locke y Lathan, 1990).

Las creencias de las personas en su eficacia modelan los tipos de escenarios anticipadores que construyen y ensayan. Las personas con un alto sentido de eficacia visualizan los escenarios de éxito que aportan pautas y apoyos positivos para la ejecución. Las que dudan de su eficacia visualizan los escenarios de fracaso y meditan sobre todas las

---

cosas que podrían salirles mal. Es difícil lograr algo cuando se lucha contra las dudas en relación a uno mismo (Bandura, 1988).

En el trabajo desarrollado por Wood y Bandura (1989) se remarca la evidencia de que cuando las personas se enfrentan a la tarea de manejar demandas ambientales difíciles bajo circunstancias exigentes, aquellas que cuentan con un sentido de eficacia baja empiezan a comportarse de forma cada vez más errática en su pensamiento analítico y reducen sus aspiraciones, y se deteriora la calidad de su ejecución. Por el contrario, aquellas que mantienen un sentido de eficacia firme, se establecen metas retadoras y usan un buen pensamiento analítico, que se refleja en los logros de la ejecución.

### **3.2. Procesos motivacionales**

Las creencias de eficacia desempeñan un rol clave en la auto-regulación de la motivación. Las personas se motivan a sí mismas y dirigen sus acciones anticipadamente elaborando creencias sobre lo que pueden hacer. Anticipan los resultados probables o acciones futuras. Establecen objetivos para sí mismas y planifican cursos de acción destinados a hacer realidad los futuros que predicen. Movilizan los recursos a voluntad y el nivel de esfuerzo necesario para alcanzar el éxito (Bandura y Cervone, 1983, 1986).

Existen diferentes formas de motivadores cognitivos alrededor de los que se han elaborado distintas teorías. Incluyen las atribuciones causales, las expectativas de resultados y las metas cognitivas. Las teorías correspondientes son la teoría de la atribución, la teoría del valor de la expectativa y la teoría de las metas, respectivamente. Las creencias de eficacia operan en cada uno de estos tipos de motivación cognitiva.

Los estudios de Alden (1986), Grove (1993) y McAuley (1991) señalan la influencia de las creencias de eficacia sobre las atribuciones causales. Las personas que se consideran a sí mismas como altamente eficaces atribuyen sus fracasos al esfuerzo insuficiente o a las

condiciones situacionales adversas, mientras que aquellas que se consideran ineficaces tienden a atribuir sus fracasos a su escasa habilidad. Las atribuciones causales influyen sobre la motivación, sobre la ejecución y sobre las reacciones afectivas fundamentalmente a través de las creencias de eficacia personal (Chwalisz, Altmaier y Russell, 1992; Relich, Debus y Walker, 1986; Schunk y Gunn, 1986).

En cuanto a la teoría de la expectativa, Bandura (1999a) indica que la motivación está regulada por la expectativa de que un determinado curso de acción producirá ciertos resultados y el valor concedido a dichos resultados. Pero las personas actúan en base a sus creencias sobre lo que pueden hacer y sobre los posibles resultados de la ejecución. Por lo tanto, la motivadora influencia de las expectativas de resultados está en parte gobernada por las creencias de eficacia. Como muestran diversos trabajos (Azjen y Madden, 1986; DeVries, Dijkstra y Kuhlman, 1988; Dzewaltowski, Noble y Shaw, 1990; Schwartz, 1992), existen opciones insospechadamente atractivas que las personas no ejecutan porque juzgan su falta de capacidades para ellas. Por lo que el carácter predictivo de la teoría del valor de la expectativa se fomenta incluyendo la influencia de la autoeficacia percibida.

El cuerpo de investigación referido a las metas cognitivas muestra que las metas explícitas y desafiantes fomentan y sostienen la motivación. El trabajo de Locke y Latham (1990) alude a que la motivación basada en el establecimiento de metas implica un proceso de comparación cognitiva de la ejecución percibida con un estándar personal adoptado. Condicionando la auto-satisfacción al estándar personal adoptado, las personas guían su conducta y crean incentivos para persistir en sus esfuerzos hasta que alcancen sus metas. Buscan la auto-satisfacción logrando metas valiosas y se sienten impulsadas a intensificar sus esfuerzos ante las insatisfacciones producidas por las ejecuciones inferiores al estándar.

Tal y como se defiende en los trabajos de Bandura (1991a) y Bandura y Cervone (1986), las creencias de eficacia contribuyen a la motivación de muchas formas: determinan

---

las metas que establecen las personas para sí mismas, la cantidad de esfuerzo que invierten, el tiempo que perseveran ante dificultades y su resistencia a los fracasos. Ante la presencia de obstáculos y fracasos, las personas que desconfían de sus capacidades reducen sus esfuerzos o los abandonan rápidamente. Aquellas personas que creen firmemente en sus capacidades ejecutan ante el fracaso un mayor esfuerzo para dominar el desafío.

### **3.3. Procesos afectivos**

El trabajo de Bandura (1991b) sobre ansiedad y autoeficacia refleja cómo las creencias de las personas acerca de sus capacidades de manejo influyen en la cantidad de estrés y depresión que experimentan éstas en situaciones amenazadoras o difíciles, así como sobre su nivel de motivación. La autoeficacia percibida para ejercer control sobre los estresores juega un rol nuclear en la activación de la ansiedad. En este sentido, las creencias de eficacia influyen sobre la vigilancia respecto a las posibles amenazas y sobre el modo en que son percibidas y procesadas cognitivamente (Lazarus y Folkman, 1984; Meichenbaum, 1977; Sarason, 1975). De esta manera, las personas que creen que las posibles amenazas no son manejables, ven muchos aspectos de su entorno como cargados de ira, meditando sobre sus deficiencias para el manejo, magnificando la gravedad de las posibles amenazas y preocupándose de las cosas que rara vez suceden. Mediante tales pensamientos ineficaces se desaniman y perjudican su nivel de funcionamiento. Por el contrario, las personas que creen poder ejercer control sobre las posibles amenazas, no las vigilan ni insisten en los pensamientos molestos.

El ser humano vive en un entorno físico que, en gran medida, crea él mismo. Ejercer control sobre los pensamientos ruminantes y molestos es otra forma mediante la cual las creencias de eficacia regulan la activación de la ansiedad y la depresión. Ejercer control sobre la propia conciencia se sintetiza correctamente en el proverbio: “No puedo impedir que los

---

pájaros de la preocupación vuelen sobre mi cabeza. Pero puedo impedir que construyan un nido en mi pelo”. Así, la principal fuente de angustia no es la frecuencia absoluta de los pensamientos perturbadores sino la inhabilidad percibida para bloquearlos (Kent y Gibbons, 1987; Salkovskis y Harrison, 1984).

El estado de ánimo y la eficacia percibida se influyen bidireccionalmente. Un bajo sentido de eficacia para alcanzar las cosas que aportan auto-satisfacción y auto-mercedimiento a la vida da paso a la depresión, y un estado de ánimo depresivo, a su vez, reduce la creencia en la eficacia personal en un ciclo auto-desmoralizante cada vez más profundo. Entonces, las personas actúan en concordancia con sus creencias de eficacia alteradas por el estado de ánimo (Bandura, 1999a).

### **3.4. Procesos de selección**

Somos en parte el producto de nuestro entorno. Por lo tanto, las creencias de eficacia personal pueden modelar el curso que adoptan nuestras vidas, influyendo sobre los tipos de actividades y entornos que seleccionamos para participar. En este sentido, aparece la tendencia del ser humano a evitar las actividades y los entornos que considera exceden sus capacidades de manejo y asume aquellas actividades retadoras, seleccionando entornos para los que se juzga capaz de manejar. Mediante las alternativas que escogemos, cultivamos diferentes competencias, intereses y redes sociales que determinan nuestros cursos vitales. Por tanto, cualquier factor que influya sobre la selección de conductas puede influir profundamente sobre la dirección del desarrollo personal. En esta dirección, Bandura (1999a) apunta:

Las personas que tienen un sentido bajo de eficacia en determinados dominios evitan las tareas difíciles, que consideran como amenazas personales. Sus aspiraciones son

---

bajas y su compromiso débil con las metas que adoptan. Ante las tareas difíciles, piensan insistentemente en sus deficiencias personales, los obstáculos que encontrarán y en todo tipo de resultados adversos, en lugar de concentrarse en el modo de ejecutar la tareas satisfactoriamente. Moderan sus esfuerzos y los abandonan rápidamente ante las dificultades. Necesitan mucho tiempo para recuperar su sentido de eficacia tras los fracasos o los reveses. Como conciben la ejecución insuficiente a modo de aptitud deficitaria, no se requiere mucho fracaso para que pierdan la fe en sus capacidades. Son víctimas fáciles del estrés y de la depresión.

En contraste, una fuerte sensación de eficacia potencia los logros humanos y el bienestar personal de muchas maneras. Las personas con mucha seguridad en sus capacidades para determinados dominios enfocan las tareas difíciles como retos a ser alcanzados y no como amenazas a ser evitadas. Una perspectiva tan eficiente fomenta el interés intrínseco y la implicación profunda en las actividades. Estas personas se imponen metas retadoras y mantienen ante ellas un fuerte compromiso. Aumentan y sostienen sus esfuerzos ante las dificultades. Recuperan rápidamente la sensación de eficacia tras los fracasos o reveses. Atribuyen los fracasos a la insuficiencia de esfuerzos o a la deficiencia de conocimientos y destrezas que son adquiribles. Enfocan las situaciones amenazantes con la seguridad de que pueden ejercer control sobre ellas. Una perspectiva tan eficiente produce logros personales, reduce el estrés y reduce la vulnerabilidad a la depresión.

Una vez ejecutadas, las creencias de eficacia contribuyen considerablemente al nivel y calidad del funcionamiento humano. (pp. 28-29).



#### **4. Beneficios adaptativos de las creencias optimistas de eficacia**

Los logros humanos y el bienestar personal requieren un sentido optimista de la eficacia personal, como así se muestra en la investigación (Lightsey Jr et al., 2014). Esto es así debido a que las realidades sociales están repletas de dificultades, plenas de impedimentos, adversidades, reveses, frustraciones y desigualdades. El individuo necesita, por tanto, una robusta sensación de eficacia personal para mantener el perseverante esfuerzo necesario para alcanzar el éxito. En las búsquedas plagadas de obstáculos, los realistas renuncian al intento, eliminan sus esfuerzos prematuramente o se muestran cínicos ante la perspectiva de efectuar cambios significativos (Mache, Vitzthum, Wanke, Klapp y Danzer, 2014).

Algunas investigaciones llegan incluso a señalar que la auto-valoración equivocada de las capacidades, cuando el resultado de ésta es de sobreestimación, habría que interpretarlo como una ventaja más que como un fracaso cognitivo (Klassen, 2004). Esto se justifica bajo el argumento de que si las creencias de eficacia sólo reflejaran lo que las personas pueden hacer, se mantendrían en las rutinas habituales y el juicio de sus capacidades sería tan conservador que sólo incluirían las ejecuciones cotidianas. Bajo auto-valoraciones muy cautelosas, las personas rara vez establecen aspiraciones que van más allá del alcance inmediato, ni contemplan el esfuerzo extraordinario necesario para superar sus ejecuciones ordinarias (Alessandri, Borgogni, Schaufeli, Caprara y Consiglio, 2014).

Por ejemplo, los reformadores sociales creen firmemente que disponen de la capacidad para movilizar los esfuerzos colectivos necesarios para generar el cambio social. Aunque sus creencias rara vez se realizan en plenitud, sostienen esfuerzos reformadores que les permiten alcanzar importantes logros. Si los reformadores sociales fueran absolutamente realistas sobre la perspectiva de transformar los sistemas sociales, renunciarían a las tareas o serían víctimas fáciles de la depresión. Los realistas pueden adaptarse bien a las realidades

existentes, pero aquellos con una autoeficacia tenaz son los más tendentes a cambiar dichas realidades.

Asimismo, los logros innovadores requieren también un sentido resistente de eficacia. Las innovaciones demandan una importante inversión de esfuerzo durante un largo período de tiempo con resultados inciertos. Además, las innovaciones que se enfrentan a las preferencias y prácticas existentes se encuentran con reacciones sociales negativas. Por lo tanto, no es sorprendente que rara vez encontremos a personas realistas en los rangos de innovadores o individuos con altos logros (Morton, Mergler y Boman, 2014).

Sin embargo, el poder atribuido a la autoeficacia como elemento modulador está determinado por el nivel de especificidad que ésta tiene. Una persona puede sentirse más o menos eficaz dependiendo de la actividad concreta a la que se enfrenta (Bandura, 1997, 1999b). De manera que las creencias de eficacia serán más determinantes cuanto más se ajusten al área o dominio concreto. La investigación previa apoya la necesidad de utilizar medidas específicas de autoeficacia en relación con dominios concretos (Bandura, 1997; Brouwers, 1999; Salanova, Peiró y Schaufeli, 2002), ya que se encuentran resultados mucho más robustos. Teóricamente hablando esto es así porque las creencias de eficacia son específicas de un dominio, y así las creencias de eficacia de una persona difieren entre sí dependiendo de la actividad o dominio a que hagan referencia (Bandura, 1997, 1999b). La consideración de especificidad de la autoeficacia ha llevado a desarrollar diferentes medidas de autoeficacia adaptadas a ámbitos concretos, las cuales muestran evidencia acerca de su idoneidad (Bandura, 1997; Brouwers, 1999; Salanova et al., 2002). Así, la autoeficacia docente será más adecuada que la autoeficacia generalizada para realizar los análisis que se plantean en este estudio.

## 5. Autoeficacia docente

El origen del constructo de autoeficacia docente se sitúa a finales de los años setenta del siglo pasado, periodo en que ésta es entendida como el grado en que el profesorado cree que posee capacidad para influir en el rendimiento de sus estudiantes (Berman, 1977; Rotter, 1966). Esta idea novedosa acerca de que las creencias de los profesores en su propia capacidad pueden ejercer cierto efecto en el aprendizaje de los estudiantes, suscita una inquietud progresiva y un interés manifiesto por llegar a conocer el significado último del constructo, el modo en que éste puede hallarse relacionado con la conducta del docente y del alumnado y la medida más acertada para captar las posibles dimensiones que lo integran.

Dentro de las aportaciones de la Teoría Social Cognitiva, Bandura (1987) también hace referencia explícita a la autoeficacia docente, entendida ésta como el conjunto de creencias que el profesorado tiene en su propia capacidad para ejercer una influencia positiva sobre el aprendizaje del alumnado. Esto supone que la creencia o grado de seguridad por parte de un sujeto en sus propias capacidades determinará el empeño que pondrá para conseguir sus objetivos y la facilidad o dificultad en conseguirlos. Según Bandura (1987), no basta el conocimiento de la materia y el dominio de una serie de destrezas docentes para garantizar una enseñanza eficaz. La acción docente eficaz también requiere un juicio personal acerca de la propia capacidad para emplear tales conocimientos y destrezas, para enseñar bajo circunstancias impredecibles y, a la vez, muy variadas. Concibe la autoeficacia docente, en último término, como la cognición mediadora entre el conocimiento y la acción docente.

En 1977, Bandura, identificó la eficacia docente como un tipo de autoeficacia basada en la perspectiva cognitiva social. Desde la Teoría Social Cognitiva se define la autoeficacia como las “creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos que producirán determinados logros o resultados” (Bandura, 1997, p. 3).

---

Partiendo del planteamiento de Bandura (1987) sobre la relación de mutua influencia entre pensamientos, acciones y emociones, las cogniciones de los individuos influyen en lo que estos perciben y hacen. Por tanto, las creencias de los docentes guardan una estrecha relación con sus prácticas de enseñanza.

Tschannen-Moran, Woolfolk y Hoy (1998) desarrollaron un estudio en el que ofrecen una revisión de todas las fuentes en las que aparece el constructo de eficacia docente entre 1974 y 1997. Concluyeron que la autoeficacia del profesorado no sólo se relacionaba con resultados de los estudiantes en cuanto a su rendimiento, motivación y autoeficacia; además, estaba en cierto modo vinculada a las conductas que éste manifiesta en el aula. Las creencias de autoeficacia de los profesores, en definitiva, afectan a su práctica docente y a su actitud hacia el conjunto del proceso educativo. Además, constituyen un buen predictor del rendimiento de los estudiantes y del sentimiento de autoeficacia de estos en relación con su propio rendimiento.

En el trabajo de Dicke et al. (2014), las creencias de autoeficacia docente aparecen también relacionadas con las actitudes del profesorado hacia la enseñanza. Los docentes con elevado sentido 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 su alumnado.

En esta misma línea, diferentes estudios (Gibson y Dembo, 1984; Yeo, Ang, Chong, Huan y Quek, 2008), muestran una correlación positiva entre la autoeficacia docente y el logro académico de los estudiantes. Estos autores encontraron que el profesorado de autoeficacia alta hacía un uso óptimo del tiempo escolar, criticaba menos a sus estudiantes y empleaba mayor esfuerzo en promover el aprendizaje, sobre todo en estudiantes desaventajados; mientras que los docentes de eficacia baja malgastaban el tiempo de clase,

enfocaban la retroalimentación hacia la crítica y no mostraban mayor esfuerzo por estimular el aprendizaje en sus estudiantes. Por tanto, puede afirmarse que a mayor percepción de autoeficacia docente, mejor rendimiento académico por parte de los estudiantes (Ashton y Webb, 1986).

Otros estudios (Coladarci, 1992; Ghaith y Yaghi, 1997) muestran que las percepciones de eficacia influyen en el compromiso docente, búsqueda de desarrollo profesional y actualización, así como en la motivación para la innovación e implementación de nuevos enfoques o estrategias. Por otra parte, Woolfolk y Hoy (1990), señalan que las creencias de autoeficacia también parecen incidir sobre la manera en la que el docente asume la disciplina; es decir, aquellos con autoeficacia docente alta tienden a ser menos punitivos y autoritarios que los de autoeficacia baja.

## **6. El poder de las creencias**

De la Parra (2014) repite constantemente en sus intervenciones: nuestras creencias son las que determinan nuestra vida. Buda lo expresó del siguiente modo: “Ten cuidado con aquello que piensas, porque todo lo que piensas y todo lo que tú crees se convierte en realidad”. Si sigues creyendo en lo que siempre has creído, pensarás en lo que siempre has pensado, por lo que actuarás como siempre has actuado y obtendrás lo que siempre has obtenido. La creencia determina tu existir.

Las creencias son generalizaciones acerca de nuestras acciones, acerca de lo que hacemos o proyectamos hacer, constituyen afirmaciones acerca de nuestras representaciones internas, es decir, cómo interpretamos la vida y el mundo. Harman (2001) expone que el sistema total de creencias de una persona es una organización de creencias y expectativas verbales y no verbales, implícitas y explícitas, conscientes e inconscientes, que la persona acepta como una representación verdadera del mundo en el que vive. El sistema de creencias

---

no tiene porqué ser lógicamente consistente, de hecho es probable que nunca lo sea. El éxito mismo depende de un proceso de creencia. Nuestra vida en sí misma es toda una creencia, actuamos en base a nuestras creencias.

Las creencias son los conceptos esenciales a los que nos atenemos y conforman la base de nuestra identidad. Esto se produce a partir de un proceso adaptativo inconsciente, define los sentimientos que cada uno tiene sobre sí mismo y el tono emocional de nuestra vida, marcan los límites y actúan como términos de referencia para nuestra realización y bienestar. Las creencias son de naturaleza dicotómica, agrupan las experiencias en bloques positivos y negativos, nos ayudan a comparar situaciones nuevas con experiencias pasadas, a calcular riesgos, a predecir desenlaces y a tomar decisiones basándonos en recuerdos organizados o categorizados en función a ellas. De esta forma, nuestras creencias se convierten en limitantes y/o potenciadoras.

A pesar de que autores como Krishnamurti (1978) aboguen por no tener creencias, éstas son necesidades biológicas, no podríamos vivir sin ellas, son generalizaciones que prevén lo que va a suceder y nos predisponen haciendo de filtro para que eso ocurra así. El cerebro reacciona y cambia cuando en la vida cobra importancia una convicción y una certeza personal profunda. Nuestras creencias y convicciones son parte de nuestros pensamientos y, por lo tanto, de nuestro propio cerebro. Cuando actuamos por una creencia profunda estamos recorriendo un circuito neurológico ya existente. Es por ello, por lo que sentimos que lo que estamos realizando es auténtico y correcto. Nos sentimos cómodos cuando operamos partiendo y apoyándonos en las estructuras de nuestras creencias que están profundamente arraigadas. Por el mismo principio, las creencias limitantes operan impidiendo con toda fuerza la realización de cualquier capacidad generativa de acciones útiles.

Si nos damos cuenta de que nuestras creencias son una opción que tenemos, que las podemos elegir libremente y conscientemente, entonces podremos seleccionar nuestras

---

creencias, escogiendo sólo aquellas que nos potencien y eleven. Cuando creemos en verdad algo nos comportamos inconscientemente de una forma congruente con esa creencia. Pero, ¿de dónde proceden las creencias?, ¿por qué ciertos individuos tienen creencias que les impulsan hacia el éxito mientras otros tienen creencias que les llevan hacia el fracaso? Si pretendemos modelar las creencias que fomentan la excelencia, necesitamos saber ante todo cómo se originan las mismas.

La primera fuente es el ambiente que nos rodea. Decía Albert Einstein que muy pocas personas son capaces de expresar con ecuanimidad opiniones que difieran de los prejuicios de su propio medio social, y la mayoría de los individuos ni siquiera llegan a formar tales opiniones. El medio ambiente en el que uno vive puede ser el origen más poderoso del origen de las creencias, pero no es el único. La segunda fuente se refiere a los acontecimientos, es decir, aquellas situaciones que nos han marcado, que nos impresionaron y han quedado marcadas en nuestro cerebro. La tercera procede de las creencias que se forman a través del conocimiento, obtenido mediante experiencias directas o indirectas viendo el mundo tal y como lo han reflejado otras personas (por ejemplo lecturas, películas, etc.). Una cuarta manera de formación de creencias es a través de nuestros resultados anteriores, de hecho el método más seguro de suscitar dentro de uno mismo la fe en la propia capacidad para hacer algo es haberlo hecho antes. Otra manera de establecer creencias consiste en representarse mentalmente la experiencia futura como si ya se hubiese realizado, al igual que las experiencias pasadas pueden cambiar las representaciones internas y, por tanto, lo que consideramos posible, también sirve la experiencia imaginada sobre cómo deseamos que sean las cosas futuras, esto es experimentar los resultados por anticipado.

Constantemente, cada uno de nosotros se comporta, siente, oye, de manera congruente con sus creencias, sin importar la realidad de las mismas. Las creencias en sí ejercen una poderosa influencia en nuestra vida diaria, por eso manejadas eficientemente, las creencias se

---

convierten en un importante catalizador de nuestro desarrollo personal, ellas acrecientan nuestras fuerzas internas y despiertan nuestras capacidades, son mapas que nos guían hacia nuestras metas, nuestras creencias forman nuestra experiencia.

No hay más limitaciones en nuestra mente que las que nosotros mismos aceptamos. Como decía Henry Ford, “tanto si crees que puedes como si no, estás en lo cierto”. Es nuestra expectativa de autoeficacia la que determina nuestro éxito. Como se ha descrito, Albert Bandura acuñó el término de autoeficacia, refiriéndose a éste como “sentimiento de la propia eficacia”. Bandura expuso que nada influye más en nuestro comportamiento que la idea que tenemos acerca de nuestra capacidad para hacer algo. Friedrich Hebbel utilizó una sencilla sentencia para expresarlo: “Creer posible algo es hacerlo cierto”.

Cuando nos encontramos en una espiral emocional descendente, sintiéndonos confundidos o tristes o incómodos, solemos acabar escuchando una y otra vez “cintas de casete” mentales que no hacen más que acentuar nuestras emociones negativas y nuestra sensación de desesperación (Boyatzis y McKee, 2006). Algunos autores llaman a esto “autocharla”. Cuando nos sentimos mal durante un largo período de tiempo, esta autocharla se centra en mensajes que nos minan, y que minan a su vez nuestra capacidad para cambiar situaciones adversas, o en mensajes que debilitan nuestro sentido de la eficacia (“No estoy capacitado para controlar esta situación, estoy atrapado en ella”). Cuando nos encontramos encerrados en esta prisión que nos hemos creado nosotros mismos, perdemos la capacidad de vernos a nosotros, a los demás o al entorno como son en realidad. Vemos el mundo a través de unos filtros que pueden no tener relación con la realidad, y empezamos a tomar decisiones de acuerdo con *lo que creemos* y no con *lo que es*.

Psicólogos como Aaron Beck y Martin Seligman han explicado la interacción de la cognición, el afecto y la conducta y su relación con nuestra eficacia (y la felicidad) en la vida. Así, en el conocido trabajo *Depression: clinical, experimental and theoretical aspects*, Beck



---

(1967) perfiló por primera vez lo que se denominaron terapias conductuales-cognitivas, es decir, procesos que permiten que las personas cambien revisando sus pensamientos y patrones de pensamiento centrándose en romper la cadena de pensamientos y conductas disfuncionales. Este trabajo fue la base de la investigación y el escrito inicial de Martin Seligman sobre el impacto de la cognición positiva y negativa sobre la propia eficacia en la vida (véase Seligman, 1991).

Como se abordará en el capítulo dedicado a la Psicología Positiva, en los últimos años Seligman y sus colaboradores han pasado de centrarse en la disfunción a centrarse en la experiencia positiva, la prevención y la salud mental en oposición a la enfermedad. Este movimiento tiene su núcleo en la creencia de que nuestros puntos fuertes son tan importantes, si no más, para nuestra salud mental, emocional y espiritual como lo son la compensación de nuestras debilidades y la superación de la disfunción psicológica (Gillham y Seligman, 1999; Seligman, 2002; Seligman y Csikszentmihalyi, 2000).

Por su parte, como se ha expuesto, Albert Bandura, en sus muchos trabajos sobre el impacto de la autoeficacia sobre la conducta y la eficacia humana, nos ha permitido observar cómo nuestras creencias sobre nuestra habilidad para impactar sobre los acontecimientos afectan a lo que hacemos y a sus resultados (Bandura, 1977a, 1989, 1997; Bandura y Cervone, 1983). Vemos las cosas según como se miren, y esta actitud (cómo miramos) es la que influye en los sentimientos y en la percepción tanto de nosotros mismos como de lo que nos sucede y nos rodea.

El profesorado que cree que puede ser gran docente sin una transformación personal se engaña. No se puede inspirar a los demás y crear las relaciones profundas que despiertan la grandeza en el alumnado, en la institución educativa, en la comunidad, sin sentirse inspirado y sin esforzarse en ser el mejor individuo posible. Siguiendo a Ghandi, debes “ser tú mismo el cambio que deseas ver en el mundo”.

---

Como indica Guix (2005), la vida no es un “ver para creer”, sino “un creer para ver”, de modo que del sistema de creencias va a depender todo lo que se dice, se hace y se siente. Ortega y Gasset (1940/1983) lo expresó del siguiente modo:

Las creencias constituyen la base de nuestra vida, el terreno sobre que acontece. Porque ellas nos ponen delante lo que para nosotros es la realidad misma. Toda nuestra conducta, incluso la intelectual, depende de cuál sea el sistema de nuestras creencias auténticas. En ellas "vivimos, nos movemos y somos" (p. 388).

Somos lo que creemos que somos, pero esas creencias que tenemos sobre nosotros mismos ¿dónde las hemos adquirido? El psicólogo ruso Vigotsky aportó trabajos de gran valor, entre los que se incluye su Teoría sociocultural, la cual ofrece respuesta a la cuestión planteada. Atendiendo a dicha teoría, no es posible concebir el desarrollo personal sin tener en cuenta que todo el pensamiento está ligado al contexto. Para Vigotsky (1994), todo lo que consideramos cognición está situado en unas circunstancias sociales, culturales e históricas específicas.

Es posible que a la autoeficacia quisiera referirse el maestro Sun Tzu en el siglo II a. C., en su libro *El arte de la guerra*, cuando dijo: “El vencedor antes de entrar en la batalla ya ha ganado” (véase Sun Tzu, 2007).

---

## Capítulo 2. Psicología Positiva: antecedentes y desarrollo

A lo largo de este segundo capítulo se abordarán, en primer lugar, los antecedentes de la Psicología Positiva; se continuará detallando diferentes líneas de investigación que han ido surgiendo a lo largo del tiempo dentro de la misma; se tratará la relevancia de las fortalezas y virtudes personales; y, por último, se determinarán diferentes implicaciones educativas derivadas de este ámbito de desarrollo reciente dentro de la Psicología.

### 1. Antecedentes de la Psicología Positiva

El crecimiento psicológico ha sido utilizado como concepto explicativo de la dinámica del ser humano desde posiciones psicológicas diversas (Casado, 2004) y anteriores a la Psicología Positiva, como es el caso de la Psicología Humanista. La psicología humanista nace, principalmente, como reacción contra la simplificación de la persona que resulta de las teorías conductistas, ya que la psicología conductista pretende reducir al ser humano a un objeto de laboratorio. Una persona no actúa en el laboratorio como actúa en la vida diaria. Todo lo que se puede saber de ella, por medio de experimentos rigurosamente controlados, no es más que una pequeña parte de lo que esa persona *es*. Como indica Sánchez-Rivera (1979), a base de tratar de ser científica, la psicología de tipo conductista acaba dando más importancia al medio –la metodología– que al fin –la persona–. Esto lleva a la psicología humanista a plantear una pregunta muy acertada: ¿hasta qué punto es posible conocer al ser humano desde fuera?

Este planteamiento fue el que llevó a Maslow (1982), el principal pionero de la psicología humanista, a hablar de una teoría *taoísta* del conocimiento frente a la teoría objetivista del conductismo. Rogers (1961/2009) alude a esta noción bajo la hipótesis de que

---

no se puede conocer a una persona en su humanidad más que a través de la humanidad de la persona que la estudia.

Es Maslow (1998) quien propone el paradigma contrario a las teorías psicológicas que le precedieron: en vez de formar una teoría del ser humano a partir de sus ejemplares más patológicos, ¿por qué no esbozar una teoría de la persona que ha realizado sus potencialidades, partiendo del ejemplo de las personas que parecen funcionar en plenitud?

La Psicología Humanista ubica el concepto de crecimiento psicológico como eje central de su modelo, intentando entender al ser humano a partir de su capacidad de crecimiento. Maslow (1954) inicia su teoría afirmando que los seres humanos tenemos una tendencia progresiva de satisfacción de necesidades. Esta tendencia, entendida también como *autoactualización*, puede definirse como la tendencia o deseo de llegar a ser, cada vez más, lo que uno es. En el avance de esta teoría, Maslow (1971) hace referencia a la *tendencia actualizante*, entendiéndola como una voluntad activa hacia la salud, como un impulso hacia el crecimiento o a la actualización de las potencialidades humanas, es decir, la tendencia actualizante sería la motivación básica hacia el desarrollo del ser humano.

Otro autor significativo es Viktor Frankl, creador de la Logoterapia, a caballo entre la Psicología Humanista y la Psicología Existencial. Este autor, enfatiza en su modelo el concepto de *voluntad de sentido*, refiriéndose a que la principal preocupación del ser humano no es otra que encontrar sentido a las cosas. Según Frankl (1978), una característica fundamental de lo humano es la *autotrascendencia*, que lleva a los seres humanos a dirigirse hacia algo distinto de sí mismos, y la existencia de un potencial humano que es “la conciencia acerca de la libertad del hombre para cambiar el mundo y cambiarse a sí mismo” (p. 75).

Dentro de los grandes autores humanistas, también destaca Carl Rogers, quien postuló que el organismo humano está dotado de una tendencia o impulso básico hacia la conservación, hacia el crecimiento y a expansionarse (Rogers, 1980).

---

Resulta sencillo comprobar la similitud existente entre las cuestiones planteadas por estos autores y el objeto de investigación de la ahora llamada Psicología Positiva. Buscan lo mismo. Pero no solo es fácil encontrar antecedentes de ésta en la psicología humanista, a poco que se indague se hallan multitud de referentes históricos que han trabajado en el estudio de aquellos factores que nos ayudan a vivir con plenitud, véanse por ejemplo las corrientes de la filosofía perenne o de la psicología transpersonal.

Como se puede observar, las líneas de investigación de la Psicología Positiva no son novedosas en cuanto al ámbito de estudio, puesto que alude a conceptos que han preocupado al ser humano a lo largo de su existencia. Lo que sí supone un avance incuestionable por parte de esta rama de la psicología es dotar de medios científicos el estudio de esas características personales, que hasta el momento se trataban de manera menos rigurosa, a nivel empírico. Es decir, la Psicología Positiva ha retocado el método, diseñando una metodología en la que es posible mantener la rigurosa objetividad de la ciencia sin, por ello, renunciar a estudiar las dimensiones más profundas del ser humano.

## **2. Psicología Positiva**

Tradicionalmente, la Psicología ha manifestado una clara orientación clínica centrada en la investigación de los trastornos psicológicos y su posible intervención. No obstante, la Psicología actual muestra un interés creciente por adentrarse en el conocimiento de la vertiente positiva del ser humano y el desarrollo de sus potencialidades, proporcionando estrategias de conocimiento y crecimiento personal (Rodríguez-Zafra, 2004) para alcanzar un equilibrio y bienestar mayores.

Como defendían los pioneros de la psicología humanista, entre los que se puede destacar a Abraham Maslow y a Viktor Frankl, y como se defiende también actualmente desde la nueva corriente en psicología denominada Psicología Positiva, liderada, entre otros,

---

por Martin E. Seligman, la Psicología tiene una función importante en la ayuda para el desarrollo de las potencialidades humanas.

Sin embargo, a pesar de la actual concepción de la Psicología, si se realiza una búsqueda de tópicos relevantes en la gran base de datos virtual que es PsycINFO (en donde se encuentran referenciados todos los artículos, capítulos y libros publicados en revistas de Psicología a nivel mundial desde 1887), se aprecia el tremendo sesgo, aún existente. Como apuntan Sánchez y Paniagua (2004), el estrés y la ansiedad han tenido un impacto espectacular en la investigación psicológica, no ocurriendo lo mismo con aquellos otros aspectos psicológicos que hacen referencia a la vertiente positiva del ser humano (el amor, la alegría, la felicidad, el optimismo, etc.), cuyo interés científico ha sido sensiblemente menor.

Vigotsky (2004), en su ensayo “Teoría de las emociones”, nos ayuda a entender este sesgo, puesto que explica por qué las emociones representan mayor complejidad teórica para las aproximaciones occidentales y por qué cuesta tanto comprender que la experiencia de los humanos se fragua entre convulsiones fisiológicas y tormentas psicológicas. Como indica este autor, las emociones han sido “la cuestión maldita del sistema cartesiano y el escollo donde naufragan todos los dualismos” (p. 108). Es decir, enfocados en una escisión humana entre cuerpo y mente resulta hartamente complejo acercarse al estudio de un campo que se encuentra intrincado entre ambos planos de la escisión, el campo emocional.

### **2.1. Ámbitos de investigación de la Psicología Positiva**

Volviendo al tema que nos ocupa en este punto, tal y como aparece redactado en el Akumal Manifiesto (2000), la Psicología Positiva se define como “el estudio científico del funcionamiento humano óptimo” y tiene como objetivo general descubrir y promover aquellos factores que permiten crecer a los individuos y a las comunidades. Sus objetivos más específicos son:

- 1) considerar el funcionamiento humano óptimo en sus diferentes niveles, incluyendo el biológico, el experiencial, el personal, el relacional, el institucional, el cultural y el global;
- 2) investigar acerca de las relaciones dinámicas del ser humano para crear orden y armonía en respuesta a las situaciones adversas, propiciando de este modo una vida más feliz;
- 3) comprender y potenciar, a partir de las investigaciones realizadas, cuáles con los factores que permiten crecer a los individuos, a las comunidades y a las sociedades.

Por tanto, Seligman y Csikszentmihalyi (2000), argumentan que la Psicología Positiva está interesada en ir en busca de la excelencia humana a través de la potenciación de las cualidades y las fuentes de fortaleza de los seres humanos. Pero, como señalan Sánchez y Paniagua (2004), no sería cierto considerar que la Psicología no haya ido en pos de la excelencia previamente, el humanismo es una buena muestra de ello.

Los autores en este campo han acordado denominar *Fortalezas* al tipo de cualidades humanas que favorecerían una vida más plena y positiva, proporcionando los recursos psicológicos necesarios para que así sea. Los tres pilares sobre los que se construyen las fortalezas, teniendo en cuenta las aportaciones de Seligman y Csikszentmihalyi (2000) así como Sheldon, Fredrickson, Rathunde, Csikszentmihalyi y Haidt (2000), son los siguientes: la experiencia positiva, el individuo positivo y la comunidad positiva. Seguidamente se describirán cada uno de ellos brevemente.

#### 2.1.1. La experiencia positiva

Para la Psicología Positiva, la principal consecuencia de un funcionamiento óptimo es la vivencia subjetiva de experiencias positivas, fruto del logro de las metas que el individuo se propone en relación a cuestiones que son importantes para él. Este tipo de experiencias subjetivas producen básicamente estados de contento y satisfacción con el pasado, de felicidad y creatividad en el presente y de optimismo y esperanza sobre el futuro.

### 2.1.2. El individuo positivo

Si bien todos los seres humanos experimentamos a lo largo de nuestras vidas momentos en los que podemos sentirnos más satisfechos o felices, las investigaciones muestran que aquellas características personales que definen nuestra forma habitual de pensar, de sentir y comportarnos, en definitiva nuestra personalidad, permiten identificar, no sólo a los individuos con una mayor vulnerabilidad psicológica y propensión al estrés, sino también a aquellas personas que se distinguen precisamente por cualidades que son el objetivo de investigación de la Psicología Positiva. Estas incluyen aspectos tales como la capacidad para amar y trabajar, el coraje, la compasión, la fuerza y resistencia ante la adversidad, la creatividad, la curiosidad, las habilidades sociales, la integridad, el autoconocimiento, la moderación, el control de los impulsos, o la sabiduría entre otras.

### 2.1.3. La comunidad positiva

Entre los objetivos que la Psicología Positiva se propone al avanzar en el conocimiento integral de aquellos aspectos que permiten potenciar al ser humano, y el logro de una vida más rica y plena, se sitúa la consideración de la comunidad en la que los individuos se desarrollan. Un tercer pilar, en consecuencia, es la investigación sobre las comunidades positivas, en referencia a aquellas virtudes cívicas que permiten construir comunidades humanas basadas en la responsabilidad, la justicia, el cuidado de sus miembros, la ética, el trabajo colaborativo, el voluntarismo o la tolerancia, entre otras cualidades de funcionamiento grupal.



## **2.2. Experiencia positiva/Individuo positivo: Fortalezas y Virtudes Personales**

El primer pilar de la Psicología Positiva, la experiencia positiva, tiene mucho que ver con el papel que desempeñan las emociones positivas en el logro de niveles más óptimos de funcionamiento psicológico. Fredrickson (2002) apunta que las emociones positivas amplían la capacidad atencional y el repertorio de pensamientos y acciones posibles que el individuo puede poner en marcha, propiciando el desarrollo de fuentes de recursos personales, físicos, emocionales, intelectuales y sociales sólidos y duraderos que permiten ir construyendo formas más positivas de afrontar situaciones futuras.

Para atender al segundo pilar, el individuo positivo, la Psicología Positiva pretende averiguar cuál es el repertorio de dimensiones o rasgos principales que configuran la personalidad que define al individuo positivo. En este sentido, Seligman y Peterson iniciaron una línea de investigación sobre aquellas cualidades humanas, escasamente investigadas por la Psicología científica, presentes en todas las culturas desde la antigüedad y que podrían ser consideradas como las auténticas fuentes de fortaleza y crecimiento del ser humano. Esta investigación transcultural ha dado como resultado un extenso inventario de fortalezas denominado “Values in Action Questionnaire, VIA”, donde Peterson y Seligman (2000) establecen 24 Fortalezas Personales que se engloban en 6 Virtudes humanas.

En casi todas las tradiciones que se remontan a más de 3000 años se valoran 6 tipos de virtudes: Sabiduría y Conocimiento; Valor o Coraje; Humanidad y Amor; Justicia; Contención o Templanza; Espiritualidad y Trascendencia. Tanto las capacidades como las fortalezas son estudiadas por la Psicología Positiva, pero mientras que las segundas son rasgos morales, las primeras no. Las capacidades suelen tener un carácter más innato, mientras que las fortalezas se desarrollan e implican elegir conscientemente el obrar en una dirección “buena” que implica, además, esfuerzo y voluntad (Seligman, 2002). Las fortalezas del carácter son características psicológicas que el sujeto expresa ante circunstancias

---

determinadas y provocan emociones positivas auténticas, como el optimismo, la esperanza, la honestidad, la perseverancia, la capacidad de fluir (*flow* o experiencia óptima) y la competencia percibida, entre otras. Este tipo de emociones favorecen el bienestar físico, emocional y social de los sujetos (Contreras y Esguerra, 2007). Los criterios básicos para que una cualidad pueda formar parte del repertorio de fortalezas incluidas en la escala VIA son los siguientes:

- Ser un rasgo consistente y estable del individuo.
- Ser valorada como algo positivo y bueno por la generalidad de las personas.
- Provocar emociones positivas genuinas.
- Ser promovida por las instituciones.
- Ser valorada en casi todas las culturas.
- Permitir una clasificación de los individuos mostrando a aquellos que realmente destacan en la misma.

En la tabla 1 se muestran las fortalezas y virtudes de la escala VIA. El análisis factorial presenta una estructura de 5 factores principales: Fortalezas Cognitivas; Fortalezas Emocionales; Fortalezas Motivacionales; Fortalezas Interpersonales; y Fortalezas vinculadas a la Trascendencia. Las escalas presentan una consistencia interna por encima de .70.

Tabla 1

*Listado de Fortalezas identificadas por Peterson y Seligman (2000)*

---

### SABIDURÍA Y CONOCIMIENTO (Fortalezas cognitivas)

1. Curiosidad e interés por el mundo:

Apertura, flexibilidad, tolerancia a la ambigüedad.

2. Amor por el conocimiento:

Disfrutar aprendiendo cosas nuevas y profundizando.

3. Juicio/Pensamiento crítico/mentalidad abierta:

Mente sin prejuicios, abierta a contemplar las cosas desde perspectivas distintas.

Juicio racional, no impulsivo, que no confunde los deseos y motivos personales con la realidad.

4. Ingenio/Originalidad/Inteligencia práctica/Perspicacia:

Pronta adaptación a lo nuevo. Creatividad. Agudeza mental y sentido común.

5. Inteligencia social/Inteligencia personal/Inteligencia emocional:

Conocimiento y conciencia de uno mismo y de los demás; empatía.

6. Perspectiva:

La más cercana a la sabiduría. Visión del mundo profunda y útil para los demás.

---

### VALOR (Fortalezas emocionales)

7. Valor y valentía:

No amilanarse ante las dificultades, los retos y el dolor.

8. Perseverancia, laboriosidad, diligencia:

Acabar lo que se comienza. Asumir proyectos y realizarlos.

---

---

Flexibilidad.

9. Integridad/Autenticidad/Honestidad:

Vivir de forma genuina y auténtica con respecto a las propias ideas.

---

HUMANIDAD Y AMOR (Fortalezas interpersonales)

10. Bondad y generosidad:

Actos buenos incluso con quienes no se conoce demasiado; valorar al otro y desear su bien.

11. Capacidad para amar y dejarse amar:

Valorar y cuidar las relaciones profundas con los demás.

---

JUSTICIA (Fortalezas cívicas)

12. Civismo/deber/trabajo en equipo/lealtad:

Capacidad de integración en el grupo de forma leal y responsable.

13. Imparcialidad y equidad:

Guiarse por principios superiores a los sentimientos y prejuicios personales.

14. Liderazgo:

Capacidad para organizar y llevar a cabo actividades, para ser un dirigente efectivo y humano en el trato.

---

TEMPLANZA (Fortalezas actitudinales)

15. Autocontrol:

Contención de los deseos, necesidades, emociones e impulsos cuando es necesario.

16. Prudencia/Discreción/Cautela:

Observar y razonar antes de actuar precipitadamente.

---

---

17. Humildad y modestia:

No necesitar el halago de los demás ni hablar en exceso de los logros.

---

TRASCENDENCIA (Fortalezas espirituales)

18. Disfrute de la belleza y la excelencia:

Emoción y disfrute en la belleza de las cosas y las personas en todos los campos.

19. Gratitud:

Conciencia de las buenas cosas que se reciben y responder a ellas.

20. Esperanza/Optimismo/Previsión:

Expectativas positivas sobre el futuro, y planificación para conseguirlo.

21. Espiritualidad/Propósito/Fe/Religiosidad:

Creencias sobre la trascendencia de la vida y del universo.

22. Perdón y clemencia:

Capacidad para olvidar el daño sin vengarse, clemencia.

23. Picardía y sentido del humor:

Saberse reír y hacer reír, ver el lado cómico de la vida.

24. Brío/Pasión/Entusiasmo:

Disfrutar de la vida, implicarse positivamente en lo que se hace.

---

Estas fortalezas son el resultado de la búsqueda de los aspectos más valiosos y deseables del ser humano, mediante el empleo de diferentes procedimientos empíricos. Para que una fortaleza fuera finalmente incluida, además de tener presencia en todas las culturas, tenía que cumplir una amplia serie de condiciones entre las que se encuentra la distintividad, la apariencia de rasgo, la existencia de ejemplos paradigmáticos, la ausencia de un opuesto deseable, entre otros (Shryack, Steger, Krueger y Kallie, 2010).

---

El punto de partida es que todas las personas nacemos con un conjunto de potencialidades (biológicas, psicológicas, espirituales, sociales) suficiente como para tener una vida completa en términos de autorrealización. El problema es que normalmente no somos conscientes de nuestras posibilidades y nos perdemos en disquisiciones sobre cómo tendría que ser nuestra vida, lo que nos suele llevar a una existencia de confrontación entre lo que pensamos que debería de ser y lo que percibimos que es, con la consecuente insatisfacción existencial.

En cuanto a la aplicación del estudio de las fortalezas, la propuesta no plantea que una persona deba cultivar todas o la mayoría de ellas, ni siquiera sugieren que las personas deban mejorar en las que tengan una puntuación muy baja. El modo de aplicación del estudio de las fortalezas consiste en poner en práctica y aplicar aquellas fortalezas que uno de forma natural ha desarrollado, es decir, sus fortalezas principales. Aquí no se trata de detectar deficiencias para intentar reducir las, sino que se destacan los recursos de las personas para aprovecharlos. Favorecer que la persona tome conciencia y aplique sus fortalezas, más que destacar y trabajar en sus debilidades, implica confiar en que muchas de esas debilidades se reducirán como consecuencia de centrar el crecimiento de la persona sobre sus cualidades naturales. La aplicación de esta perspectiva, extremadamente importante y novedosa, es un recurso de suma utilidad que comportaría numerosos avances en el estudio de la eficacia docente (Perandones, en prensa).

### **2.3. Implicaciones educativas de la Psicología Positiva**

“El ruido de lo que somos llega al alumnado con tanta fuerza que a veces le impide escuchar lo que decimos” (Emerson, citado por Santos, 2004)

#### 2.3.1. Para el profesorado

A diferencia de los movimientos de autoayuda que proponen intervenciones para promover el bienestar sin contar con un fundamento científico, la Psicología Positiva se fundamenta sobre sólidas bases teóricas y experimentales y emplea estrategias y técnicas propias de las ciencias biomédicas, cognitivas y sociales. Estas herramientas incluyen técnicas de imagenología avanzada para determinar correlatos neurobiológicos de las emociones positivas, estudios longitudinales y protocolos de estudio prospectivos que evalúan la eficacia e impacto de diferentes intervenciones positivas (Seligman, Steen, Park y Peterson, 2005; Snyder y López, 2002).

Las intervenciones basadas en Psicología Positiva corresponden a aquellas actividades intencionales o terapias que buscan el cultivo de los pensamientos, emociones y conductas positivas. Dentro de las técnicas específicas que han mostrado beneficio destacan la resignificación cognitiva, el disfrute de logros, la gratitud y la bondad hacia los demás, el perdón, la escritura de experiencias positivas, la actitud proactiva y constructiva frente al logro de otros, la meditación y el cultivo de *mindfulness* o atención plena, entre otras. Algunas de estas intervenciones han producido beneficios más allá del simple desarrollo de emociones positivas: se han asociado a una mejor salud física y menor riesgo y sintomatología de depresión clínica. Como ejemplo ilustrativo, un meta-análisis de 51 intervenciones de este tipo con 4266 personas, sin o con depresión, reveló que la aplicación de intervenciones positivas mejora significativamente el bienestar individual y disminuye los síntomas depresivos (Sin y Lyubomirsky, 2009).

---

El efecto beneficioso de este tipo de enfoque psicológico llega más allá del estado de bienestar subjetivo y parece tener un impacto funcional significativo en el cerebro y la mente. En este sentido, el estudio neurofisiológico de la práctica meditacional de atención focalizada o monitorización abierta, ha mostrado resultados promisorios en la identificación de los mecanismos neurales por los cuales esta práctica ejerce sus efectos favorables y la demostración de la plasticidad de los circuitos cerebrales que subyacen en funciones mentales complejas (Lutz, Slagter, Dunne y Davidson, 2008). Varios estudios recientes realizados en individuos con vasta experiencia en meditación basada en atención focalizada se han correlacionado con cambios significativos en el procesamiento atencional así como en la fisiología y estructura del cerebro, incluyendo un aumento en el flujo sanguíneo (Wang et al., 2011) y el espesor de la corteza cerebral (Lazar et al., 2005).

Uno de los recursos o técnicas que se está estudiando con mayor énfasis dentro del campo de la Psicología Positiva es la práctica de la atención plena o *mindfulness*, entendida como un estado de atención superior que permite mantener, en situaciones cotidianas, una conciencia expandida acerca de uno mismo, el otro y la situación. Esto no es posible sin un entrenamiento previo que genere hábitos para disminuir nuestra reactividad, es decir, hábitos que nos permitan prestar atención a las experiencias sin reaccionar inmediatamente a ellas; hábitos que nos ayuden a notar, observar y dejar fluir pensamientos y emociones, aunque sean desagradables, para actuar con conciencia e intención (no en estado de “piloto automático”) y focalizarnos en la experiencia que estamos viviendo, sin prejuicios ni presuposiciones (Sahaja, 2013).

Por tanto, que las emociones juegan un papel determinante sobre la práctica docente es un hecho incuestionable y afortunadamente estamos en el periodo científico que mayor literatura empírica está generando a este respecto. Nias (1996) aporta tres razones por las que las emociones tienen una importancia fundamental para la enseñanza y los docentes. En



---

primer lugar, la enseñanza es un trabajo que implica la interacción entre personas e inevitablemente tiene una dimensión emocional. En segundo lugar, el profesorado se implica emocionalmente en su propio trabajo, a menudo fusionando su identidad personal y profesional, de modo que las aulas y los centros educativos llegan a ser un espacio fundamental tanto para su realización como para su vulnerabilidad. En tercer lugar, los docentes vierten sobre la enseñanza sus valores y sus fines éticos y morales. En la misma línea, Hargreaves (1998) sostiene que la docencia es una práctica emocional: el profesorado puede entusiasmar a sus estudiantes o aburrirlos; mostrarse cercano o distante; sentir apoyo de sus colegas o desconfiar de ellos (aspecto que repercute a la hora de plantearse innovaciones educativas junto con el equipo docente).

A pesar de esta evidencia científica, como señala Palomero (2009), si observamos la estructura de las diferentes formaciones ofrecidas al profesorado, podemos llegar a la conclusión de que se presupone que éstos no necesitan nada más que un conjunto de teorías, métodos y técnicas científicas que deberán aplicar sobre su alumnado y que garantizan su buen hacer, ignorando así su condición de ser social y emocional. En este sentido, y para dar respuesta a ese vacío existente en la formación y actualización docentes, las investigaciones sobre las fortalezas y virtudes humanas que plantea la Psicología Positiva, tienen implicaciones que es necesario tener en cuenta en la formación del profesorado. Como señalan Valverde, Fernández y Revuelta (2013), por un lado, se puede argumentar que los docentes pueden mejorar su actividad profesional si identifican, reconocen y potencian sus fortalezas porque pueden ayudar a su alumnado a realizar lo mismo. Y por otro, estos docentes estarían mejor preparados frente a factores como el burnout y el estrés, que repercuten negativamente sobre su salud mental.

---

### 2.3.2. Para el alumnado

Los centros educativos son organizaciones donde la Psicología Positiva tiene enormes proyecciones, porque aplicar sus propuestas no sólo va a influir en los estudiantes durante los años de estudio per se, sino que les va a dejar una huella profunda para el futuro, más allá de los logros académicos. En el modelo tradicional, la excelencia de las instituciones de educación ha sido evaluada exclusivamente mediante exámenes de conocimientos, tasas de graduación, formación académica del profesorado, publicaciones académicas y otros parámetros similares. La formación del alumnado actual, orientada hacia la excelencia académica, transmite el siguiente mensaje a sus estudiantes: soluciona este problema, arregla esto otro, supera tus debilidades y entonces lograrás el éxito. En contraste, el mensaje del enfoque educativo basado en las fortalezas personales indica: céntrate en tus talentos y fortalezas y lograrás el éxito. El enfoque de la Psicología Positiva valora la importancia del bienestar psicológico para el éxito académico y el desarrollo armonioso de los estudiantes, promoviendo la implementación de programas educativos que ayuden a los estudiantes a identificar sus propios talentos, desarrollarlos y aplicarlos en un proceso de aprendizaje de excelencia (López, 2006).

Las investigaciones llevadas a cabo en universidades como California, Carolina del Norte, Columbia, Harvard, Michigan, Pensilvania y Stanford han demostrado que los estudiantes que desarrollan este conjunto de características positivas, más allá de los aspectos cognitivo-intelectuales, alcanzan una mayor motivación y mejor rendimiento académico y mejor formación integral. A este respecto han comenzado a surgir algunas iniciativas para incorporar la educación basada en el fomento de las fortalezas individuales (*strengths-based education*) en la formación universitaria (Cederbaum y Klusaritz, 2009). Estas iniciativas buscan promover el bienestar y desarrollo personal de los estudiantes, a través de una formación que promueve el espíritu de descubrimiento, la reflexión crítica y la revisión de

---

prejuicios y estereotipos (Cadell et al., 2005), lo que redundará en un mayor bienestar y empoderamiento de los estudiantes.

Como cita en su tesis doctoral Souto (2013): “hace 2.200 años Platón decía que la disposición emocional del alumnado determina su habilidad para aprender”. Hoy sabemos empíricamente que dicha conjetura platónica es verídica. Es por ello que, el alumnado, preocupado por mejorar su nivel de aprendizaje, ha de tener presente que aún cuando el intelecto pueda estar excelentemente desarrollado, el sistema de control emocional puede no estar maduro y en consecuencia, sabotear sus logros. La falta de competencia emocional puede llegar a anular la competencia intelectual del alumnado. La competencia emocional sincroniza la parte cognitiva con la emocional de los individuos y, por tanto, es esencial para un aprendizaje efectivo a lo largo de la vida.

### 2.3.3. Para la educación

¿Cómo desarrollar las competencias que se requieren para funcionar adecuadamente tanto como personas en sociedad como profesionalmente? ¿Qué papel tienen los centros educativos –y, por lo tanto, los profesionales que pertenecen a los mismos- para ayudar al alumnado a desarrollar estas competencias? La preocupación de los centros de enseñanza por ofrecer una educación de calidad supone considerar todas las variables implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entonces, podemos preguntarnos qué estamos haciendo para desarrollar las habilidades de madurez emocional del alumnado, aquellas que le permitirán potenciar su formación académica y elevar su nivel de aptitud social y emocional.

Los currícula normalmente no suelen incluir instancias o prácticas que enseñen las bases científicas del bienestar o fomenten el funcionamiento óptimo del estudiante, aquel que se asocia al bienestar psicológico y la realización personal, es decir, a la salud, en su acepción más amplia. Por otra parte, los sistemas de evaluación de los aprendizajes están diseñados

---

para detectar las brechas en conocimientos y destrezas de los estudiantes respecto a criterios estandarizados, sin considerar las diferencias individuales de talentos, fortalezas, o ritmos de aprendizaje.

Este sistema, así organizado, tiene un alto costo para el estudiante. Diversos estudios muestran que, a lo largo de los primeros años en la universidad, muchos estudiantes ven debilitada su vocación y sufren crecientes niveles de estrés y burnout (García-Ros, Pérez-González, Pérez-Blasco y Natividad, 2012). Así, algunos estudiantes llegan a desmotivarse y a tener una percepción menoscabada de sus talentos y potencialidades (Thomas et al., 2007), a pesar de haber iniciado sus estudios con una motivación y vocación claras, y un sentido de valía personal. Esta situación de sobre-exigencia y presión es explicada por los propios estudiantes por la gran carga académica y el ambiente competitivo generado, entre otros factores. En su percepción, dicha situación termina por sobrecargarles y menoscabar su formación profesional y personal, como también sus relaciones interpersonales (Soemantri, Herrera y Riquelme, 2010). Este tipo de situaciones que afectan negativamente al desenvolvimiento del alumnado en la universidad podría prevenirse si, por ejemplo, el docente hiciera uso de la educación basada en fortalezas (*strengths-based education*), lo que supone un cambio de perspectiva: desde un rol directivo a uno cooperativo, dando oportunidades para explorar las habilidades, conocimientos y recursos del estudiante (Cox, 2001).

Las consideraciones que se están planteando en este apartado están estrechamente relacionadas con el debate cada vez más asentado acerca de la existencia de habilidades más importantes que la inteligencia académica tradicional, asociada al cociente intelectual, a la hora de alcanzar un mayor bienestar laboral, personal, académico y social y que han dado paso al uso creciente del concepto de competencia emocional (Astin, 1993). A juicio de autores como Epstein (1998), parte de la aceptación y popularidad del término “inteligencia

(competencia) emocional” se debe principalmente al cansancio provocado por la sobrevaloración del cociente intelectual (CI) para discriminar las capacidades de los individuos y clasificarlos, a la antipatía que genera en las personas encontrarse ante alguien con un alto nivel intelectual, pero carente de habilidades sociales y emocionales y, al mal uso en el ámbito educativo de los resultados en los test y evaluaciones de CI, que pocas veces pronostican el éxito real del alumnado una vez incorporados al mundo laboral, y que tampoco ayudan a predecir el bienestar y la felicidad a lo largo de sus vidas.

En la medida en que las universidades preparan a su alumnado para posiciones de responsabilidad y liderazgo, existirá un interés creciente por reconocer la importancia de las competencias emocionales como un elemento indiscutible del éxito académico y profesional. Bajo estas consideraciones, en el modelo propuesto por Dacre y Sewell (2007) se considera la competencia emocional como una de las razones de ser de las universidades ya que garantiza la empleabilidad de los futuros titulados.

Las instituciones educativas han de diseñar y desarrollar planes formativos que integren las aportaciones de la Psicología Positiva para el desarrollo de competencias si quieren cumplir su misión. En este sentido, siguiendo las propuestas de Fernández, Palomero y Teruel (2009), es necesario un cambio metodológico que permita pasar de una dinámica meramente instructiva a un proyecto educativo; de una formación meramente disciplinar, a una educación centrada en lo académico, lo profesional y lo vital, capaz de girar sobre los principales ejes de la educación: conocer, hacer, proyectar, convivir, sentir y ser. El tipo de relación educativa que se establezca entre profesorado y alumnado va a determinar el aprendizaje. Enseñar y aprender son actos que cobran sentido en la relación, en el contacto humano, y se plasman fundamentalmente en el modo de articular dicha relación dentro del aula. Una propuesta sencilla: combinar el ¿tú qué sabes? con el ¿tú qué sientes?



---

## Capítulo 3. Variables personales

A lo largo de este capítulo se revisarán diferentes variables personales (virtudes, felicidad y sentido del humor) que pueden incidir en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### 1. Dos Virtudes especiales: Amor y Trascendencia

Puesto que las virtudes de *amor* y *trascendencia*, sin desmerecer el resto, son consideradas dos virtudes estrechamente vinculadas a la docencia (Kristjánsson, 2012; Vargas y González-Torres, 2009) en este primer apartado del tercer capítulo se presentará una especial atención a las mismas.

#### 1.1. Amor y Humanidad

“Algún día, cuando hayamos controlado los vientos, las olas, las mareas y la gravedad, tendremos que dominar para Dios las energías del amor. Entonces, por segunda vez en la historia de la humanidad, el hombre habrá descubierto el fuego”

(Pierre Teilhard de Chardin)

Como sugiere Pierre Teilhard de Chardin en la cita, la energía del amor une a los seres humanos porque es la única capaz de alcanzar nuestra esencia más profunda. Como él lo expresó: “El amor es la afinidad que vincula y atrae a los elementos en el mundo”. El nivel más alto de conciencia es aquel en el que una persona (autorrealizada) no se fija en las apariencias y solo ve la manifestación del amor en todas las personas.

En la película “Cándida” (Ferrada, Manso y Fesser, 2006), la protagonista, así llamada, dice: “No hay que tener vergüenza de decir las cosas bonitas, porque bastante feo está el mundo para estropearlo nosotros, porque ser amable no cuesta dinero. Yo toda mi vida

---

he estado fregando; escaleras, terrazas y de todo, y sé que lo blando gana a lo duro. Yo no he visto mancha, por muy dura que sea que no salga con el agua” [para visualizar dicho extracto de la película consúltese David (2012)]. Existe una relación directa entre el significado que Cándida le da a “lo blando” y a “el agua” y el amor. Tal vez al amor también se refería Bruce Lee en su famosa cita *Be water my friend* (Se agua amigo).

Se ha hecho alusión a esta protagonista de la película, Cándida, porque esta mujer representa a un elevado porcentaje de personas de la población mundial al que las circunstancias les han mantenido alejados hasta de la escolarización básica y que, sin saber leer ni escribir, poseen esa sabiduría natural que proviene del cultivo del amor. Sirva esta mención de reconocimiento a estas personas que no suelen formar parte de las disertaciones doctorales pero que nos dan una lección de vida que supera cualquier cientificismo porque se mueven con el corazón. Como dijo James (1899/1924):

Muchos de cuantos pertenecemos a las llamadas clases educadas, hemos transgredido los límites de la naturaleza. Nos hemos hecho a buscar lo selecto, lo raro, lo exclusivamente exquisito, desdeñando lo común, y así, atufados de concepciones abstractas, solemos perdernos en verbalismos y verborreas; por lo que, cultivando estas más altas funciones, las fuentes de la alegría que hay en nosotros, relacionadas con las más simples funciones, terminan por secarse, a causa de lo cual cegamos para los más generales y elementales goces de la vida. (pp. 284-285).

Por su parte, las investigaciones en el campo de las neurociencias también han dado énfasis empírico al poder del amor. Es el caso, por ejemplo, de los estudios de Zack (2012), donde se muestra cómo un estímulo social positivo, como una muestra de afecto, favorece la liberación de oxitocina. Esta hormona, a su vez, libera otros dos neurotransmisores que nos



---

aportan bienestar: serotonina, que reduce la ansiedad y favorece el humor, y dopamina que nos ayuda a estar motivados, aprender y conseguir metas.

Volviendo a James (1899/1924) "... el amor y el deseo instintivo de agradar a quien amamos. El maestro que conquista el afecto de sus discípulos obtendrá mejores resultados que aquel en quien no se encienda el calor de la cordialidad" (p. 53).

## **1.2. Trascendencia**

Se refiere a un estado en el que la persona deja de definirse por las limitaciones de su cuerpo y se conecta espiritualmente con todo aquello que ve y que hace. Es un estado en el que la persona no etiqueta, siente. Un elemento relevante dentro de esta virtud es el referido a la capacidad para apreciar la belleza. En su estudio sobre las personas con un alto rendimiento, Abraham Maslow descubrió que uno de sus rasgos más característicos era la capacidad para apreciar la belleza. Maslow fue el pionero en estudiar el potencial de grandeza del ser humano. Identificó rasgos específicos que eran exclusivos de esas personas con un alto rendimiento, a las que denominó autorrealizadas. Maslow denominó a este tranquilo estado de conciencia "autorrealización" (Maslow, 1998). Aunque, en realidad, tal vez lo que estaba describiendo no sea sino una íntima conexión con la verdad. Ante todo, tu verdad es lo que es real para ti, y lo que es real es lo que experimentas con la emoción o el sentimiento.

En uno de los capítulos del libro *La sabiduría de todos los tiempos*, Wayne Dyer ofrece una recomendación que aunque no versa concretamente sobre la trascendencia se puede considerar que es una acertada manera de interpretarla, dice así: "Sé tú mismo y rige tu vida según lo que consideres correcto y que esté en armonía con tu esencia espiritual. Es decir, por la integridad de tu mente" (Dyer, 2011, p. 167).

---

Un autor a destacar dentro de este punto es el Dr Ira Progoff, quien se inspira en la psicología profunda de Jung y la reformula bajo del título de Psicología profunda holística. En palabras del autor:

La meta de la Psicología profunda holística consiste en facilitar un método integrador por medio del cual lo psicológico y lo espiritual se puedan vivenciar como las dos caras de una misma moneda. Podría ser esto lo que ha estado buscando implícitamente la psicología desde que William James y C. G. Jung advirtieran que no se da sanación personal duradera sin una experiencia de sentido en el fondo de nuestro ser. (Progoff, 1981a, p. 20).

Progoff ilustra la profundidad de la *psique* comparándola con la profundidad de la bellota que potencialmente contiene al roble. Para Progoff, el proceso de transformación de la bellota en roble, depende de que la bellota “sabe” a su manera, cómo llegar a ser roble, y que paso a paso llega a serlo, a no ser que obstáculos del entorno se lo impidan, y, así pues, es una parábola del desarrollo personal y transpersonal del ser humano. El ser humano desde el primer momento de su concepción posee como la bellota la capacidad de lograr su plenitud personal, y también “sabe” a su manera, hacia dónde se dirige y cómo alcanzar esa meta. Es decir, cuenta con recursos propios y con la dinámica necesaria para realizar su plenitud específica. “La profundidad plena está ya en la semilla del protoplasma de la especie humana, y se actualiza si la persona se permite ser lo que, por naturaleza, le corresponde ser” (Progoff, 1969, p. 137). Y así como existe un “destino”, una teleología en la bellota que no puede menos de convertirse en roble (¡y no en rana!), un proyecto roble que la bellota se esfuerza por actualizar impulsada por su dinámica interior, así también podemos hablar de un cierto

“destino orgánico” en el ser humano, un proyecto persona de plenitud humana que se esfuerza por actualizarse impulsada por su propia dinámica interna.

En la meditación *El pozo y la catedral*, Progoff emplea diversas expresiones para apuntar a esa experiencia espiritual, trascendental, indescriptible. Habla de la “gran unidad del Ser”, de “sentirse en comunión con una realidad que es otra y mayor que uno mismo”, “de un fundirse de la persona con la totalidad del cosmos”, de “una vinculación unitiva con la vida” y declara que la psique humana, “semilla de divinidad”, tiene el poder de conducirnos a esa experiencia (Progoff, 1981b, p. 166). Y así pues:

Como el roble está latente en el fondo de la bellota, la plenitud de la persona humana, la totalidad de sus posibilidades creadoras y espirituales está latente en el ser humano [...] La función y la meta de una psicología holística profunda consiste en descubrir esas posibilidades latentes en el fondo del hombre, en determinar los procesos mediante los cuales esas posibilidades se actualizan, en idear estrategias prácticas que faciliten y amplíen el natural desarrollo de la persona. (Progoff, 1969, pp. 6-7).

Para concluir este apartado dedicado a la trascendencia, recordemos a Víctor Frankl en su libro *El hombre en busca de sentido*. A través de las palabras de Frankl se puede apreciar claramente el sentido de trascendencia, él lo expresó diciendo que la persona no está totalmente condicionada y determinada, ella es quien determina si ha de entregarse a las situaciones o hacer frente a las mismas, la persona en última instancia se determina a sí misma. Añadiendo que uno de los rasgos principales de la existencia humana es la capacidad para elevarse por encima de las condiciones biológicas, psicológicas o sociológicas, y trascenderlas (Frankl, 1981). Además, hoy la neurociencia sustenta empíricamente dichas afirmaciones, ya que se ha demostrado que, gracias a la neuroplasticidad cerebral, lo que

---

pensamos, hacemos y observamos cambia de manera sustancial nuestro cerebro. Es decir, nuestro cerebro se modifica en función de aquello a lo que lo exponemos. Los investigadores en la materia Schwartz y Begley (2002) se refieren a esta plasticidad neural autodirigida, como “el poder de la fuerza mental”.

Por muchos condicionamientos y limitaciones que tengamos, sean de la índole que sean, existe algo, llamémoslo fuerza superior, que nos impulsa contra todo pronóstico. Cuán necesario resulta entonces recordar dicha existencia, esa capacidad de trascendencia que todos llevamos dentro.

## **2. Felicidad**

### **2.1. Aproximación conceptual**

¿Qué decimos cuando utilizamos la palabra “felicidad”? Dicha palabra se usa para referirse a la experiencia de alegría, satisfacción o bienestar, combinada con la sensación de que nuestra vida es buena, tiene sentido y vale la pena. Sin embargo, como afirma 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 término no es el elegido por los investigadores académicos, que prefieren la expresión de “bienestar subjetivo” o simplemente “bienestar” (Nisbet, Zelenski y Murphy, 2011; Ryan y Keyes, 1995), 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 (Diener, 2000, 2012), 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.

Los estudios acerca de la *felicidad* definen este estado como un sentimiento penetrante de que la vida ha sido y es buena, agradable y que tiene sentido (Myers, 2000). Dentro de este ámbito de estudio, pueden distinguirse dos corrientes diferenciadas, la primera hace referencia al concepto de *bienestar subjetivo* y la segunda al de *bienestar psicológico*.

Se entiende como bienestar subjetivo la evaluación subjetiva de la vida en términos de satisfacción y equilibrio entre el afecto positivo y el afecto negativo, siendo el afecto positivo la disposición a experimentar estados emocionales placenteros y el afecto negativo la mayor propensión a experimentar estados emocionales negativos. Esta concepción está vinculada a una idea de la felicidad basada en el hedonismo, o el logro de placeres, la evitación del sufrimiento y la consecución de las metas propuestas. Las investigaciones de Diener, Suh, Lucas y Smith (1999), muestran que los individuos que informan tener un bienestar subjetivo elevado presentan mayor afecto positivo (alegría, euforia, contento, orgullo, etc.), menor afecto negativo (tristeza, ansiedad, ira, culpa, vergüenza, envidia, etc.) y más satisfacción vital, en general.

Por otra parte, el bienestar psicológico es definido por Ryff (1989) como “vivir de acuerdo con el propio ser, o logro del crecimiento y potencial personal verdaderos”. De acuerdo con Ryff (1989) y Ryff y Keyes (1995), esta concepción implica la consideración de seis dimensiones distintas:

1. *Aceptación de uno mismo*, que implica sentirse bien con quiénes somos, conociendo y aceptando, además, las propias limitaciones.
2. *Relaciones positivas*, o desarrollo y mantenimiento de relaciones interpersonales que sean ricas y profundas, basadas en el apoyo y en la confianza mutua.

3. *Autonomía*, o búsqueda de la autodeterminación y la capacidad para gobernar la propia vida de forma autónoma.
4. *Dominio y maestría*, o capacidad para modelar el ambiente de cara a satisfacer las necesidades y deseos personales.
5. *Propósito de vida*, o compromiso vital con la búsqueda del significado que los retos y los esfuerzos personales tienen.
6. *Crecimiento personal*, entendido como posibilidad de potenciar al máximo los talentos y capacidades propios.

El concepto de bienestar psicológico está asociado a lo que Aristóteles definió como “Eudaimonia”, o “perseguir la realización del verdadero potencial individual”, algo que representa la felicidad personal entendida como el compromiso con uno mismo por alcanzar una vida con sentido y propósito. Del estudio de las diferencias existentes entre las personas felices y las infelices, Lyubomirsky (2001) apunta que las primeras se distinguen de las segundas por la forma en que construyen, evalúan e interpretan y, finalmente, contemplan y recuerdan los acontecimientos de su vida. Esto supone que, nuestra realidad, la que en última instancia nos impacta, no es producto de los sucesos objetivos externos sino del procesamiento cognitivo que realizamos con los mismos; nuestra realidad es fruto de nuestra interpretación y vivencia personal de los acontecimientos. Este concepto de construcción individual de la realidad no es, ni mucho menos, nuevo. Buda, planteó que “la mente es la precursora de todos los estados” y Epicteto proclamó: “las personas no se alteran por los hechos, sino por lo que piensan sobre los hechos”.

Para evaluar las diferencias de personalidad entre los individuos que se perciben como personas más felices y plenas, de aquellos que no se sienten tan satisfechos, Lyubomirsky (2001) basa el estudio en los procesos motivacionales, cognitivos y conductuales

diferenciales. Esta autora, tras la investigación llevada a cabo, plantea aquellas diferencias individuales que suponen que las personas disfruten y se sientan plenas con sus vidas. Estas son las siguientes: variables motivacionales, variables cognitivas y variables conductuales.

### 2.1.1. Variables motivacionales

Las personas que perciben que sus vidas son más ricas y plenas, y que se sienten más felices por ello, señalan que sus metas en la vida son:

- Metas intrínsecas, relacionadas con valores como el logro de relaciones emocionales profundas, el crecimiento personal o, incluso, la contribución que uno puede hacer a la humanidad.
- Metas congruentes con las características de la persona, con sus motivos y necesidades propias, no con las de las personas con las que convive o trabaja habitualmente.
- Metas posibles y realistas, no utópicas.
- Metas valoradas por la propia cultura, lo que indica que no se sitúan en posiciones radicalmente fuera de los valores de referencia de su propio contexto cultural.
- Metas que no generan conflicto con el entorno.

Dentro de esta variable objeto de estudio, las personas que dicen ser más felices se centran más en el logro del éxito de sus metas y objetivos que en la lucha por evitar el fracaso. Es decir, sus metas están más relacionadas con la percepción de retos y oportunidades positivas, que de amenazas y obstáculos; manifiestan estar fuertemente comprometidas con metas propias y confían en que están haciendo progresos hacia la consecución de las mismas.

---

### 2.1.2. Variables cognitivas

Las personas que se consideran más felices presentan expectativas estables y generalizadas de carácter positivo sobre ellas mismas y sobre los acontecimientos, es decir, esperan lo mejor de sí mismas y de las cosas que puedan acontecerles. Por lo tanto, ponen de manifiesto:

- Expectativas optimistas generalizadas (optimismo y esperanza). Personas optimistas, o con un alto grado de esperanza, que articulan su pensamiento en torno a ideas orientadas a metas, estimando que su comportamiento tiene un propósito. Asimismo, confían en sus propias posibilidades para alcanzar sus metas y confían en que las cosas les serán favorables, mostrando además que son creativos y flexibles a la hora de generar vías alternativas en caso de encontrarse con obstáculos.
- Expectativas generalizadas de control personal. Personas que tienen la creencia generalizada de que los acontecimientos pueden ser controlados por ellas mismas (o locus de control interno).
- Expectativas generalizadas de autoeficacia. Personas que creen en sus propias capacidades para producir con su comportamiento las consecuencias que desean.

Además, dentro de esta variable, se apunta que las personas más felices no tienden a codificar en la memoria los aspectos negativos de los acontecimientos, o a engancharse y “rumiar” excesivamente sobre los problemas personales, tanto presentes como pasados.

### 2.1.3. Variables conductuales

Por último, las personas que se sienten más felices suelen utilizar estrategias de afrontamiento encaminadas a una resolución directa de los problemas, al tiempo que reevalúan positivamente los acontecimientos negativos y utilizan más a menudo el sentido del humor. Asimismo, suele ser frecuente el uso de recursos espirituales, como la fe en algo



superior en los momentos difíciles. Finalmente, ante el fracaso utilizan estrategias que permiten proteger su bienestar y autoestima, al valorar que sus fallos no son algo generalizable ni estable en sus vidas y que tienen recursos suficientes para no fracasar en otra ocasión. En este sentido, se ven menos afectadas por las críticas.

## **2.2. ¿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;

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, en consecuencia, 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 este aspecto en cuenta, tenemos un potencial del 40% con capacidad de control, es decir, un margen de maniobra del 40% 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).

---

Dentro de este apartado dedicado a la felicidad, puede resultar oportuno hacer referencia también a las aportaciones de Robbins (1992), quien sostiene que:

Si queremos alcanzar el nivel más profundo de realización vital, sólo podemos conseguirlo de un modo, y es [...]: decidiendo aquello que más valoramos en la vida, cuáles son nuestros valores más altos, y luego comprometiéndonos a vivir de acuerdo con ellos durante cada uno de los días de nuestra vida. (p. 260).

Esta cita de alguna manera encierra la esencia de cuantos acercamientos a la temática de la felicidad, tanto científicos, como filosóficos o incluso espirituales, se han consultado ¿Qué nos está diciendo? En primer lugar que tomemos conciencia plena de quienes somos, de nuestro auténtico yo, sí, porque para decidir qué es lo que más valoramos en la vida, aquello que nos moviliza, que nos apasiona, necesitamos observarnos, conocernos profundamente. Hecho esto, lo cual no resulta nada sencillo porque implica desaprender y desprenderse de mucho, sólo queda establecer el compromiso de enfocar nuestro modo de vida en sintonía con aquello que más valoramos. Cuánta armonía se desprende de esto y es que la melodía armónica de la vida sucede cuando existe integración, cuando nuestro comportamiento está coordinado con lo que somos emocional, cognitiva y espiritualmente. De hecho, Robbins (1992) añade: “hay poder en los individuos que llevan unas vidas congruentes en las que sus filosofías y sus acciones son una sola y misma cosa” (p. 260).

Tras la celebración del VIII Congreso Nacional de Psiquiatría celebrado en Bilbao en el año 2004, apareció publicada la siguiente noticia, la cual viene a colación con lo anteriormente expuesto:

---

Los psiquiatras comienzan a pensar que el desarrollo personal de los valores humanos constituye la mejor manera de protegerse contra las enfermedades mentales, por encima de otros factores como la calidad de vida, que en teoría debería proporcionar mayor bienestar al individuo. Los especialistas basan esta idea en que países como Suecia y Finlandia, que figuran entre los más ricos del mundo, presentan desde hace décadas no sólo los mayores índices de ansiedad y depresión, sino también las tasas más elevadas de suicidios. Las estadísticas revelan, sin embargo, que Brasil figura como la tierra que goza de una mejor salud mental. (Apezteguia, 2004, p. 1).

### **2.3. Aproximación alternativa al constructo de felicidad**

Sé que estoy escribiendo una tesis doctoral y soy conocedora de la normativa establecida para la redacción de este tipo de informes de investigación, tengo la última edición del Manual de la APA como libro de cabecera, y entiendo que cada comentario ha de estar avalado mediante el procedimiento científico, pero hay algunas cuestiones que me gustaría dejar aquí reflejadas puesto que forman parte de mi experiencia personal y siento que guardan estrecha relación con el contenido de esta tesis. Es posible que pueda aludir a la investigación observacional para darle ese toque.

Pues bien, desde la investigación observacional llevada a cabo, prestando atención plena a cuanto me ha ido rodeando a lo largo de mi vida y teniendo la fortuna de conocer gentes y *modus vivendi* de diferentes partes del mundo, puedo indicar lo siguiente en cuanto a la felicidad, temática de este apartado: a Cicerón me remito, ya que él fue quien expresó *imago animi vultus, indices oculi*, traduzco por si ha pasado mucho tiempo desde el último repaso a los apuntes de latín: la cara es el espejo del alma y los ojos, sus delatores.

En esta investigación se ha introducido como variable de estudio la felicidad, recurriendo para ello a un material contrastado empíricamente consistente en que el sujeto

---

responda a una serie de ítems. Estoy segura de que Paul Ekman, profesor de psicología de la Universidad de California, experto en comunicación no verbal, que durante cuarenta años ha viajado alrededor del mundo para investigar los gestos faciales de las emociones, y cuyas conclusiones científicas le han convertido en uno de los cien psicólogos más influyentes del siglo XX y entre los científicos es conocido como el Darwin del siglo XXI, hubiera acertado la puntuación obtenida en el cuestionario autoinformado de cada participante mirándole a la cara (véase Ekman, 2012).

Sí, el ser humano es un ser holístico, si alberga felicidad en su interior, se refleja en su exterior; en su cara, en sus ojos y en su cuerpo. Partiendo de esa integración, me planteo: ¿Y si también sucediera al contrario? Es decir, ¿si se pone cara, ojos, cuerpo de persona feliz, se refleja como manifestación interna, como sentimiento de felicidad? La respuesta correcta es sí y lo que resulta llamativo es que se incide enormemente a nivel científico y terapéutico en la modificación y regulación de lo interno, pensamientos y emociones, lo cual entraña su dificultad, pero no es tan habitual decir: ¡Cambia esa cara! ¡Sonríe! ¡Pon mirada de persona feliz! ¡Muévete con alegría! O como canta el grupo puertorriqueño Calle 13: “Si quieres cambio verdadero pues camina distinto” en la canción “La vuelta al mundo” (Calle 13, 2010, canción 4). Sí existen referentes terapéuticos de lo que estoy planteando en la terapia analítica bioenergética. Su fundador, Wilhelm Reich, introdujo la tesis de que no tenemos un cuerpo, sino que somos cuerpo (Reich, 1975). En bioenergética se sostiene que viendo un cuerpo, podemos afirmar muchas de las circunstancias en que se ha movido esa persona, o qué tipos de bloqueos y/o tensiones tiene o mantiene en forma de corazas o armaduras que le están impidiendo ser ella misma. Toda nuestra existencia alegre o triste, liberadora o castradora está grabada en nuestros sistemas o estructuras corporales. Al afirmar que somos cuerpo, las terapias bioenergéticas abren la puerta a la modificación de la persona a través del cuerpo.

---

Bajo estos supuestos se entiende que el cuerpo determina cómo es nuestra personalidad y, a la vez, al influir sobre él, se pueden crear nuevos estilos de ser (Lowen, 1975).

De hecho, la relación entre felicidad y salud corporal ya ha sido ampliamente contrastada de manera empírica y aunque no me voy a detener en ello por extrapolar las pretensiones de este trabajo, si me gustaría mencionar las palabras que el doctor Deepak Chopra a menudo dice a su audiencia: “Pensamientos felices hacen moléculas felices”, señalando que la composición química de las lágrimas de júbilo es notablemente diferente de la composición química de las lágrimas de tristeza (véase Chopra, 2011, 2013).

En 1899, William James, catalogado como padre de la Psicología moderna, aludió a esta idea, a su docta manera: “El modo más seguro de recobrar la alegría es el erguirse sonriente, el contemplar las cosas con mirada plácida, el comportarse y hablar como si la alegría estuviese ya en nosotros” (James, 1899/1924, p. 225). Es más, en otro apartado del manuscrito, James (1899/1924) relata una anécdota que vivenció y que refleja perfectamente la repercusión y, a su vez, la falta de consideración que en las sociedades occidentales se le da a nuestra expresión física:

Es de notar que, si se ejercita diariamente una función, la persona resulta otra en su vida ulterior. Recientemente recibimos en Cambridge la visita de varios cultos visitantes hindús, con quienes podía hablarse fina y ampliamente de filosofía y de todo linaje de cosas de la vida. Más de uno de ellos me dijo en confianza que nuestros rostros parecíanle contraídos, rígidos por la supra-intensidad, y con ciertos rasgos de ansiedad en la expresión; asimismo, pudieron advertir actitudes contraídas y poco esbeltas, cuando estábamos sentados, lo que les producía cierta penosa impresión. [...] Comprendí entonces que mis compatriotas se están privando de una gracia esencial del carácter. [...] No cabe duda de que, por su acción refleja en nuestros estados

mentales íntimos, esta incesante sobretensión, sobreactividad y sobreexpresión, están elaborando en nuestra nación un terrible daño. (pp. 85-86).

Acción refleja en nuestros estados mentales íntimos, gracias William James, justo eso es lo que quería transmitir. Es así. He estado en países donde las condiciones de vida son extremadamente complejas, donde las circunstancias externas no son favorables y sin embargo de esos destinos es de donde he regresado con la mochila más repleta de sonrisas, de rostros alegres, de andares distendidos, de miradas felices. Puede que en el inconsciente colectivo de esas sociedades se dé primacía a esa expresión facial, gestual, corporal y que las neuronas espejo descritas en 1995 por Giacomo Rizzolatti (Rizzolatti, 2005; véase también Simonetti, 2014) se encarguen de mantenerlo, o el aprendizaje vicario, por imitación de modelos, de Bandura (1965), no sé, el hecho es que realmente son personas felices. Resulta evidente pensar que si tienen que resolver para comer a diario no acuden a consultas de terapeuta alguno ni se plantean cómo reconducir sus pensamientos y emociones, y que el concepto de baja por depresión u ansiedad, si alcanzan a comprenderlo, les resulte hasta cómico. Simplemente dibujan en sus rostros, en sus miradas, en sus cuerpos, la manifestación física de la felicidad.

### **3. Sentido del humor**

“El tiempo que se pasa riendo es el tiempo que se pasa con los dioses”

(Proverbio oriental)

#### **3.1. Aproximación conceptual**

El sentido del humor, siguiendo a Barrio y Fernández-Solís (2010), se puede definir como un concepto que designa una actitud humana, un determinado talante ante la realidad

---

en la que vivimos, es decir, una persona tiene sentido del humor si posee la capacidad para contemplar las cosas de forma positiva y humorísticamente, lo que en definitiva depende de su pensamiento. Acerca del humor, los autores se refieren a todo aquello que puede provocar la risa y el sentimiento que subyace (no sólo la risa externa). Como señala Martín (2008), el humor se ha de considerar una variable multidimensional. Según este autor, en la consideración del humor hay que abordar aspectos cognitivos (procesos mentales que entrañan la percepción, la comprensión, la creación y la apreciación de incongruencias humorísticas); aspectos emocionales (sentimientos de diversión y placer que proporciona); conductuales (expresión facial, risa, postura corporal); psicofisiológicos (cambios en patrones cerebrales, secreción de hormonas); y sociales (contextos sociales en los que se produce una situación humorística).

La creación del humor es la capacidad de percibir relaciones originales entre los seres, los objetos, las ideas y las situaciones antes de comunicar esta percepción a los demás. La esencia del humor reside en relacionar ideas, conceptos o situaciones diferentes de una manera sorprendente o inesperada.

A continuación, se reproduce un extracto del “Prólogo para humoristas inteligentes” que incluye Vázquez de Padra en su obra sobre “El sentido del humor” porque relata sin igual el sentido del humor:

Si se nos permite comparar el humor con la bebida, ya que ambos se relacionan etimológicamente con lo líquido, notaremos asombrosas semejanzas. El buen humor y la buena bebida –la alcohólica, naturalmente– producen euforia, jocosidad y expansión optimista. Y la circulación de lo potable, ingerido en cantidad generosa, hace danzar los pies, chispear la mirada y centellear las ideas. Recree el ánimo,

desvanece inhibiciones, suelta la lengua y empuja a la hilaridad; por describir tan sólo las operaciones más virtuosas.

Pues algo análogo acontece con una fuerte dosis cómica. Experimentamos una sensación repentina de desfogue. El temperamento se enardece. Se envían a retaguardia los prejuicios. Se disfrutan palabras y situaciones allende los planteamientos intelectuales. En suma, toda la persona participa en esta jovial sacudida. De tal modo que ahoga momentáneamente en ella sus penas y sinsabores, sus preocupaciones y tristezas. Olvida incluso la timidez, el respeto y el odio.

Lo cómico y lo alcohólico, al invadir nuestras entrañas, nos zarandean físicamente a sus anchas. Hacen que la sangre bulla, que los músculos se disparen, que el semblante se desfigure y que explote finalmente la risa. La borrachera de la hilaridad es incontenible. Es una deliciosa capitulación, las más de las veces inofensiva.

A pesar de todo lo cual, si se cala en el humor, veremos que es por derecho propio una de las pocas cosas serias y esenciales de esta vida. Con él se nos revelan las facetas ocultas de la riqueza interior de la persona. Y buena prueba de ello es que solamente aparece allí donde hay un equilibrio de la persona frente a la existencia. Digamos que así como la seriedad es la forma racional y corriente de encararnos con todo tipo de quehaceres, el humor constituye un producto de lujo, un valioso excedente de la civilización. Viene a ser como el rezumadero del optimismo. Es manifestación de la flexibilidad de la persona ante los encontronazos de la vida. Es, en dos palabras, la exuberante posibilidad de que se halla dotado el ser humano para superar afanes y tragedias, demostrando con ello la potencia y validez práctica de su filosofía.

[...] El sentido del humor requiere, indudablemente, desprendimiento del propio yo, una optimista desconfianza en criterios individuales y la capacidad de ver cualquier



situación –aun cuando nos afecte desfavorablemente– como algo distanciado e impersonal.

[...] Y que Dios nos coja sonrientes, simpático lector. (Vázquez, 1976, pp. 10-13).

### **3.2. Repercusiones del humor**

La teoría de Fredrickson (2001), dentro del campo de la Psicología Positiva, propone que la risa y las emociones positivas tienen efectos sorprendentes sobre el funcionamiento cognitivo. La autora muestra en sus estudios que dichas emociones pueden ampliar el repertorio de pensamientos y acciones del individuo y fomentar la construcción de recursos para el futuro. Esta teoría denominada de ampliación y construcción, describe que la risa y las emociones positivas nos preparan para ampliar y construir recursos sociales, cognitivos, materiales y culturales. Según los experimentos llevados a cabo, después de reír somos más creativos, tomamos mejores decisiones, somos más generosos y nos acercamos más a los demás. Muñiz (1998) señala que con la risa se liberan a la vez la conciencia, el pensamiento y la imaginación, quedando así disponibles para el desarrollo de nuevas posibilidades. Pero, además, la risa es símbolo de libertad. Es un vehículo de comunicación y una expresión de libertad, ya que el ser humano se siente libre cuando se siente alegre, cuando ríe. Si se analiza la risa como proceso mental, se observa que la percepción juega un papel esencial y, por ende, confluyen la sensibilidad, la afectividad y entendimiento. Sabemos también que el humor juega un papel fundamental en la comunicación (März, 1968), ya que atrae la atención del público, rompe barreras e incluso estimula la memoria.

Que el humor enriquece el pensamiento ya ha sido comprobado empíricamente en diversas investigaciones (Banas, Dunbar, Rodriguez y Liu, 2011; Gentilhomme, 1992; Morrison, 2008; Wanzer, Frymier y Irwin, 2010). Pero tal aseveración, mucho tiempo antes, ha sido expresada por clásicos como el poeta y filósofo inglés Samuel Taylor Coleridge,

---

quien afirmó: “No existe una mente plenamente formada, si le falta el sentido del humor”. Da Vinci expresó que “todo conocimiento comienza con un sentimiento”, y Friedrich Nietzsche, por su parte, atribuye al humor una función fundamental para el conocimiento. Para Nietzsche (1951), el humor es el fundamento del bien pensar. Para este filósofo alemán, la idea de que el bien pensar está vinculado a la seriedad es solamente un prejuicio. No es casualidad que Zaratustra, personaje fundamental que encarna la síntesis del pensamiento pedagógico de Nietzsche, diga que los hombres “tienen que aprender a reír”. Reír significa, para Nietzsche, poder ser un hombre superior, poder mirar todo con cierta perspectiva, expresarse con coraje frente a la vida. El humor no es una simple actitud humana; es sabiduría, inteligencia, conocimiento auténticamente humano, destrucción de todos los prejuicios, energía y ganas de vivir y comunicarse con el mundo. El humor es una cualidad personal que se puede desarrollar y que nos enriquece en diversas áreas, como la autoestima, la percepción, el pensamiento positivo, la creatividad, el pensamiento divergente, el sentimiento divergente, la capacidad comunicativa y la resolución de conflictos, entre otras.

Hay algo en la risa y en el sentido del humor que es extraordinariamente saludable. En este sentido, Dyer (2011) pone como ejemplo el caso de Norman Cousins. Cuando a éste le dijeron que padecía una enfermedad prácticamente incurable, un deterioro de la médula espinal que acabaría arrebatándole la vida, pidió a su familia que le llevaran al hospital todas las películas cómicas que pudieran encontrar. Cada día veía reposiciones de programas humorísticos. Su terapia fue la risa. Su verdadera historia, *Anatomy of an Illness*, se convirtió en un *best seller* en el que describía cómo se había curado de su enfermedad terminal gracias a la medicina de la risa. Cuando nos reímos, cambiamos literalmente la química del cuerpo. Introducimos en el torrente sanguíneo péptidos y endorfinas, que tienen un potente efecto curativo sobre el cuerpo. Friedrich Nietzsche lo tenía claro: “La potencia intelectual de una persona se mide por la dosis de humor que es capaz de utilizar”.

### 3.3. Humor y educación

El profesorado no sólo ejerce influencia en su alumnado por los conocimientos, sean teóricos o prácticos, que les ha de transmitir, sino que también (y tal vez, sobre todo), el profesorado ejerce influencia en su alumnado por lo que les trasmite como persona. De ahí la importancia capital de que el docente sirva como modelo de persona esperanzada, positiva, alegre y con sentido del humor. Algunos trabajos de investigación se refieren al papel del humor en la mejora de las relaciones en el contexto del aula. Es el caso de Wanzer y Frymier (1999) y de Aylor y Opplinger (2003), cuyos resultados muestran que el humor permite establecer una relación cercana entre profesorado y alumnado, mejora la comunicación y contribuye con ello a la mejora de los resultados académicos.

El hecho de que históricamente la educación haya otorgado escasa atención al humor se puede calificar de desafortunado. Pero, afortunadamente, la literatura reciente se está tomando cada vez más en serio el humor, lo que contribuirá a promover una mayor presencia del humor en la educación y una educación en el humor. Así se constata gracias a asociaciones como la *International Society for Humor Studies* (ISHS), que además dispone de una publicación asociada, *Humor: International Journal of Humor Research*.

El clima psicológico en la clase es importante puesto que se relaciona con el aprendizaje, la creatividad y los problemas de disciplina. El sentido del humor del docente influye en la atmósfera de clase. Si el estudiante percibe humor en el docente, surgen el afecto y la comprensión mutua y se mantienen unas relaciones armoniosas en un clima de cooperación. Se crea un espíritu de libertad que lleva al alumnado a expresar sus ideas personales.

Los miembros de un grupo en un clima psicológico positivo trabajan mejor para lograr los objetivos del colectivo. Asimismo, los estudios que han analizado la dinámica del humor en el aula informan que aquellos docentes con sentido del humor generan mayor

---

confianza para trabajar mejor en el aula, de manera que el estudiante se siente libre para participar, pues el docente expresa el humor y a su vez lo estimula en su alumnado (Burgess, 2003; Francia y Fernández-Solís, 2009).

En el contexto del aula, el humor va a establecer un entorno comunicativo distinto, caracterizado por la alegría. Y resulta evidente la diferencia entre la comunicación con alegría y la comunicación sin ella. De hecho, en palabras de Muñiz (1998), la educación sin humor resulta tan absurda como tratar de enseñar a nadar por teléfono. En esencia, el humor se percibe como concomitante de seguridad y confianza. Además, una idea que va unida al humor, permanece por más tiempo. Cada individuo tiene la capacidad de elección de sus estados emocionales, podemos enfadarnos o no. Como indica Payo (2007), ese “o no” es la opción del humor.

Es conveniente hacer referencia a que no sólo es importante enseñar con humor sino también enseñar el humor. Es decir, el humor también ha de ser objeto de aprendizaje, se puede enseñar el humor reforzando positivamente su uso y aceptando que la risa es expresión de libertad y que libera la conciencia, el pensamiento y la imaginación humana, quedando así disponible para el desarrollo de nuevas posibilidades. Cómo nos sentimos no va a depender de lo que otro haga ni de las circunstancias que nos envuelvan, sino de lo que queramos. Esto necesita entrenamiento, para algunas personas más que para otras, porque no es fácil, pero es un punto clave. Basta con fijarnos en cómo reacciona el alumnado a nuestro estado emocional para comprender las implicaciones educativas que se desprenden de la propuesta educativa de este trabajo. Como bien expresa Tallón (2007), no es lo mismo entrar en el aula irradiando pensamientos e imágenes mentales positivas, que hacerlo reflejando mala gana y anticipando posibles “desgracias” que en breves minutos va a provocar nuestro alumnado. Esto también es así con nuestros compañeros y compañeras, con los que a veces se dan situaciones enquistadas (pequeñas rencillas, falta de comunicación, incapacidad de ponerse

---

en el lugar de los demás) a las que nuestra mente no ofrece oportunidad para el cambio, propio o ajeno. Como añade Tallón (2007), nuestro mundo es a menudo nuestro reflejo, y en los contextos escolares ocurre exactamente igual, alumnos y alumnas, compañeros y compañeras, son espejos que nos devuelven lo que reciben. Es posible que muchas personas no estén de acuerdo con esto y piensen que ellas se esfuerzan sin éxito pero, haciendo un ejercicio de honestidad, ¿cuántos pensamientos negativos se nos cruzan por la cabeza antes de entrar en según qué aulas o de cruzarnos con determinadas personas?

En el aula nuestro alumnado percibe si es querido o no. Y lo percibe por cada fibra sensible de su ser, además de por la vista y el oído. La risa y el buen humor van de la mano del amor. Y el amor implica aceptación sin condiciones, de lo que no se debe entender falta de disciplina, porque las normas y los límites han de estar claros y las consecuencias a su incumplimiento pactadas de antemano. El dicho popular “la letra con sangre entra” ha de desterrarse del quehacer educativo, lo que entra con sangre es mucha pena y mucho resentimiento. Hemos de hacer de nuestros centros puntos de encuentro para la risa y el buen humor y, de esta manera, mostrar que el aprendizaje no resulta algo pesado y somnoliento. De hecho, el aburrimiento es la antítesis del aprendizaje. De acuerdo con Punset (2010), hay que mezclar el conocimiento con el entretenimiento. Por tanto, el dicho popular para ser acertado, tomando como referencia la multitud de investigaciones psicoeducativas realizadas en tal sentido, debería modificarse por “la letra con risa entra”.

El estudio llevado a cabo por Ziv (1988), con el objetivo de verificar empíricamente el efecto positivo del humor en la educación, sostiene que el humor puede aumentar significativamente la memoria. Además, otra de las ventajas de introducir el humor en el aula tiene que ver con el aspecto placentero de la risa (Jáuregui y Fernández, 2009). La risa nos proporciona una de las experiencias más gratificantes de nuestro mundo interior, activando el sistema mesolímbico dopaminérgico, un sistema de recompensas que nos obsequia con placer

---

(Mobbs, Greicius, Abdel-Azim, Menon y Reiss, 2003). Otros trabajos han encontrado que los sujetos expuestos a un estímulo cómico experimentan una mejora en su estado de ánimo, más esperanza, mayor interés en una tarea repetitiva, y menos ansiedad, ira y tristeza (Martin, 2008). Jáuregui y Fernández (2009) señalan que el uso adecuado del humor en el aula, para crear un clima positivo y divertido, en el que la equivocación no implica rechazo, en el que las tensiones interpersonales se resuelven con ingenio, y en el que predominan las emociones positivas, sin duda contribuirá a fomentar la salud mental de todos los participantes en el proceso docente. Estos autores añaden que, más allá de la visión puramente terapéutica, el humor puede también servir para motivar el esfuerzo educativo tanto para profesorado como para alumnado. Una clase en la que prolifera la risa y las emociones positivas es un lugar en el que apetece estar, aprender y prestar atención, o, en el caso del profesorado, trabajar y enseñar.

La tarea educativa presupone una relación interpersonal fluida y cercana. Se trata de una tarea comunicativa, de un intercambio continuo de ideas, conocimientos, emociones y comportamientos. En este sentido, el humor tiene una gran relevancia porque, como numerosos estudios han observado (Fernández-Solís, 2002; Fernández-Solís y Francia, 1995; Martineau, 1972; Tamblyn, 2006), es una de las claves más importantes en la creación y el desarrollo de la cercanía, la intimidad y la confianza interpersonal. El humor suaviza tensiones, reduce barreras y cohesiona grupos. En palabras del cómico danés Víctor Borge, “la risa es la distancia más corta entre dos personas” (citado en Loomans y Kolberg, 2002).

La educación, por su naturaleza, requiere una mente despierta, abierta y flexible, tanto en el estudiante como en el docente. Este hecho, de nuevo, justifica el uso del humor en clase, porque la risa tiene también importantes efectos sobre la flexibilidad mental, la creatividad y otros procesos cognitivos. Isen (2008) ha realizado numerosos estudios sobre los efectos del humor y de otras emociones positivas sobre el rendimiento en diversas tareas. Su trabajo ha

---

proporcionado pruebas convincentes acerca de que el humor fomenta una mayor flexibilidad mental, una atención más amplia y mejores capacidades de análisis y de toma de decisiones.

Por su parte, Garanto (1983) estructura los beneficios del humor en el aula en tres vertientes: con respecto a los profesores, con respecto al alumnado y con respecto a al proceso de enseñanza-aprendizaje.

- En cuanto al docente, destaca que el humor favorece el autoconcepto, ya que facilita un mayor y mejor conocimiento de uno mismo; la autoestima, puesto que favorece la aceptación de uno mismo; y el auto-comportamiento, en cuanto a que posibilita el control de uno mismo al tiempo que invita a desarrollar determinadas acciones. Asimismo, el sentido del humor es un recurso pedagógico y didáctico, ya que mediante el humor, se agilizan y enriquecen los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Referido a los estudiantes, argumenta que el sentido del humor enriquece los canales de comunicación, que el alumnado enfrenta mejor los problemas grupales y se amortiguan las situaciones estresantes a la vez que se genera un estilo de ayudas y cooperación. También el humor facilita que los aprendizajes sean significativos y eficaces.
- Por último, respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, el autor apunta que el sentido del humor enseña a las personas a ser más humildes (frente a la arrogancia o al despecho incontrolado), más próximas (frente al aislamiento, pasividad o individualismo) y menos vergonzosas (ayuda a las personas a reírse de sí mismas).

A modo de resumen, en la tabla 2 se sintetiza un conjunto de razones por las que es importante emplear el sentido del humor en los contextos escolares.

Tabla 2

*Cincuenta motivos para emplear el sentido del humor en los grupos (Fernández-Solís, 2002)*

---

1. Genera un ambiente positivo y constructivo	26. Ayuda a descargar la tensión
2. Evita conductas agresivas y hostiles	27. Ofrece seguridad para afrontar dificultades
3. Sirve de apoyo y confía	28. Sirve de estímulo frente a la monotonía
4. Crea interés y fomenta la buena disposición	29. Potencia la necesidad de aprender
5. Facilita la relación e interacción	30. Motiva a los miembros del grupo
6. Reduce las defensas y los miedos	31. Ayuda a escuchar y entender a los otros
7. Ayuda a afrontar las situaciones de desánimo	32. Genera un entorno de tranquilidad
8. Concede importancia a la espontaneidad	33. Posibilita la discusión desde la aceptación
9. Resta importancia a los fracasos	34. Ayuda a creer en el grupo como fuente de crecimiento
10. Ayuda a dominar situaciones pedagógicamente críticas	35. Facilita los procesos de enseñanza-aprendizaje
11. Ayuda a aceptar riesgos	36. Estrecha la relación entre educador/educando
12. Genera una actitud de tolerancia	37. Motiva a saber más
13. Aumenta la cohesión entre los	38. Enseña a reírse de uno mismo

---



---

 miembros del grupo

- |  |  |
|--|--|
| 14. Desdramatiza situaciones conflictivas      | 39. Ayuda a encontrar nuevas e imaginativas soluciones |
| 15. Lubrica los canales de comunicación        | 40. Reduce las situaciones de tirantez                 |
| 16. Consigue que el grupo se divierta          | 41. Conduce a la paciencia                             |
| 17. Aumentan las oportunidades de pasarlo bien | 42. Enseña a "perder con deportividad"                 |
| 18. Confía en el acuerdo del grupo             | 43. Proporciona sentimientos de alegría y encanto      |
| 19. Manifiesta interés por los otros           | 44. Conduce hacia la creatividad                       |
| 20. Demuestra la cercanía con los otros        | 45. Ayuda a distanciarse de los acontecimientos        |
| 21. Testimonia naturalidad en la relación      | 46. Comparte la simpatía y la risa                     |
| 22. Genera un estilo propio y peculiar         | 47. Fomenta la actitud positiva ante la tarea          |
| 23. Provoca la pertenencia al grupo            | 48. Genera momentos de encuentro y diálogo             |
| 24. Posibilita un clima cálido y cercano       | 49. Ayuda al consenso del grupo                        |
| 25. Favorece una actitud permisiva             | 50. Encuentra motivos buenos para reírse               |
- 

Como expresa García-Larrauri (2010), es importante entender que cuando propugnamos el sentido del humor del profesorado en el aula, en un centro o en cualquier organización, nos referimos a un sentido del humor constructivo: una actitud fundamentalmente flexible y positiva ante la vida, que libera la mente, proporciona alivio emocional en momentos adversos y conecta a las personas. La flexibilidad es fundamental: en

---

nuestro comportamiento, en la forma de responder a nuestros propios pensamientos y sentimientos, de forma que nos sirva para llevar la vida que deseamos llevar. De este modo, cuando el docente elige adoptar el sentido del humor como un valor en su vida, se convierte en una persona que decide mostrar su lado amable, en una persona cercana y sensible a las necesidades personales y académicas de su alumnado. Es la persona que intenta disfrutar de lo que hace, que comparte el humor en el aula con sus estudiantes, favorece la creatividad, transmite ilusión por el aprendizaje, muestra su sonrisa más honesta y sincera, decide fomentar del mejor modo que sabe un buen ambiente en el aula, se prepara a fondo su materia y facilita su comprensión de forma amena..., y todo ello con independencia de sus circunstancias personales o profesionales (Perandones, Lledó y Herrera, 2013).

Es posible que algunos docentes duden o incluso rechacen la presencia del humor en el aula. Estas dudas o rechazos pueden partir de la configuración mental que se haya generado. Si entramos en el aula cargados de temores y de desconfianza en nuestras capacidades, un corolario lógico es no barajar el sentido del humor como recurso, puesto que se llega a pensar que dicho recurso pudiera ser antagónico al dominio y control de la clase y, además, pensar que nuestra autoridad va a tambalearse. Estos docentes han de despertar y comprender que si entran en clase con miedo, mantienen una actitud hostil y su apreciada autoridad se desarrolla también en base al temor, y como se ha justificado a lo largo del trabajo, este cimientó emocional generado en el aula no va a construir aprendizajes significativos. El auténtico respeto se gana cuando el alumnado no sólo observa en su profesorado un dominio de la materia que se imparte sino, también, cuando percibe una actitud docente que le valora como agente responsable en la construcción de sus aprendizajes y que disfruta y les hace disfrutar con la materia.

El humor es un elemento vital en el proceso educativo (Hill y Springfield, 1988; Muñiz, 1998; Powell y Andresen, 1985) y, por tanto, es necesario reivindicar el humor en la

---

educación, como medio didáctico y como objetivo curricular para el desarrollo integral de la persona. Se han abordado diversas corrientes que fomentan el humor en la labor docente y se han citado los beneficios que comporta: establecer una mejor relación con los estudiantes, reducir el estrés y la ansiedad, gestionar el conflicto, proporcionar una recompensa emocional que motive la participación y el estudio, y comunicar la materia más eficazmente, estimulando la atención, la creatividad y la memoria (Hamachek, 1999; Jáuregui y Fernández-Solís, 2009; Tamblyn, 2006). Es hora de cuestionarse si el tono serio es la única forma capaz de expresar la verdad, el bien y, en general, todo lo que se considera importante y estimable. Ante esta postura se presenta el tono humorístico que se caracteriza por el choque espontáneo con la seriedad unilateral y que reconoce la relatividad en las cosas. La risa reconoce que no hay una sola manera de mirar al mundo. El humor debe formar parte integral de cualquier metodología educativa, ya que su inclusión proporciona importantes ventajas.

De acuerdo con Gertrúdx (2007) el profesorado debe crear las condiciones para que el humor sea algo natural, para que la alegría no desaparezca de los rostros del alumnado mientras permanece en el aula. Nohl en 1938 escribió una frase que engloba perfectamente la esencia del presente trabajo: “la alegría del alumnado es el criterio de todo resultado pedagógico efectivo”. Por tanto, a modo de conclusión, la risa transforma aquello a lo que sonreímos en algo alegre. Sonriamos pues.

#### **4. Síntesis final**

Hasta aquí se han desarrollado los epígrafes relativos a las variables incluidas en el estudio. Antes de pasar a la parte empírica del trabajo, puede resultar interesante ofrecer una especie de marco sintético de lo tratado.

---

Si se tuviera que escoger una palabra que englobara y supusiera un adecuado punto de partida ante lo expuesto, tal vez se podría mencionar la siguiente: *concienciación*. Esta palabra significa vivir en un estado de conciencia plena y deliberada de uno mismo, de los demás y del contexto donde vivimos y trabajamos. Ello implica el desarrollo de nuestro intelecto, el cuidado de nuestro cuerpo, el uso de la energía de nuestras emociones y la atención a nuestra espiritualidad. Se puede definir *concienciación* como estar despierto, consciente y atento, respecto a nosotros mismos y al mundo que nos rodea (Boyatzis y McKee, 2006). La *concienciación* nos permite prestar atención a todo cuanto nos acontece y frenar la aparición de estados negativos antes de que estos nos frenen a nosotros. Ser conscientes deliberadamente de nosotros mismos y de cuanto nos envuelve, humano o ambiental, invoca la capacidad de renovación.

Lo anterior tiene mucho que ver con otra palabra: *autodesarrollo*. Y es que de eso se trata precisamente. La atención deliberada a todos los aspectos de nuestra humanidad nos permite alcanzar todo nuestro potencial como individuos, mientras nos comprometemos plenamente con la gente, con nuestras comunidades y con nuestro entorno (Aristóteles, trad. en 1931; Dalai Lama, 1998; Darwin, 1965; Jung, 1939; Leary, 2003; Mead, 1928/1988; Merton, 1974).

Como mostró la investigación llevada a cabo por Ashby, Isen y Turken (1999), aquellas personas que cultivan la *concienciación* tienen más flexibilidad cognitiva, creatividad y capacidad para solventar problemas. En otras palabras, los docentes que ponen atención en todo su ser –mente, cuerpo, corazón y espíritu– pueden literalmente ser más rápidos, más listos, más felices y más eficaces que aquellos que, con miras más estrechas, no atienden a estos aspectos.

Aunque la renovación empieza con la *concienciación*, esta conciencia no es suficiente. La renovación la estimulan las *emociones positivas*. Concretamente, la experimentación de la

---

trascendencia y el amor, de hecho, esto causa cambios en nuestros cerebros y hormonas, que nos permiten renovar nuestras mentes, cuerpos y corazones. Esta experimentación genera entusiasmo. Por lo tanto, renovación personal y calidad profesional van de la mano.



---

## ESTUDIO EMPÍRICO

### Capítulo 4. Planteamiento de la investigación y método

El cuarto capítulo de la tesis doctoral está destinado a describir los objetivos que han guiado la investigación llevada a cabo (general y específicos) así como el método seguido, esto es, participantes del estudio, instrumentos empleados (características y requisitos psicométricos) y procedimiento (de recogida de información y de análisis estadístico de datos).

#### 1. Objetivos de la investigación

El objetivo principal de este trabajo es analizar, en una muestra de docentes de todas las etapas educativas de España y República Dominicana, la posible influencia de determinadas variables personales del profesorado en la percepción de eficacia docente del mismo.

Como objetivos específicos, se plantean los siguientes:

- Determinar si las medidas de *Autoeficacia Docente* (Eficacia Docente, Eficacia Personal, Eficacia en el compromiso con el estudiante, Eficacia Instruccional y Eficacia en el manejo de la clase) y las variables personales del profesorado empleadas (*Fortalezas y Virtudes*, *Felicidad Subjetiva*, *Sentido del Humor* y *Personalidad*) varían en función de distintas variables descriptivas o sociodemográficas: país, edad, género, experiencia docente y etapa educativa.
- Establecer si existe relación entre dichas medidas de *Autoeficacia Docente* y las variables personales del docente.

- Hallar la estructura factorial subyacente a las dimensiones introducidas en el estudio, esto es, los factores y/o escalas que componen las seis pruebas utilizadas.
- Evaluar si el profesorado con diferentes niveles en su percepción de Eficacia Docente presenta, a su vez, un patrón diferencial en las variables personales objeto de estudio.

## 2. Método

### 2.1. Participantes

La muestra estuvo formada por 454 docentes de dos países: España y República Dominicana. Para comenzar con su descripción, en la tabla 3 aparecen las frecuencias y porcentajes correspondientes al país de procedencia de los docentes participantes en el estudio ( $n = 349$  y  $n = 105$ , respectivamente).

Tabla 3

*País de procedencia de los participantes*

PAÍS	Frecuencia	Porcentaje
España	349	76.9
República Dominicana	105	23.1
Total	454	100

La edad mínima fue de 19 y la edad máxima de 66, con una edad media de 40.04 años ( $DT = 10.51$ ). Se establecieron cuatro rangos de edad atendiendo a la distribución de la muestra según su porcentaje acumulado (1-25%, 26-50%, 51-75% y 76-100%). Esta



distribución aparece en la tabla 4 con la muestra total y en la tabla 5 se distingue en función del país.

Tabla 4

*Rangos de edad con el total de la muestra*

RANGOS EDAD	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
19-31	116	25.6	25.6
32-39	107	23.6	49.1
40-48	124	27.3	76.4
49-66	107	23.6	100
Total	454	100	

Como se observa en la tabla 5, el porcentaje de profesorado en el rango de edad 19-31 años es superior en República Dominicana (40.0%) que en España (21.2%), invirtiéndose el porcentaje para el rango 49-66 años (17.1% y 25.5%, respectivamente).

Tabla 5

*Rangos de edad por país*

PAÍS		RANGOS EDAD			
		19-31	32-39	40-48	49-66
España	Frecuencia	74	84	102	89
	Porcentaje	21.2	24.1	29.2	25.5
Rep. Dominicana	Frecuencia	42	23	22	18
	Porcentaje	40.0	21.9	21.0	17.1

En cuanto a la distribución entre mujeres y hombres, en la tabla 6 pueden observarse los datos relativos tanto a la distribución de la muestra total como diferenciada entre los dos países participantes y en la tabla 7 se muestra la distribución por rangos dentro de esta variable referida al género.

Tabla 6

*Distribución entre mujeres y hombres: muestra total y diferenciación entre países*

PAÍS		GÉNERO	
		Hombre	Mujer
España	Frecuencia	127	222
	Porcentaje	36.4	63.6
Rep. Dominicana	Frecuencia	29	76
	Porcentaje	27.6	72.4
Total	Frecuencia	156	298
	Porcentaje	34.4	65.6

El porcentaje de mujeres participantes en el estudio es superior al de los hombres en los dos países, esto es, 63.6% para España y 72.4% para República Dominicana.

Tabla 7

*Rangos de edad en función del género*

GÉNERO		RANGOS EDAD			
		19-31	32-39	40-48	49-66
Hombre	Frecuencia	26	38	42	50
	Porcentaje	16.7	24.4	26.9	32.1
Mujer	Frecuencia	90	69	82	57

	Porcentaje	30.2	23.2	27.5	19.1
Total	Frecuencia	116	107	124	107
	Porcentaje	25.6	23.6	27.3	23.6

El porcentaje de mujeres con edades comprendidas entre 19-31 años es superior (30.2%) que el de hombres (16.7%). No obstante, el rango de edad en el que el porcentaje es mayor para los hombres es el de 19-66 años (32.1%), siendo este rango el que obtiene un menor porcentaje para las mujeres (19.1%).

En cuanto a los años de docencia, se encuentra un mínimo de 1 año y un máximo de 46 años, siendo la media de años de docencia 14.03 ( $DT = 10.31$ ). En lo que respecta a los años de permanencia en el centro, existe una alta dispersión, al igual que ocurre con los años de docencia, situándose en un mínimo de 1 año y un máximo de 43 años, siendo la media de años de permanencia en el centro 7.34 ( $DT = 7.38$ ). En la tabla 8 se puede apreciar la distribución de los años de docencia, dividida en rangos, y en la tabla 9 se distinguen los rangos de años de docencia en función del país.

Tabla 8

*Años de docencia por rangos*

RANGOS AÑOS DE			
DOCENCIA	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
1-5	125	27.5	27.5
6-12	114	25.1	52.6
13-22	108	23.8	76.4
23-46	107	23.6	100
Total	454	100	

Cada uno de los rangos relativos a los años de docencia está bastante equilibrado dentro de cada país (ver tabla 9). Tan sólo, en República Dominicana los docentes con una antigüedad docente menor, 1-5 años (32.4%), presentan un porcentaje ligeramente superior que en España (26.1%).

Tabla 9

*Distribución de los años de docencia por rangos en función del país*

PAÍS		RANGOS AÑOS DE DOCENCIA			
		1-5	6-12	13-22	23-46
España	Frecuencia	91	90	85	83
	Porcentaje	26.1	25.8	24.4	23.8
Rep. Dominicana	Frecuencia	34	24	23	24
	Porcentaje	32.4	22.9	21.9	22.9
Total	Frecuencia	125	114	108	107
	Porcentaje	27.5	25.1	23.8	23.6

Por su parte, en la tabla 10 se ofrece la distribución de la muestra atendiendo a los rangos de edad y los rangos de años de docencia. Como se puede apreciar, a menor edad, menor experiencia docente.

Tabla 10

*Distribución en función de los rangos de edad y años de docencia*

RANGOS EDAD		RANGOS AÑOS DE DOCENCIA			
		1-5	6-12	13-22	23-46
19-31	Frecuencia	90	26	0	0
	Porcentaje	77.6	22.4	0	0

32-39	Frecuencia	30	57	20	0
	Porcentaje	28.0	53.3	18.7	0
40-48	Frecuencia	2	25	73	24
	Porcentaje	1.6	20.2	58.9	19.4
49-66	Frecuencia	3	6	15	83
	Porcentaje	2.8	5.6	14.0	77.6

La tabla 11 ofrece la distribución por rangos en cuanto a años de docencia en función del género, estando bastante proporcionado entre hombres y mujeres.

Tabla 11

*Distribución por rangos en cuanto a años de docencia en función del género*

GÉNERO		RANGOS AÑOS DE DOCENCIA			
		1-5	6-12	13-22	23-46
Hombre	Frecuencia	41	34	37	44
	Porcentaje	26.3	21.8	23.7	28.2
Mujer	Frecuencia	84	80	71	63
	Porcentaje	28.2	26.8	23.8	21.1

En cuanto al tipo de centro, 317 docentes pertenecen a centros públicos (69.8%) y 137 docentes a centros privados/concertados (30.2%). De estos últimos, 32 docentes son de España. Todos los docentes participantes en el estudio de República Dominicana forman parte de centros privados/concertados,  $n = 105$ .

El estudio se ha llevado a cabo en todas las etapas educativas, esto es, Educación Infantil ( $n = 68$ ), Educación Primaria ( $n = 119$ ), Educación Secundaria ( $n = 198$ ) y Educación

Superior ( $n = 69$ ). En la tabla 12 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.

Tabla 12

*Distribución del profesorado participante por etapa educativa y país*

PAÍS		ETAPA EDUCATIVA			
		Infantil	Primaria	Secundaria	Universidad
España	Frecuencia	40	99	171	39
	Porcentaje	11.5	28.4	49.0	11.2
R. Dominicana	Frecuencia	28	20	27	30
	Porcentaje	26.7	19	25.7	28.6
Total	Frecuencia	68	119	198	69
	Porcentaje	15	26.2	43.6	15.2

En la tabla 13 se pueden observar los datos relativos a la distribución de las etapas educativas en función del tipo de centro. Así, el mayor porcentaje de profesorado que trabaja en centros públicos se ubica en Educación Secundaria (53.0%), mientras que en los centros privados, que están bastante igualados por etapas, el porcentaje superior se sitúa en Educación Infantil (28.5%).

Tabla 13

*Distribución de las etapas educativas por tipo de centro*

TIPO DE CENTRO		ETAPAS EDUCATIVAS			
		Infantil	Primaria	Secundaria	Universidad
Público	Frecuencia	29	81	168	39
	Porcentaje	9.1	25.6	53	12.3

	Frecuencia	39	38	30	30
Privado/Concertado	Porcentaje	28.5	27.7	21.9	21.9

Como aparece en la primera página del dossier entregado al profesorado, relativa a las variables sociodemográficas del mismo (puede consultarse el Anexo I), también se obtuvieron datos sobre su situación laboral. A continuación se detallará la situación laboral del profesorado, incluyendo las variables: país (ver tabla 14), rango de edad (ver tabla 15), género (ver tabla 16), tipo de centro (ver tabla 17) y etapa educativa (ver tabla 18).

Tabla 14

*País y situación laboral*

PAÍS		SITUACIÓN LABORAL		
		Funcionario interino	Funcionario de carrera	No funcionario
España	Frecuencia	70	231	48
	Porcentaje	20.1	66.2	13.8
R. Dominicana	Frecuencia	0	0	105
	Porcentaje	.0	.0	100
Total	Frecuencia	70	231	153
	Porcentaje	15.4	50.9	33.7

El 50.9% del profesorado es Funcionario de carrera. No obstante, al mirar detenidamente en función del país, se muestra que esta situación laboral es única de España. Así, en República Dominicana, ningún profesor es funcionario.

Tabla 15

*Rango de edad y situación laboral*

RANGOS DE EDAD		SITUACIÓN LABORAL		
		Funcionario interino	Funcionario de carrera	No funcionario
19-31	Frecuencia	26	30	60
	Porcentaje	22.4	25.9	51.7
32-39	Frecuencia	30	41	36
	Porcentaje	28	38.3	33.6
40-48	Frecuencia	8	83	33
	Porcentaje	6.5	66.9	26.6
49-66	Frecuencia	6	77	24
	Porcentaje	5.6	72.0	22.4

Lo común es no ser funcionario en el rango de edad 19-31 años (51.7%) y, conforme se incrementa la edad, el porcentaje de funcionarios de carrera aumenta. De este modo, entre 49-66 años, el 72% es funcionario de carrera.

Tabla 16

*Género y situación laboral*

GÉNERO		SITUACIÓN LABORAL		
		Funcionario interino	Funcionario de carrera	No funcionario
Hombre	Frecuencia	29	88	39
	Porcentaje	18.6	56.4	25
Mujer	Frecuencia	41	143	114



Porcentaje	13.8	48.0	38.3
------------	------	------	------

En función del género, el 56.4% de los hombres y el 48% de las mujeres son funcionarios de carrera. No obstante, también destaca que el 38.3% de las mujeres no son funcionarias.

Tabla 17

*Tipo de centro y situación laboral*

TIPO DE CENTRO		SITUACIÓN LABORAL		
		Funcionario interino	Funcionario de carrera	No funcionario
Público	Frecuencia	70	229	18
	Porcentaje	22.1	72.2	5.7
Privado/Concertado	Frecuencia	0	2	135
	Porcentaje	.0	1.5	98.5

Es en los centros públicos donde el porcentaje de funcionarios de carrera es superior (72.2%), mientras que en los centros privados/concertados el 98.5% no es funcionario.

Tabla 18

*Etapa educativa y situación laboral*

ETAPA EDUCATIVA		SITUACIÓN LABORAL		
		Funcionario interino	Funcionario de carrera	No funcionario
Infantil	Frecuencia	7	21	40
	Porcentaje	10.3	30.9	58.8

Primaria	Frecuencia	11	70	38
	Porcentaje	9.2	58.8	31.9
Secundaria	Frecuencia	43	127	28
	Porcentaje	21.7	64.1	14.1
Universidad	Frecuencia	9	13	47
	Porcentaje	13.0	18.8	68.1

La situación laboral más frecuente para Educación Infantil es de no funcionario (58.8%), en Educación Primaria la de funcionario de carrera (58.8%), en Educación Secundaria también (64.1%) y en la Universidad no ser funcionario (68.1%).

Se continúa ahora con la pertenencia a equipos directivos del profesorado incluyendo las variables: país (ver tabla 19), rango de edad (ver tabla 20), género (ver tabla 21), rango de años de docencia (ver tabla 22), tipo de centro (ver tabla 23), etapa educativa (ver tabla 24) y situación laboral (ver tabla 25).

Tabla 19

*País y pertenencia a equipos directivos*

PAÍS		EQUIPOS DIRECTIVOS	
		Sí	No
España	Frecuencia	40	309
	Porcentaje	11.5	88.5
R. Dominicana	Frecuencia	18	87
	Porcentaje	17.1	82.9
Total	Frecuencia	58	396
	Porcentaje	12.8	87.2

Tanto en España como en República Dominicana, la mayor parte del profesorado no forma parte de los equipos directivos de sus respectivos centros.

Tabla 20

*Rango de edad y participación en equipos directivos*

RANGO DE EDAD		EQUIPOS DIRECTIVOS	
		Sí	No
19-31	Frecuencia	8	108
	Porcentaje	6.9	93.1
32-39	Frecuencia	11	96
	Porcentaje	10.3	89.7
40-48	Frecuencia	24	100
	Porcentaje	19.4	80.6
49-66	Frecuencia	15	92
	Porcentaje	14	86

El rango de edad en el que el porcentaje de docentes participa en mayor medida en un equipo directivo es de 40-48 años (19.4%).

Tabla 21

*Género y equipos directivos*

GÉNERO		EQUIPOS DIRECTIVOS	
		Sí	No
Hombre	Frecuencia	25	131
	Porcentaje	16	84
Mujer	Frecuencia	33	265

Porcentaje	11.1	88.9
------------	------	------

Tanto los hombres (84.0%) como las mujeres (88.9%) que han formado parte de la muestra no suelen formar parte de los equipos directivos.

Tabla 22

*Rango de años de docencia y equipos directivos*

RANGOS AÑOS DE DOCENCIA		EQUIPOS DIRECTIVOS	
		Sí	No
1-5	Frecuencia	5	120
	Porcentaje	4	96
6-12	Frecuencia	18	96
	Porcentaje	15.8	84.2
13-22	Frecuencia	18	90
	Porcentaje	16.7	83.3
23-46	Frecuencia	17	90
	Porcentaje	15.9	84.1

En función de la antigüedad docente, la pertenencia a equipos directivos es mayor en el rango 13-22 años (16.7%).

Tabla 23

*Tipo de centro y equipos directivos*

TIPO DE CENTRO		EQUIPOS DIRECTIVOS	
		Sí	No
Público	Frecuencia	38	279
	Porcentaje	12	88
Privado/Concertado	Frecuencia	20	117
	Porcentaje	14.6	85.4

El bajo porcentaje sobre la participación en equipos directivos es similar en los centros públicos (12.0%) y privados/concertados (14.6%).

Tabla 24

*Etapa educativa y participación en equipos directivos*

ETAPA EDUCATIVA		EQUIPOS DIRECTIVOS	
		Sí	No
Infantil	Frecuencia	11	57
	Porcentaje	16.2	83.8
Primaria	Frecuencia	17	102
	Porcentaje	14.3	85.7
Secundaria	Frecuencia	18	180
	Porcentaje	9.1	90.9
Universidad	Frecuencia	12	57
	Porcentaje	17.4	82.6

La Universidad es la etapa educativa en la que el profesorado participante muestra un mayor porcentaje de pertenencia a equipos directivos (17.4%), seguida por la etapa de Educación Infantil (16.2%).

Tabla 25

*Situación laboral y equipos directivos*

SITUACIÓN LABORAL		EQUIPOS DIRECTIVOS	
		Sí	No
Funcionario interino	Frecuencia	6	64
	Porcentaje	8.6	91.4
Funcionario de carrera	Frecuencia	32	199
	Porcentaje	13.9	86.1
No funcionario	Frecuencia	20	133
	Porcentaje	13.1	86.9

Los bajos niveles de participación en la gestión del centro se dan prácticamente por igual, independientemente de la situación laboral del profesorado.

Por su parte, en la tabla 26 se muestran las Áreas de conocimiento/Departamentos a los que pertenecen los docentes participantes en el estudio. Se observa una gran heterogeneidad, siendo Educación Primaria (18.5%) y Educación Infantil (14.1%) las áreas con mayor presencia.

Tabla 26

*Áreas/Departamentos a los que pertenecen los docentes*

ÁREAS/DEPARTAMENTOS	Frecuencia	Porcentaje
Biología y Geología	14	3.1
Física y Química	9	2.0
Matemáticas	29	6.4
Filosofía	7	1.5
Lengua y Literatura	18	4.0
Valenciano	15	3.3
Plástica y Dibujo	8	1.8
Geografía e Historia	21	4.6
Ciencias Naturales	5	1.1
Filología Inglesa	31	6.8
Pedagogía Terapéutica	8	1.8
Audición Lenguaje	1	.2
Música	7	1.5
Orientación	10	2.2
Cultura Clásica	2	.4
Educación Física	19	4.2
Educación Primaria	84	18.5
Religión	3	.7
Educación Infantil	64	14.1
Informática	5	1.1
Mantenimiento-Servicios a la Producción	5	1.1
Francés	5	1.1

---

Tecnología	6	1.3
Sanitario	2	.4
Latín	2	.4
Griego	1	.2
Administrativo	3	.7
Panadería, Repostería y Confitería	1	.2
Electricidad y Electrónica	3	.7
Industrias Alimentarias	1	.2
Automoción	1	.2
Enfermería Comunitaria	1	.2
Psicología de la Salud	1	.2
Anatomía/Óptica	1	.2
Proyectos Arquitectónicos/Dpto. de Expresión Gráfica	1	.2
Fundamentos del Análisis Económico	2	.4
Trabajo Social	1	.2
Ingeniería de la Construcción. OO.PP	2	.4
Derecho Civil	1	.2
Organización de Empresas	2	.4
Teoría Comunicación/Física	1	.2
Geografía Humana	1	.2
Traducción e Interpretación	1	.2
Ciencias de la Tierra y del Medio Ambiente	1	.2
Derecho Mercantil	3	.7
Física. Ing. Sistemas y Teoría de la Señal	7	1.5
Química Inorgánica	2	.4

---



---

Biotecnología y Documentación	1	.2
Cirugía General	1	.2
Comunicación y Psicología Social	4	.9
Psicología Evolutiva y Didáctica	3	.7
Educación	5	1.1
Artes	3	.7
Psicología	2	.4
Arquitectura	4	.9
Odontología	4	.9
Ingeniería Civil	2	.4
Medicina	3	.7
Desarrollo Docente	1	.2
Administración y Marketing	1	.2
Ingeniería Industrial	1	.2
Servicios Socioculturales y a la Comunidad	1	.2

---

Veamos ahora las titulaciones que posee el profesorado participante. Éstas se muestran en la tabla 27 y a continuación se incluyen las variables: país (ver tabla 28), rango de edad (ver tabla 29), género (ver tabla 30), rango de años de docencia (ver tabla 31), tipo de centro (ver tabla 32), etapa educativa (ver tabla 33), situación laboral (ver tabla 34) y pertenencia a equipos directivos (ver tabla 35).

Tabla 27

*Titulaciones del profesorado*

TITULACIONES	Frecuencia	Porcentaje
Diplomatura	156	34.4
Licenciatura	174	38.3
Diplomatura y Licenciatura	56	12.3
Diplom., Licenc. y Máster/Doctorado	6	1.3
Licenciatura y Máster/Doctorado	62	13.7

El 38.3% del profesorado posee una titulación de Licenciatura, seguida por una Diplomatura (34.4%).

Tabla 28

*País y titulaciones del profesorado*

PAÍS		TITULACIONES				
		D.	L.	D. y L.	D., L., y M./D	L. y M./D.
España	Frecuencia	136	133	49	6	25
	Porcentaje	39.0	38.1	14.0	1.7	7.2
R. Dominicana	Frecuencia	20	41	7	0	37
	Porcentaje	19.0	39.0	6.7	.0	35.2

*Nota:* D.= Diplomatura; L.= Licenciatura; D. y L.= Diplomatura y Licenciatura; D., L., y M./D.= Diplomatura, Licenciatura y Máster/Doctorado; L. y M./D.= Licenciatura y Máster/Doctorado.

Mientras que en España la Diplomatura es la titulación más frecuente (39.0%), en República Dominicana lo es una Licenciatura (39.0%). Además, en este último país se halla un 35.0% que posee Licenciatura y Máster/Doctorado (35.2%).

Tabla 29

*Rango de edad y titulaciones del profesorado*

RANGOS EDAD		TITULACIONES				
		D.	L.	D. y L.	D., L., y M./D	L. y M./D.
19-31	Frecuencia	44	42	12	1	17
	Porcentaje	37.9	36.2	10.3	.9	14.7
32-39	Frecuencia	34	39	14	3	17
	Porcentaje	31.8	36.4	13.1	2.8	15.9
40-48	Frecuencia	41	52	13	0	18
	Porcentaje	33.1	41.9	10.5	.0	14.5
49-66	Frecuencia	37	41	17	2	10
	Porcentaje	34.6	38.3	15.9	1.9	9.3

*Nota:* D.= Diplomatura; L.= Licenciatura; D. y L.= Diplomatura y Licenciatura; D., L., y M./D.= Diplomatura, Licenciatura y Máster/Doctorado; L. y M./D.= Licenciatura y Máster/Doctorado.

La titulación de Diplomatura muestra un mayor porcentaje en el rango 19-31 años (37.9%), la de Licenciatura en el rango 40-48 años (41.9%) y poseer una Diplomatura junto con una Licenciatura en el rango 49-66 años (15.9%). Muy pocos poseen Diplomatura, Licenciatura y Máster/Doctorado, el mayor porcentaje se obtiene para el rango 32-39 años (2.8%). Por último, Licenciatura y Máster/Doctorado, también es más frecuente en este último rango (15.9%).

Tabla 30

*Género y titulación del profesorado*

GÉNERO		TITULACIONES				
		D.	L.	D. y L.	D., L., y M./D	L. y M./D.
Hombre	Frecuencia	32	74	18	5	27
	Porcentaje	20.5	47.4	11.5	3.2	17.3
Mujer	Frecuencia	124	100	38	1	35
	Porcentaje	41.6	33.6	12.8	.3	11.7

*Nota:* D.= Diplomatura; L.= Licenciatura; D. y L.= Diplomatura y Licenciatura; D., L., y M./D.= Diplomatura, Licenciatura y Máster/Doctorado; L. y M./D.= Licenciatura y Máster/Doctorado.

La titulación más frecuente entre los hombres es la de Licenciatura (47.4%) y en las mujeres la de Diplomatura (41.6%).

Tabla 31

*Rango de años de docencia y titulación del profesorado*

RANGOS AÑOS DE DOCENCIA		TITULACIONES				
		D.	L.	D. y L.	D., L., y M./D	L. y M./D.
1-5	Frecuencia	42	49	16	0	18
	Porcentaje	33.6	39.2	12.8	.0	14.4
6-12	Frecuencia	40	40	14	4	16
	Porcentaje	35.1	35.1	12.3	3.5	14
13-22	Frecuencia	33	48	11	0	16
	Porcentaje	30.6	44.4	10.2	.0	14.8
23-46	Frecuencia	41	37	15	2	12

Porcentaje	38.3	34.6	14	1.9	11.2
------------	------	------	----	-----	------

*Nota:* D.= Diplomatura; L.= Licenciatura; D. y L.= Diplomatura y Licenciatura; D., L., y M./D.= Diplomatura, Licenciatura y Máster/Doctorado; L. y M./D.= Licenciatura y Máster/Doctorado.

En la antigüedad docente 23-46 años es donde la titulación de Diplomatura es mayor (38.3%) y la titulación de Licenciatura en la antigüedad de 13-22 años (44.4%).

Tabla 32

*Tipo de centro y titulaciones del profesorado*

TIPO DE CENTRO		TITULACIONES				
		D.	L.	D. y L.	D., L. y M./D	L. y M./D.
Público	Frecuencia	111	131	44	6	25
	Porcentaje	35	41.3	13.9	1.9	7.9
Privado/Concertado	Frecuencia	45	43	12	0	37
	Porcentaje	32.8	31.4	8.8	.0	27

*Nota:* D.= Diplomatura; L.= Licenciatura; D. y L.= Diplomatura y Licenciatura; D., L., y M./D.= Diplomatura, Licenciatura y Máster/Doctorado; L. y M./D.= Licenciatura y Máster/Doctorado.

En los centros públicos predomina la titulación de Licenciatura (41.3%) y en los privados/concertados la de Diplomatura (32.8%). No obstante, destaca que en este último tipo de centro, respecto al público, también existe un porcentaje considerable para el profesorado que posee Licenciatura y Máster/Doctorado (27.0%).

Tabla 33

*Etapas educativa y titulación del profesorado*

ETAPA EDUCATIVA		TITULACIONES				
		D.	L.	D. y L.	D., L. y M./D	L. y M./D.
Infantil	Frecuencia	49	9	8	0	2
	Porcentaje	72.1	13.2	11.8	.0	2.9
Primaria	Frecuencia	81	16	21	0	1
	Porcentaje	68.1	13.4	17.6	.0	.8
Secundaria	Frecuencia	24	134	26	0	14
	Porcentaje	12.1	67.7	13.1	.0	7.1
Universidad	Frecuencia	2	15	1	6	45
	Porcentaje	2.9	21.7	1.4	8.7	65.2

*Nota:* D.= Diplomatura; L.= Licenciatura; D. y L.= Diplomatura y Licenciatura; D., L., y M./D.= Diplomatura, Licenciatura y Máster/Doctorado; L. y M./D.= Licenciatura y Máster/Doctorado.

En Educación Infantil la titulación predominante es la de Diplomatura (72.1%), al igual que en Educación Primaria (68.1%). En Educación Secundaria, sin embargo, destaca la titulación de Licenciatura (67.7%) y, en la Universidad, poseer las titulaciones de Licenciatura y Máster/Doctorado (65.2%).

Tabla 34

*Situación laboral y titulaciones del profesorado*

SITUACIÓN LABORAL		TITULACIONES				
		D.	L.	D. y L.	D., L. y M./D.	L. y M./D.
Funcionario interino	Frecuencia	20	38	7	0	5
	Porcentaje	28.6	54.3	10	.0	7.1
Funcionario de carrera	Frecuencia	89	88	38	4	12
	Porcentaje	38.5	38.1	16.5	1.7	5.2
No funcionario	Frecuencia	47	48	11	2	45
	Porcentaje	30.7	31.4	7.2	1.3	29.4

*Nota:* D.= Diplomatura; L.= Licenciatura; D. y L.= Diplomatura y Licenciatura; D., L., y M./D.= Diplomatura, Licenciatura y Máster/Doctorado; L. y M./D.= Licenciatura y Máster/Doctorado.

El funcionario interino posee principalmente una titulación de Licenciatura (54.3%). El funcionario de carrera tanto Diplomatura (38.5%) como Licenciatura (38.1%). Lo mismo ocurre con el profesorado no funcionario (30.7% y 31.4%, respectivamente para ambas titulaciones).

Tabla 35

*Equipos directivos y titulaciones del profesorado*

EQUIPOS DIRECTIVOS		TITULACIONES				
		D.	L.	D. y L.	D., L. y M./D.	L. y M./D.
Sí	Frecuencia	17	19	9	0	13
	Porcentaje	29.3	32.8	15.5	.0	22.4
No	Frecuencia	139	155	47	6	49

Porcentaje	35.1	39.1	11.9	1.5	12.4
------------	------	------	------	-----	------

*Nota:* D.= Diplomatura; L.= Licenciatura; D. y L.= Diplomatura y Licenciatura; D., L., y M./D.= Diplomatura, Licenciatura y Máster/Doctorado; L. y M./D.= Licenciatura y Máster/Doctorado.

El profesorado que cuenta con una titulación de Licenciatura es el que más participa en los equipos directivos (32.8%), aunque también el que menos participa (39.1%).

Pasamos a abordar ahora la variable referida a la asistencia a actividades de formación. En la tabla 36 se muestran los datos de esta variable junto con el país y en la tabla 37 se presentan los motivos de asistencia a actividades de formación que indica el profesorado.

Tabla 36

*País y asistencia a actividades de formación*

PAÍS		ASISTENCIA ACTIVIDADES DE FORMACION	
		Sí	No
España	Frecuencia	317	32
	Porcentaje	90.8	9.2
R. Dominicana	Frecuencia	85	20
	Porcentaje	81	19
Total	Frecuencia	402	52
	Porcentaje	88.5	11.5

En general, el profesorado asiste a actividades formativas (88.5%), situándose los porcentajes por países en un 90.8% para España y un 81.0% para República Dominicana.



Tabla 37

*Motivos de asistencia y de no asistencia a actividades de formación*

MOTIVOS	Frecuencia	Porcentaje
Sí, por la puntuación	126	27.8
Sí, por competencias profesionales	178	39.2
Sí, por competencias personales	98	21.6
No, por falta de tiempo	33	7.3
No, por no ajustarse a sus necesidades	19	4.2

El 39.2% del profesorado señala que asiste a actividades formativas para incrementar sus competencias profesionales.

Para finalizar con las variables descriptivas analizadas sobre el profesorado dentro de la hoja de registro sociodemográfico, la última hace referencia al grado de conflictividad del centro percibido por el profesorado. Al igual que con las variables anteriores, se detallará teniendo en cuenta: país (ver tabla 38), rango de edad (ver tabla 39), género (ver tabla 40), rango de años de docencia (ver tabla 41), tipo de centro (ver tabla 42), etapa educativa (ver tabla 43), situación laboral (ver tabla 44), pertenencia a equipos directivos (ver tabla 45) y titulación (ver tabla 46).

Tabla 38

*País y grado de conflictividad del centro*

PAÍS		GRADO CONFLICTIVIDAD CENTRO				
		NC	PC	AC	BC	MC
España	Frecuencia	116	119	73	37	4
	Porcentaje	33.2	34.1	20.9	10.6	1.1

R. Dominicana	Frecuencia	45	31	22	7	0
	Porcentaje	42.9	29.5	21.0	6.7	.0
Total	Frecuencia	161	150	95	44	4
	Porcentaje	35.5	33.0	20.9	9.7	.9

*Nota:* NC= Nada conflictivo; PC= Poco conflictivo; AC= Algo conflictivo; BC= Bastante conflictivo; MC= Muy conflictivo.

Tomados ambos países en su conjunto, el 35.5% del profesorado apunta que el centro en el que trabaja es nada conflictivo. Este porcentaje es aún mayor al comparar el porcentaje de República Dominicana (42.9%) frente a España (33.2%).

Tabla 39

*Rango de edad y grado de conflictividad del centro*

RANGOS EDAD		GRADO CONFLICTIVIDAD CENTRO				
		NC	PC	AC	BC	MC
19-31	Frecuencia	43	40	19	13	1
	Porcentaje	37.1	34.5	16.4	11.2	.9
32-39	Frecuencia	37	29	27	13	1
	Porcentaje	34.6	27.1	25.2	12.1	.9
40-48	Frecuencia	39	42	31	10	2
	Porcentaje	31.5	33.9	25.0	8.1	1.6
49-66	Frecuencia	42	39	18	8	0
	Porcentaje	39.3	36.4	16.8	7.5	.0

*Nota:* NC= Nada conflictivo; PC= Poco conflictivo; AC= Algo conflictivo; BC= Bastante conflictivo; MC= Muy conflictivo.

En el rango de edad 49-66 años es donde se indica en mayor medida que el centro es nada conflictivo (39.3%) o poco conflictivo (36.4%). Por su parte, en el rango 32-39 años es donde más se apunta que el centro es algo conflictivo (25.2%) o bastante conflictivo (12.1%).

Tabla 40

*Género y grado de conflictividad del centro*

GÉNERO		GRADO CONFLICTIVIDAD CENTRO				
		NC	PC	AC	BC	MC
Hombre	Frecuencia	45	56	39	16	0
	Porcentaje	28.8	35.9	25	10.3	.0
Mujer	Frecuencia	116	94	56	28	4
	Porcentaje	38.9	31.5	18.8	9.4	1.3

*Nota:* NC= Nada conflictivo; PC= Poco conflictivo; AC= Algo conflictivo; BC= Bastante conflictivo; MC= Muy conflictivo.

Por género, los hombres señalan que el centro en el que se desarrollan profesionalmente es poco conflictivo (35.9%) y las mujeres que es nada conflictivo (38.9%).

Tabla 41

*Rangos de años de docencia y grado de conflictividad del centro*

RANGOS AÑOS DE DOCENCIA		GRADO CONFLICTIVIDAD CENTRO				
		NC	PC	AC	BC	MC
1-5	Frecuencia	45	41	24	14	1
	Porcentaje	36	32.8	19.2	11.2	.8
6-12	Frecuencia	38	36	26	11	3
	Porcentaje	33.3	31.6	22.8	9.6	2.6

13-22	Frecuencia	34	38	25	11	0
	Porcentaje	31.5	35.2	23.1	10.2	.0
23-46	Frecuencia	44	35	20	8	0
	Porcentaje	41.1	32.7	18.7	7.5	.0

*Nota:* NC= Nada conflictivo; PC= Poco conflictivo; AC= Algo conflictivo; BC= Bastante conflictivo; MC= Muy conflictivo.

Respecto a la experiencia docente, el profesorado con una experiencia docente de 23-46 años señala que su centro es nada conflictivo (41.1%) y el que tiene 13-22 años de docencia que es poco conflictivo (35.2%) o algo conflictivo (23.1%).

Tabla 42

*Tipo de centro y grado de conflictividad del centro*

TIPO DE CENTRO		GRADO CONFLICTIVIDAD CENTRO				
		NC	PC	AC	BC	MC
Público	Frecuencia	100	105	71	37	4
	Porcentaje	31.5	33.1	22.4	11.7	1.3
Privado/Concertado	Frecuencia	61	45	24	7	0
	Porcentaje	44.5	32.8	17.5	5.1	.0

*Nota:* NC= Nada conflictivo; PC= Poco conflictivo; AC= Algo conflictivo; BC= Bastante conflictivo; MC= Muy conflictivo.

El 33.1% del profesorado de centros públicos apunta que su centro es poco conflictivo y el 44.5% de los centros privados/concertados que son nada conflictivos.

Tabla 43

*Etapas educativas y grado de conflictividad del centro*

ETAPA EDUCATIVA		GRADO CONFLICTIVIDAD CENTRO				
		NC	PC	AC	BC	MC
Infantil	Frecuencia	36	18	9	5	0
	Porcentaje	52.9	26.5	13.2	7.4	.0
Primaria	Frecuencia	54	36	13	15	1
	Porcentaje	45.4	30.3	10.9	12.6	.8
Secundaria	Frecuencia	40	76	59	21	2
	Porcentaje	20.2	38.4	29.8	10.6	1.0
Universidad	Frecuencia	31	20	14	3	1
	Porcentaje	44.9	29.0	20.3	4.3	1.4

*Nota:* NC= Nada conflictivo; PC= Poco conflictivo; AC= Algo conflictivo; BC= Bastante conflictivo; MC= Muy conflictivo.

Las etapas educativas de Educación Infantil (52.9%) y Educación Primaria (45.4%) son en las que más se señala que el centro no es nada conflictivo, seguido de la Universidad (44.9%). En Educación Secundaria, el centro se califica en mayor medida como poco conflictivo (38.4%) y algo conflictivo (29.8%).

Tabla 44

*Situación laboral y grado de conflictividad del centro*

SITUACIÓN LABORAL		GRADO CONFLICTIVIDAD CENTRO				
		NC	PC	AC	BC	MC
Funcionario interino	Frecuencia	22	20	17	10	1
	Porcentaje	31.4	28.6	24.3	14.3	1.4

Funcionario de carrera	Frecuencia	73	80	49	27	2
	Porcentaje	31.6	34.6	21.2	11.7	.9
No funcionario	Frecuencia	66	50	29	7	1
	Porcentaje	43.1	32.7	19.0	4.6	.7

*Nota:* NC= Nada conflictivo; PC= Poco conflictivo; AC= Algo conflictivo; BC= Bastante conflictivo; MC= Muy conflictivo.

El profesorado no funcionario es el que más señala que su centro es nada conflictivo (43.1%), el funcionario de carrera apunta que es poco conflictivo (34.6%). Las opciones de algo conflictivo y bastante conflictivo las indican en mayor medida los profesores funcionarios interinos (24.3% y 14.3%, respectivamente).

Tabla 45

*Pertenencia a equipos directivos y grado de conflictividad del centro*

EQUIPOS DIRECTIVOS		GRADO CONFLICTIVIDAD CENTRO				
		NC	PC	AC	BC	MC
Sí	Frecuencia	24	18	11	5	0
	Porcentaje	41.4	31.0	19.0	8.6	.0
No	Frecuencia	137	132	84	39	4
	Porcentaje	34.6	33.3	21.2	9.8	1.0

*Nota:* NC= Nada conflictivo; PC= Poco conflictivo; AC= Algo conflictivo; BC= Bastante conflictivo; MC= Muy conflictivo.

El profesorado que participa en equipos directivos indica que el centro es nada conflictivo (41.4%) en mayor medida que el que no participa (34.6%).

Tabla 46

*Titulación y grado de conflictividad del centro*

TITULACIÓN		GRADO CONFLICTIVIDAD CENTRO				
		NC	PC	AC	BC	MC
Diplomatura	Frecuencia	70	51	20	14	1
	Porcentaje	44.9	32.7	12.8	9	.6
Licenciatura	Frecuencia	40	64	47	20	3
	Porcentaje	23	36.8	27	11.5	1.7
Diplomatura y Licenciatura	Frecuencia	22	17	12	5	0
	Porcentaje	39.3	30.4	21.4	8.9	.0
Diplom. Licenc y Máster/ Doctorado	Frecuencia	4	2	0	0	0
	Porcentaje	66.7	33.3	.0	.0	.0
Licenciatura y Máster/Doctorado	Frecuencia	25	16	16	5	0
	Porcentaje	40.3	25.8	25.8	8.1	.0

*Nota:* NC= Nada conflictivo; PC= Poco conflictivo; AC= Algo conflictivo; BC= Bastante conflictivo; MC= Muy conflictivo.

Por último, el profesorado con la titulación de Diplomatura, Licenciatura y Máster/Doctorado es el que indica que su centro es nada conflictivo con un porcentaje mayor (66.7%), seguido por el de Diplomatura (44.9%). Los docentes con Licenciatura señalan que es poco conflictivo (36.8%) y, de todas las titulaciones, los que más apuntan que es algo conflictivo son los que poseen Licenciatura y Máster/Doctorado (25.8%)

---

## 2.2. Instrumentos

Al profesorado se le entregó un dossier que incluía tanto una hoja de registro para recabar información sobre los datos generales del mismo (ver Anexo I), que correspondía con la primera página, como seis cuestionarios para su cumplimentación (ver Anexos II a VII). A continuación se detallan las características, subescalas y propiedades psicométricas más relevantes de los instrumentos de evaluación empleados.

### 2.2.1. Escala de Eficacia Docente

La prueba empleada fue la *Teacher Efficacy Scale (Short Form)*, de Hoy y Woolfolk (1993), concretamente una versión traducida al español realizada por Perandones y Castejón (2007b), la cual se puede consultar en el Anexo II. Históricamente es el instrumento que con mayor frecuencia se ha utilizado en el área de estudio de la eficacia docente (Henson, Kogan y Vacha-Haase, 2001). Dicha escala se desarrolló partiendo de dos dimensiones o factores independientes a los que llegaron las autoras tras numerosos análisis y son los que evalúa el cuestionario en sus 10 ítems. Cinco ítems corresponden a la *eficacia en la enseñanza* y cinco a la *eficacia personal*. Los docentes han de responder a las cuestiones del *Teacher Efficacy Scale* mediante una escala tipo *Likert*, donde 1 = Totalmente de acuerdo y 6 = Totalmente en desacuerdo. En los análisis realizados por Gibson y Dembo (1984) se describen los dos factores: el Factor 1, *eficacia personal* (personal efficacy), se refiere a las creencias personales que tienen los profesores de que poseen las habilidades y competencias necesarias para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Esto se representó en la escala mediante ítems como “Si yo realmente me esfuerzo, puedo sacar adelante incluso a los alumnos con mayores dificultades o menos motivados”; y el Factor 2, *eficacia en la enseñanza* (teaching efficacy), se refiere a las creencias de que los factores externos ejercen un control más allá de la influencia del docente, tales como el estatus socioeconómico, el entorno familiar y la



implicación de los padres, limitando la capacidad del profesorado para ocasionar el cambio o estimular la mejora. Esta relación se representó por ítems del tipo “Cuando las cosas se tuercen, un profesor realmente no puede hacer mucho porque la mayor parte del rendimiento y motivación del alumno depende de su entorno familiar”.

La consistencia interna de los factores, medida mediante el índice de fiabilidad *alfa* de Cronbach, es de .77 para el factor *eficacia personal* y de .72 para el factor *eficacia en la enseñanza* (Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy, 2001). La mayoría de las investigaciones han encontrado que los dos factores están solo moderadamente relacionados, con correlaciones que varían de .15 a .20 (Soodak y Podell, 1993). La validez se resolvió cuando Gibson y Dembo (1984) llevaron a cabo un análisis multirasgo-multimétodo que confirmó la validez convergente y discriminante de los dos factores de la escala (Hoy y Woolfolk, 1990).

Esta prueba ha sido traducida a otras lenguas, como al portugués, y se ha llevado a cabo la evaluación de las propiedades psicométricas en una amplia muestra brasileña. Tras el análisis factorial exploratorio, las correlaciones entre las subescalas y los índices de consistencia interna, revelaron que el instrumento es válido y fiable (Bzuneck y Guimarães, 2003).

Las propiedades psicométricas del *Teacher Efficacy Scale (Short Form)* han sido analizadas, también para el presente estudio, las cuales se describen a continuación.

En cuanto a la fiabilidad total de la escala, se obtiene un índice de consistencia interna con un valor de  $\alpha = .763$ . La dimensión de *eficacia docente* arroja un  $\alpha = .761$  y la dimensión de *eficacia personal* de .796.

Para analizar la validez de constructo se ha utilizado la prueba de análisis factorial, con el método extracción de análisis de componentes principales, y rotación *Varimax*. En la tabla 47 se ofrecen los datos relativos a la varianza total explicada por el cuestionario, hallándose dos factores que explicaban el 54.69%.

Tabla 47

*Varianza total explicada para la Escala de Eficacia Docente*

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la	%	Total	% de la	%	Total	% de la	%
		varianza	acumulado		varianza	acumulado		varianza	acumulado
1	2.838	28.382	28.382	2.838	28.382	28.382	2.823	28.233	28.233
2	2.631	26.311	54.692	2.631	26.311	54.692	2.646	26.459	54.692
3	.843	8.427	63.119						
4	.736	7.357	70.476						
5	.644	6.442	76.918						
6	.612	6.116	83.034						
7	.505	5.051	88.085						
8	.486	4.862	92.947						
9	.417	4.168	97.115						
10	.289	2.885	100.000						

Por su parte, en la tabla 48 se muestra la matriz de componentes rotados, utilizando como método de rotación la normalización *Varimax* con *Kaiser*.

Tabla 48

*Matriz de componentes rotados para la Escala de Eficacia Docente*

ESCALA DE EFICACIA DOCENTE	Componente	
	1	2
1. La cantidad de cosas que un alumno puede aprender se relaciona principalmente con el ambiente familiar	-.125	<b>.662</b>
2. Si los alumnos no tienen disciplina en casa. no es probable que acepten ninguna disciplina	.085	<b>.655</b>
3. Cuando realmente lo intento. puedo sacar el máximo partido de los estudiantes difíciles	<b>.754</b>	.200

4. El profesor está muy limitado en lo que puede alcanzar porque el entorno familiar del alumno tiene una gran influencia sobre su rendimiento	.023	<b>.809</b>
5. Si los padres hiciesen más por sus hijos. yo podría hacer más	-.167	<b>.716</b>
6. Si un alumno no recordase información dada en una lección anterior. yo sabría cómo aumentar su retención en la lección siguiente	<b>.691</b>	-.086
7. Si un alumno en mi clase llega a ser disruptivo y ruidoso. tengo la seguridad de saber algunas técnicas para redirigirle rápidamente	<b>.765</b>	-.045
8. Si uno de mis alumnos no pudiera hacer una tarea de clase. yo sería capaz de valorar exactamente si la tarea tenía el nivel correcto de dificultad	<b>.680</b>	-.161
9. Si realmente me esfuerzo. puedo sacar adelante incluso a los alumnos con mayores dificultades o menos motivados	<b>.803</b>	.131
10. Cuando las cosas se tuercen. un profesor realmente no puede hacer mucho porque la mayor parte del rendimiento y motivación de un alumno depende de su entorno familiar	.180	<b>.720</b>

*Nota:* Las ponderaciones de factores  $>.40$  se indican en negrita.

Los ítems del componente 1 (3, 6, 7, 8, 9) hacen referencia a la dimensión *eficacia personal* y los ítems del componente 2 (1, 2, 4, 5, 10) forman parte de la dimensión *eficacia docente*, por lo que se confirma la estructura factorial del instrumento de evaluación empleado.

### 2.2.2. Escala de Autoeficacia Docente

Se empleó una versión traducida, por Perandones y Castejón (2007b), de la versión original (ver Anexo III) del *Teacher's Sense of Efficacy Scale (Short Form)*, de Tschannen-Moran y Woolfolk (2001). Esta medida de la eficacia del profesorado ha sido elaborada por un grupo de investigación que lleva años trabajando en torno a esta temática en el "College of Education of The Ohio State University", es por ello por lo que también se le denomina *Ohio State Teacher Efficacy Scale (OSTES)*. La medida es fruto de la revisión y el análisis tanto

del concepto de eficacia/autoeficacia docente como de las escalas elaboradas dentro de este campo. Asimismo, el propio instrumento ha pasado varios exámenes hasta obtener como resultado dos formas, una larga con 24 ítems y otra corta con 12 ítems. Ambas presentan tres subescalas o factores que han demostrado sistemáticamente estar correlacionadas: *eficacia en el compromiso o la dedicación al estudiante* (efficacy for student engagement), *eficacia en las estrategias instruccionales* (efficacy for instructional strategies) y *eficacia en el manejo de la clase* (efficacy for classroom management).

El formato presenta una escala desarrollada de 9 puntos (que hacen referencia a capacidades docentes) para cada ítem, siendo 1 = nada, 3 = muy poco, 5 = algo, 7 = bastante, y 9 = mucho. Ejemplos de preguntas relacionadas con cada factor pueden ser las siguientes: para el Factor 1 (eficacia en las estrategias instruccionales), “¿En qué medida puede proporcionar a los estudiantes una explicación o ejemplo alternativo cuando ellos están confusos?”; para el Factor 2 (eficacia en el manejo de la clase), “¿Cuánto puede hacer usted para controlar la conducta disruptiva en el aula?”; y para el Factor 3 (eficacia en el compromiso o la dedicación al estudiante), “¿Cuánto puede hacer usted para hacer creer a los alumnos que ellos pueden hacer bien los trabajos escolares?”.

La fiabilidad para las subescalas de autoeficacia docente es de .86 para *instrucción*, .86 para *manejo*, y .81 para *dedicación o compromiso*. En palabras de las autoras: “los resultados de estos análisis indican que el OSTES puede ser razonablemente considerado válido y fiable” (Tschannen-Moran y Woolfolk, 2001, p. 801).

Hay referencias de su uso en castellano, como es el caso del manual que publica la Unidad de Medición de la Calidad Educativa (2005) del Ministerio de Educación de Perú, referente a la evaluación nacional de la calidad educativa en 2004, pero los datos que ofrecen relativos a la fiabilidad y validez del cuestionario son los de la versión original. En España, Bermejo y Prieto (2005) realizaron un estudio en el que emplearon este cuestionario para

evaluar la autoeficacia de 71 profesores de Educación Secundaria, presentando un alto índice de fiabilidad ( $\alpha = .90$ ).

A continuación se muestran los análisis sobre las propiedades psicométricas realizados para la Escala de Autoeficacia Docente utilizada en este estudio.

El índice de fiabilidad calculado, a través del estadístico *Alfa* de *Cronbach*, fue para la escala general,  $\alpha = .908$ , y para cada una de las tres dimensiones analizadas por la escala: *Eficacia en el compromiso con el estudiante*,  $\alpha = .777$ ; *Eficacia Instruccional*,  $\alpha = .782$ ; y *Eficacia en el manejo de la clase*,  $\alpha = .873$ .

Para analizar la validez de constructo se ha utilizado el análisis factorial, mediante el método extracción de análisis de componentes principales, con rotación *Varimax*. En la tabla 49 se puede apreciar que se obtienen tres factores que explican el 66.53% de la varianza total del cuestionario.

Tabla 49

*Varianza total explicada para la Escala de Autoeficacia Docente*

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la	%	Total	% de la	%	Total	% de la	%
		varianza			acumulado			varianza	
1	6.217	51.808	51.808	6.217	51.808	51.808	3.180	26.498	26.498
2	.894	7.451	59.259	.894	7.451	59.259	2.440	20.337	46.835
3	.873	7.275	66.534	.873	7.275	66.534	2.364	19.699	66.534
4	.744	6.198	72.732						
5	.631	5.256	77.988						
6	.529	4.410	82.399						
7	.481	4.006	86.405						
8	.370	3.084	89.489						
9	.355	2.955	92.445						

---

10	.322	2.687	95.132
11	.315	2.626	97.758
12	.269	2.242	100.000

---

Por su parte, en la tabla 50 se muestra la matriz de componentes rotados, utilizando el método de rotación por normalización *Varimax* con *Kaiser*.

Tabla 50

*Matriz de componentes rotados para la Escala de Autoeficacia Docente*

ESCALA DE AUTOEFICACIA DOCENTE	Componente		
	1	2	3
1. ¿Cuánto puede hacer usted para controlar la conducta disruptiva en el aula?	<b>.814</b>	.171	.238
2. ¿Cuánto puede hacer usted para motivar a los alumnos que demuestran bajo interés por el trabajo escolar?	.493	.181	<b>.605</b>
3. ¿Cuánto puede hacer usted para hacer creer a los alumnos que ellos pueden hacer bien los trabajos escolares?	.506	.193	<b>.644</b>
4. ¿Cuánto puede hacer usted para ayudar a sus alumnos a que valoren el aprendizaje?	.351	.194	<b>.699</b>
5. ¿En qué medida tiene habilidad para formular cuestiones interesantes a sus alumnos?	.357	<b>.582</b>	.242
6. ¿Cuánto puede hacer usted para que sus alumnos sigan las normas de la clase?	<b>.717</b>	.284	.232
7. ¿Cuánto puede hacer usted para calmar a un alumno que es disruptivo o ruidoso?	<b>.765</b>	.315	.249
8. ¿Con qué éxito puede establecer un sistema de manejo del aula con cada grupo de alumnos?	<b>.654</b>	.468	.202
9. ¿Cuántas estrategias de evaluación puede utilizar?	.088	<b>.730</b>	.307
10. ¿En qué medida puede proporcionar a los estudiantes una explicación o ejemplo alternativo cuando ellos están confusos?	.381	<b>.722</b>	.037
11. ¿Cuánto puede hacer usted por orientar a las familias para que ayuden a sus hijos a tener éxito en la escuela?	.041	.278	<b>.745</b>
12. ¿Con qué éxito puede llevar a cabo estrategias alternativas en su aula?	.295	<b>.659</b>	.413

*Nota:* Las ponderaciones de factores >.40 están en negrita.

Los ítems del componente 1 (1, 6, 7, 8) hacen referencia a la dimensión de *eficacia en el manejo de la clase*, los del componente 2 (5, 9, 10, 12) a la *eficacia instruccional* y los ítems del componente 3 (2, 3, 4, 11) se refieren a la dimensión de *eficacia en el compromiso con el estudiante*. Por lo tanto, se corrobora la estructura factorial de la escala.

### 2.2.3. Fortalezas y Virtudes en Acción. Versión reducida

*Values in Action Inventory of Strengths (VIA-IS)*, de Peterson y Seligman (2000). La versión en español empleada se obtuvo a través de la página web del *Positive Psychology Center*, dirigido por Martin Seligman en la Universidad de Pennsylvania ([www.positivepsychology.org](http://www.positivepsychology.org)) y cuyo colaborador en España es Carmelo Vázquez, profesor de la Universidad Complutense de Madrid. Dicha versión en español se puede consultar en el Anexo IV.

Esta prueba consta de 24 ítems y utiliza una escala tipo *Likert* de 6 puntos (1= no aplicable; 6= siempre) para medir la frecuencia con la que el individuo se percibe realizando conductas representativas de las 24 fortalezas y 6 virtudes del carácter analizadas. Por ejemplo: “Piense en su vida cotidiana. ¿Con qué frecuencia mostró usted vitalidad o entusiasmo cuando era posible hacerlo?”; “Piense en su vida cotidiana. ¿Con qué frecuencia ha expresado usted su amor o vinculación hacia otros (amigos, familia) cuando era posible hacerlo?”

Peterson y Seligman (2004) señalan que todas las escalas del VIA-IS poseen un índice de consistencia interna, *alfa de Cronbach* > .70, y correlaciones *test-retest* > .70. Cosentino (2009) señala que las correspondencias entre las 6 virtudes y las 24 fortalezas de la clasificación no han surgido como consecuencia de algún análisis estadístico realizado sobre las puntuaciones de las fortalezas o virtudes (por ejemplo, un análisis factorial sobre las fortalezas), sino exclusivamente sobre bases teóricas. Por el contrario, tres análisis factoriales



exploratorios calculados sobre las puntuaciones de las fortalezas del VIA (Macdonald, Bore y Munro, 2008; Peterson y Seligman, 2004; Peterson, Park, Pole, D'Andrea y Seligman, 2008) han coincidido en la extracción de cinco factores, tras una rotación *Varimax*, con autovalores  $> 1.0$ : a) factor interpersonal: bondad, amor, liderazgo, ciudadanía, humor e inteligencia social; b) factor cognitivo: creatividad, curiosidad, amor por el saber, apreciación de la belleza; c) factor templanza: imparcialidad, humildad, prudencia, clemencia; d) factor emocional: valentía, autorregulación, integridad, apertura mental, persistencia, perspectiva; y e) factor trascendencia: gratitud, espiritualidad, vitalidad, esperanza.

Respecto a las propiedades psicométricas de esta prueba en la presente investigación, en primer lugar, el índice de fiabilidad para la prueba, tomada en su totalidad, fue de  $\alpha = .894$ . En cada una de las subescalas del cuestionario se obtuvieron los siguientes valores: *Sabiduría* y *Conocimiento*,  $\alpha = .785$ , *Coraje*,  $\alpha = .721$ , *Humanidad* y *Amor*,  $\alpha = .729$ , *Justicia*,  $\alpha = .659$ , *Contención*,  $\alpha = .703$ , y *Trascendencia*,  $\alpha = .628$ .

En cuanto a la validez de constructo, no se confirman los seis factores teóricos originales sino que, en la misma línea de las investigaciones citadas anteriormente (Macdonald et al., 2008; Peterson y Seligman, 2004; Peterson et al., 2008), se hallan cinco factores que explican el 54.63% de la varianza total, como se puede apreciar en la tabla 51.

Tabla 51

*Varianza total explicada para el Cuestionario VIA de Fortalezas y Virtudes*

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la	%	Total	% de la	%	Total	% de la	%
		varianza	varianza		acumulado	varianza		varianza	acumulado
1	7.416	30.900	30.900	7.416	30.900	30.900	3.341	13.921	13.921
2	1.827	7.613	38.512	1.827	7.613	38.512	3.239	13.494	27.414
3	1.685	7.020	45.532	1.685	7.020	45.532	2.940	12.248	39.663
4	1.156	4.818	50.350	1.156	4.818	50.350	1.999	8.328	47.990
5	1.027	4.281	54.631	1.027	4.281	54.631	1.594	6.641	54.631
6	.956	3.983	58.614						
7	.933	3.886	62.500						
8	.863	3.597	66.097						
9	.793	3.306	69.403						
10	.778	3.241	72.645						
11	.693	2.887	75.532						
12	.669	2.786	78.318						
13	.574	2.394	80.711						
14	.544	2.266	82.978						
15	.540	2.248	85.226						
16	.509	2.121	87.347						
17	.477	1.988	89.334						
18	.449	1.869	91.204						
19	.431	1.796	93.000						
20	.395	1.644	94.643						
21	.378	1.576	96.219						
22	.332	1.383	97.603						
23	.296	1.234	98.837						
24	.279	1.163	100.000						

En la tabla 52 se presenta la matriz de componentes rotados.

Tabla 52

*Matriz de componentes rotados para el Cuestionario VIA de Fortalezas y Virtudes*

CUESTIONARIO VIA DE FORTALEZAS Y VIRTUDES	Componente				
	1	2	3	4	5
1. Piense en situaciones reales en las que usted ha tenido la oportunidad de hacer algo nuevo o innovador. ¿Con qué frecuencia mostró CREATIVIDAD o INGENIO en estas situaciones?	.062	<b>.713</b>	.115	.017	.282
2. Piense en situaciones reales en las cuales usted ha tenido la oportunidad de explorar algo nuevo o de hacer algo diferente. ¿Con qué frecuencia usted mostró CURIOSIDAD o INTERÉS en estas situaciones?	.143	<b>.774</b>	.104	-.003	.139
3. Piense en situaciones reales en las cuales usted ha tenido que tomar una decisión importante y compleja. ¿Con qué frecuencia mostró PENSAMIENTO CRÍTICO, APERTURA DE MENTE o BUEN JUICIO en estas situaciones?	.078	<b>.534</b>	.331	.160	.040
4. Piense en situaciones reales en las cuales usted ha tenido la oportunidad de aprender más sobre un tema, dentro o fuera de la escuela/universidad. ¿Con qué frecuencia usted mostró PASIÓN POR APRENDER en estas situaciones?	.274	<b>.713</b>	.018	.126	.033
5. Piense en situaciones reales en las cuales usted ha tenido la oportunidad de aconsejar a otra persona que lo necesitaba. ¿Con qué frecuencia en estas situaciones usted vio las cosas con PERSPECTIVA o SABIDURÍA?	.125	<b>.568</b>	.278	.128	.112
6. Piense en situaciones reales en las cuales usted ha experimentado miedo o amenaza. ¿Con qué frecuencia usted mostró VALENTÍA o CORAJE en estas situaciones?	-.048	.295	<b>.595</b>	.193	-.008
7. Piense en situaciones reales en las cuales usted se ha enfrentado a una tarea difícil que requería mucho tiempo. ¿Con qué frecuencia usted mostró PERSEVERANCIA, PERSISTENCIA, EFICIENCIA o CAPACIDAD DE TRABAJO en estas situaciones?	.204	<b>.513</b>	.304	.261	-.241

---

8. Piense en situaciones reales en las cuales fue posible para usted presentar una visión falsa de quién es usted o de lo que había sucedido. ¿Con qué frecuencia usted mostró HONESTIDAD o AUTENTICIDAD en esas situaciones?	.026	.198	<b>.530</b>	.251	-.181
9. Piense en su vida cotidiana. ¿Con qué frecuencia mostró usted VITALIDAD o ENTUSIASMO cuando era posible hacerlo?	<b>.539</b>	<b>.470</b>	.177	-.037	.115
10. Piense en su vida cotidiana. ¿Con qué frecuencia ha expresado usted su AMOR o VINCULACIÓN hacia otros (amigos, familia) cuando era posible hacerlo?	<b>.755</b>	.172	.044	.069	.174
11. Piense en su vida cotidiana. ¿Con qué frecuencia mostró usted AMABILIDAD o GENEROSIDAD cuando era posible hacerlo?	<b>.795</b>	.121	.085	.150	.208
12. Piense en situaciones reales en las cuales era necesario entender y responder a motivaciones de otras personas. ¿Con qué frecuencia mostró usted INTELIGENCIA SOCIAL o HABILIDADES SOCIALES en estas situaciones?	<b>.437</b>	.095	<b>.573</b>	-.037	.265
13. Piense en situaciones reales en las cuales usted ha sido miembro de un grupo que necesitaba su ayuda y lealtad. ¿Con qué frecuencia usted SE MOSTRÓ COLABORATIVO en estas situaciones?	.387	.145	<b>.593</b>	-.065	.127
14. Piense en situaciones reales en las cuales usted ha tenido algún poder e influencia sobre dos o más personas. ¿Con qué frecuencia mostró usted JUSTICIA en estas situaciones?	.158	.031	<b>.606</b>	.297	.208
15. Piense en situaciones reales en las cuales usted fue un miembro de un grupo que necesitaba orientación. ¿Con qué frecuencia mostró usted LIDERAZGO en estas situaciones?	-.022	.210	<b>.642</b>	.109	.244
16. Piense en situaciones reales en las cuales usted ha sido herido por otra persona. ¿Con qué frecuencia mostró usted PERDÓN o PIEDAD en estas situaciones?	.234	.073	<b>.456</b>	<b>.454</b>	.006
17. Piense en su vida cotidiana. ¿Con qué frecuencia mostró usted MODESTIA o HUMILDAD cuando era posible hacerlo?	<b>.637</b>	.128	.171	.366	-.119
18. Piense en situaciones reales en las cuales usted ha sido tentado de hacer algo de lo que podría haberse arrepentido después. ¿Con qué frecuencia mostró usted PRUDENCIA, DISCRECIÓN o CUIDADO en estas situaciones?	.191	.135	.239	<b>.676</b>	.031

---

19. Piense en situaciones reales en las cuales usted ha experimentado antojos, deseos, impulsos, o emociones que usted deseaba controlar. ¿Con qué frecuencia mostró usted AUTO-CONTROL o AUTO-REGULACIÓN en estas situaciones?	.124	.120	.144	<b>.730</b>	.181
20. Piense en su vida cotidiana. ¿Con qué frecuencia ha mostrado usted ASOMBRO y APRECIO POR LA BELLEZA Y LA PERFECCIÓN cuando era posible hacerlo?	.244	.272	.236	.245	<b>.473</b>
21. Piense en situaciones reales en las cuales alguien le ayudó o le hizo un favor. ¿Con qué frecuencia mostró usted GRATITUD o AGRADECIMIENTO en estas situaciones?	<b>.757</b>	.158	.084	.195	.103
22. Piense en situaciones reales en las cuales usted ha experimentado un fracaso o un contratiempo. ¿Con qué frecuencia mostró usted ESPERANZA u OPTIMISMO en estas situaciones?	.252	.251	.309	.055	<b>.345</b>
23. Piense en su vida cotidiana. ¿Con qué frecuencia mostró usted SER JUGUETÓN o SENTIDO DEL HUMOR cuando era posible hacerlo?	.324	.261	.159	-.154	<b>.585</b>
24. Piense en su vida cotidiana. ¿Con qué frecuencia mostró usted RELIGIOSIDAD o ESPIRITUALIDAD cuando era posible hacerlo?	.063	.031	.023	<b>.428</b>	<b>.608</b>

*Nota:* Las ponderaciones de factores >.30 aparecen destacadas en negrita.

Los cinco factores hallados, atendiendo a la mayor saturación en cada componente, son los siguientes:

#### Factor 1

- vitalidad o entusiasmo
- amor o vinculación
- amabilidad o generosidad
- modestia o humildad
- gratitud o agradecimiento

## Factor 2

- creatividad o ingenio
- curiosidad o interés
- pensamiento crítico, apertura de mente o buen juicio
- pasión por aprender
- perspectiva o sabiduría
- perseverancia, persistencia, eficiencia o capacidad de trabajo

## Factor 3

- valentía o coraje
- honestidad o autenticidad
- inteligencia social o habilidades sociales
- colaboración
- justicia
- liderazgo
- perdón o piedad

## Factor 4

- prudencia, discreción o cuidado
- auto-control o auto-regulación

## Factor 5

- asombro y aprecio por la belleza y la perfección
- esperanza u optimismo
- ser juguetón o sentido del humor
- religiosidad o espiritualidad

Tal y como son concebidas por los autores, y se ha podido constatar al realizar los análisis previos, las fortalezas humanas no son independientes entre sí (Park y Peterson, 2009). La formulación de éstas parte de un modelo teórico y los mismos autores recomiendan que se realice un análisis factorial para ver cómo se estructuran los datos en oposición a la teoría (Park y Peterson, 2007).

#### 2.2.4. Escala de Felicidad Subjetiva

La versión utilizada en este estudio es una traducción al español propia del *Subjective Happiness Scale (SHS)*, de Lyubomirsky y Lepper (1999), la cual se presenta en el Anexo V. 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 hallada en este estudio es 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  $\alpha = .72$ .

En el análisis factorial, se obtiene un único factor que explica el 53.97% de la varianza total (ver tabla 53).

Tabla 53

*Varianza total explicada para el Cuestionario de Felicidad Subjetiva*

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2.159	53.969	53.969	2.159	53.969	53.969
2	.919	22.963	76.932			
3	.632	15.790	92.722			
4	.291	7.278	100.000			

## 2.2.5. Escala Multidimensional del Sentido del Humor

*Multidimensional Humor Sense Scale* (MSHS; Thorson y Powell, 1991). Contiene 24 ítems con una escala tipo *Likert* de cinco alternativas de respuesta, de 1= muy en desacuerdo a 5= muy de acuerdo. La fiabilidad del instrumento, en su versión original, fue medida con el estadístico *alfa* de *Cronbach*, obteniendo una puntuación de .92. En esta investigación se ha utilizado la versión para la población hispano-hablante realizada por Carbelo (2006), presentada en el Anexo VI, que obtiene un índice de consistencia interna de  $\alpha = .88$ .

El primer factor de esta escala, *Competencia o habilidad personal para utilizar el humor*, contiene ítems como: “puedo disminuir la tensión en ciertas situaciones al decir algo gracioso” o “puedo decir las cosas de tal manera que la gente se ría”. Supone un 23.23% de la varianza explicada. El segundo factor, *El humor como mecanismo de control de la situación*, que explica el 12.05% de la varianza, se compone de ítems como: “el humor me ayuda a hacer frente a la vida” o “el uso de chistes o del humor me ayuda a dominar situaciones difíciles”. Del tercer factor, *Valoración social y actitudes hacia el humor*, con el 10.52% de la varianza explicada, forman parte ítems como: “no me siento bien cuando todo el mundo está contando chistes” o “denominar a alguien “cómico” es un insulto”.



Los análisis psicométricos de la escala utilizada para este estudio revelan una fiabilidad general de  $\alpha = .925$ , y por factores: factor I, *Competencia o habilidad personal para utilizar el humor*,  $\alpha = .941$ ; factor II, *El humor como mecanismo de control de la situación*,  $\alpha = .795$ ; factor III, *Valoración social y actitudes hacia el humor*,  $\alpha = .615$ .

La validez de constructo, calculada igual que en las pruebas anteriores, muestra tres factores que explican el 55.03% de la varianza total (ver tabla 54).

Tabla 54

*Varianza total explicada para la Escala Multidimensional del Sentido del Humor*

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	9.616	40.068	40.068	9.616	40.068	40.068	7.804	32.517	32.517
2	2.336	9.732	49.800	2.336	9.732	49.800	2.776	11.565	44.082
3	1.256	5.232	55.033	1.256	5.232	55.033	2.628	10.950	55.033
4	1.073	4.469	59.501						
5	.903	3.763	63.264						
6	.890	3.709	66.973						
7	.763	3.180	70.152						
8	.749	3.120	73.272						
9	.647	2.697	75.969						
10	.603	2.511	78.479						
11	.590	2.457	80.936						
12	.547	2.277	83.214						
13	.506	2.108	85.322						
14	.443	1.848	87.170						
15	.421	1.754	88.924						
16	.410	1.708	90.632						
17	.364	1.517	92.149						
18	.347	1.444	93.593						

19	.325	1.355	94.948
20	.285	1.189	96.138
21	.281	1.169	97.307
22	.259	1.081	98.388
23	.226	.940	99.328
24	.161	.672	100.000

En la tabla 55 se presenta la matriz de componentes rotados.

Tabla 55

*Matriz de componentes rotados para la Escala Multidimensional del Sentido del Humor*

ESCALA MULTIDIMENSIONAL DEL SENTIDO DEL HUMOR	Componente		
	1	2	3
1. A veces invento chistes o historias graciosas	<b>.717</b>	.017	.172
2. El uso de chistes o del humor me ayuda a dominar situaciones difíciles	<b>.673</b>	.313	.023
3. Sé que puedo hacer reír a la gente	<b>.776</b>	.108	.181
4. No me gustan las lecturas tipo “cómic”	.080	.023	<b>.335</b>
5. La gente dice que cuento cosas graciosas	<b>.804</b>	.030	.147
6. Puedo usar chistes para adaptarme a muchas situaciones	<b>.760</b>	.228	.052
7. Puedo disminuir la tensión en ciertas situaciones al decir algo gracioso	<b>.703</b>	.327	.037
8. La gente que cuenta chistes es insoportable	.137	.026	<b>.740</b>
9. Sé que puedo contar las cosas de tal modo que otras personas se rían	<b>.762</b>	.125	.184
10. Me gusta un buen chiste	.160	<b>.440</b>	.350
11. Denominar a alguien “cómic” es un insulto	.001	.058	<b>.717</b>
12. Puedo decir las cosas de tal manera que la gente se ría	<b>.755</b>	.154	.228

13. El humor es un pobre mecanismo para hacer frente a la vida	.047	.159	<b>.585</b>
14. Aprecio a la gente con humor	.108	<b>.570</b>	.358
15. La gente espera que yo diga cosas graciosas	<b>.712</b>	.157	.068
16. El humor me ayuda a hacer frente a la vida	<b>.455</b>	<b>.672</b>	.039
17. No me siento bien cuando todo el mundo está contando chistes	.158	.216	<b>.640</b>
18. Mis amigos me consideran chistoso	<b>.796</b>	.150	.184
19. Hacer frente a la vida mediante el humor es una manera elegante de adaptarse	.236	<b>.718</b>	.132
20. Tratar de dominar situaciones mediante el uso del humor es estúpido	.120	<b>.469</b>	<b>.445</b>
21. En un grupo puedo controlar la situación contando un chiste	<b>.684</b>	.392	-.065
22. Usar el humor me ayuda a relajarme	<b>.539</b>	<b>.581</b>	.043
23. Uso el humor para entretener a mis amigos	<b>.727</b>	.284	.080
24. Mis dichos graciosos entretienen a otras personas	<b>.756</b>	.256	.092

*Nota:* Las ponderaciones de factores >.30 están en negrita.

En la versión validada que se ha utilizado se indica que el componente 1, *Competencia o habilidad personal para utilizar el humor*, está compuesto por los ítems 1, 3, 5, 6, 7, 9, 12, 15, 18, 21, 23 y 24; el componente 2, *El humor como mecanismo de control de la situación*, por los ítems 2, 10, 14, 16, 19, 20, y 22; y el componente 3, *Valoración social y actitudes hacia el humor*, por los ítems 4, 8, 11, 13, y 17. Si se compararan dichos datos con los que aquí se han obtenido se puede apreciar que sólo existe una ligera diferencia en cuanto a que el ítem 2, en esta investigación, forma parte del primer factor y no del segundo.

### 2.2.6. Inventario de Personalidad de los Cinco Factores

Para la evaluación de la personalidad del profesorado se utilizó el *Big Five Inventory-10* ítems (BFI-10), de Rammstedt y John (2007), realizando una traducción propia al español (ver Anexo VII). Este cuestionario se sustenta sobre las bases de la psicología de la personalidad centrada en el desarrollo del modelo de los rasgos y el estudio factorial de la personalidad, a partir del uso de términos del lenguaje, en particular adjetivos descriptivos, considerados como descriptores de los rasgos y de las características individuales de la personalidad. Dentro de este panorama, el Modelo de los Cinco Grandes Factores de la Personalidad (MCF o FFM como es conocido en inglés, por las iniciales de *Five Factor Model*) se ha establecido de manera preponderante, al punto de parecer casi ubicuo en la literatura actual (Funder, 2001). Este movimiento teórico encuentra en la actualidad su máxima expresión en los desarrollos llevados a cabo por Costa y McCrae junto a un importante número de investigadores (Costa y McCrae, 1999; John y Srivastava, 1999; McCrae y Costa, 1990; McCrae et al., 2000; Widiger, 2005). Estos autores fueron quienes lograron integrar las diferentes líneas en un marco teórico unificado. Costa y McCrae defienden una versión genotípica de los rasgos como entidades internas, estables, endógenas y determinadas biológicamente (Romero, 2002). Las revisiones de la investigación muestran, de hecho, que los Cinco Grandes son el enfoque más representado en las principales revistas en inglés (Romero, 2002). La estructura de cinco rasgos no determina que las diferencias de personalidad puedan reducirse a ella. Más bien, esas cinco dimensiones representan la personalidad en el nivel más amplio de la abstracción, y cada dimensión “grande” resume una gran cantidad de características distintas, más específicas, de la personalidad. Los factores son considerados como dimensiones bipolares con polos opuestos (como, por ejemplo, extraversión-introversión o amabilidad-oposicionismo). El modelo de los Cinco Grandes se fundamenta en la consideración de que cinco amplias dimensiones de personalidad pueden

---

abarcen la mayor parte de los rasgos de personalidad existentes (McCrae y Costa, 1990). Los autores han defendido entusiastamente la consistencia transituacional de los rasgos, su base genética, estabilidad temporal y estructura universal (Romero, 2005).

Los Cinco Grandes representarían la estructura común de la personalidad humana, que trascendería las diferencias culturales. El modelo de los Cinco Grandes comprende los siguientes factores: amabilidad, responsabilidad, extraversión, neuroticismo y apertura a la experiencia. Seguidamente se detallan brevemente.

*Amabilidad* (o Cordialidad, opuesto a Antagonismo): evalúa la capacidad para establecer vínculos psicosociales y la disposición a preocuparse por los demás. En casos extremos, el polo negativo se asocia a la psicopatía.

- Confianza: tendencia a atribuir buenas intenciones a los demás.
- Franqueza: persona franca, sincera y algo ingenua.
- Altruismo: preocupación activa por los otros, generosidad.
- Actitud conciliadora: evitación de conflictos, cooperatividad, perdonar ofensas.
- Modestia: modestia sin desvalorización o inseguridad, tendencia a pasar desapercibido.
- Sensibilidad social: preocupación por los demás, sentimientos de piedad y solidaridad.

*Responsabilidad* (o Escrupulosidad, opuesto a Irresponsabilidad o Negligencia): evalúa la capacidad para actuar de acuerdo a propósitos o metas claras, para poder organizar y llevar adelante proyectos e ideas. El polo negativo es propio de personas que andan sin rumbo u

---

objetivo, o resultan indolentes. Esta dimensión, incluye el control de impulsos tanto como una clara disposición a ser escrupuloso y obediente.

- Competencia: sentimiento de creerse capaz, efectivo y resolutivo para tratar con los aspectos de la vida.
- Orden: propio de personas ordenadas y bien organizadas.
- Sentido del deber: tendencia a adherirse estrictamente a sus principios éticos y cumplir con las obligaciones.
- Necesidad de logro: propio de personas con altos niveles de aspiración y tendencia a trabajar duro para conseguir sus objetivos.
- Autodisciplina: habilidad para empezar tareas y llevarlas a cabo a pesar del aburrimiento o de cualquier tipo de distracción.
- Reflexión: tendencia a pensar cuidadosamente antes de actuar.

*Extraversión* (opuesto a *Introversión*): evalúa la sociabilidad, como la facilidad para comunicarse con los demás, la asertividad y la facilidad para iniciar y mantener conversaciones. El polo negativo es propio de personas con tendencia al aislamiento o el retraimiento.

- Cordialidad: capacidad para establecer relaciones cordiales con otros.
- Gregarismo: preferencia para estar en compañía de otros.
- Asertividad: tendencia a estar seguro con uno mismo, facilidad para verbalizar lo que se piensa, aunque se esté en desacuerdo.
  - Actividad: necesidad de estar siempre haciendo algo. Se caracteriza por conductas motoras vigorosas.
  - Búsqueda de emociones: tendencia a acercarse a las fuentes de estimulación, capacidad para disfrutar lo novedoso.

- 
- Emociones positivas: tendencia a experimentar con frecuencia emociones de alegría, felicidad, entusiasmo y optimismo.

*Neuroticismo* (opuesto a Estabilidad Emocional): Incluye aspectos ligados al bienestar o malestar psicológico, al afecto y las emociones negativas. Evalúa inestabilidad emocional, la tendencia a experimentar emociones negativas como miedo, sentimiento de culpa, tristeza o enojo. No necesariamente implica patología sino la tendencia a sufrir trastornos conocidos como neuróticos.

- Ansiedad: propensión a la tensión y al nerviosismo, tendencia a preocuparse y a experimentar miedo.
- Hostilidad: tendencia a experimentar enfado, irritación.
- Depresión: presencia de sentimientos de culpa, tristeza, soledad y desesperanza.
- Timidez (ansiedad social): presencia de sentimientos de vergüenza, sensibilidad al ridículo e incomodidad en situaciones sociales.
- Impulsividad: dificultad en el control de impulsos y necesidades, falta de autocontrol y baja tolerancia a la frustración.
- Vulnerabilidad (al estrés): dificultad para controlar situaciones de estrés, tendencia a la dependencia en situaciones interpretadas como de emergencia.

*Apertura a la experiencia* (opuesto a Convencional o Cerrado a la experiencia): evalúa la presencia de una imaginación activa, sensibilidad estética, capacidad de introspección y curiosidad intelectual. El polo opuesto se relaciona con el convencionalismo, el dogmatismo y el apego a lo tradicional.

- Fantasía: capacidad de imaginar o crear.

- 
- Estética: capacidad para apreciar el arte y la belleza.
  - Sentimientos: receptividad a los propios sentimientos y emociones, que se valoran como cosas importantes de la vida.
  - Acciones: interés por diferentes actividades, por ir a sitios nuevos, rechazo de lo rutinario y convencional.
  - Ideas: apertura de mente a cosas nuevas, a las ideas poco convencionales, interés por los argumentos intelectuales.
  - Valores: tendencia a reexaminar los valores sociales, religiosos, políticos, rechazo del dogmatismo.

Los factores de la versión del MCF se pueden consultar en Costa y McCrae (1999) así como las diferentes facetas de cada uno de los factores.

Para cuando se tienen limitaciones de tiempo o se quiere evaluar a un gran número de personas a veces resulta necesario un instrumento breve. Para esos efectos se creó el BFI-10 (partiendo del BFI-44), que consta de diez ítems (dos por factor, uno por cada polo de la dimensión), con dos descriptores cada uno. Con la idea de utilizarlo en la investigación transcultural, el instrumento fue desarrollado simultáneamente en inglés y en alemán. El formato de sus ítems se compone de frases cortas que representan rasgos específicos de cada uno de los factores. Así, bajo la premisa “Me veo a mi mismo como alguien que...” se suceden los 10 ítems, por ejemplo: “...es reservado, ...es extrovertido, sociable, ...hace sus tareas de manera exhaustiva”. Las opciones de respuesta se presentan una escala tipo *Likert* de cinco alternativas que van desde 1 = Muy en desacuerdo hasta 5 = Muy de acuerdo. Las características psicométricas de la escala presentadas por los autores (Rammstedt y John, 2007) muestran que se trata de un instrumento con altos niveles de fiabilidad y validez.



Existe un estudio con población española en el que se ha utilizado esta escala, también traducida por los autores (Salamero et al., 2012), con una muestra de 420 participantes, obteniendo los siguientes coeficientes de fiabilidad  $\alpha$  de Cronbach: .80 para *Neuroticismo*, .68 para *Extraversión*, .50 para *Apertura a la experiencia*, .08 para *Amabilidad* y .45 para *Responsabilidad*. Salamero et al. (2012) también efectuaron un análisis factorial con extracción de cinco factores y rotación Varimax, obteniendo únicamente unas saturaciones factoriales congruentes para los factores *Neuroticismo*, *Extraversión* y *Apertura a la experiencia*. Esta cuestión también aparece citada por los autores de la versión original del test en un estudio posterior (Rammstedt, Goldberg y Borg, 2010), obteniendo igualmente estructuras factoriales poco nítidas.

En cuanto a las propiedades psicométricas del instrumento utilizado en este estudio, el índice de consistencia general es de  $\alpha = .419$ . Por factores, el estadístico  $\alpha$  de Cronbach arroja los siguientes valores: *Extraversión* = .602, *Amabilidad* = .186, *Responsabilidad* = .392, *Neuroticismo* = .600, *Apertura a la Experiencia* = .439. Como se puede apreciar, los valores son bajos en unos casos y moderados en otros.

Respecto a la validez de constructo, el análisis factorial indicó que se hallaban cuatro factores que explicaban el 57.85% de la varianza total (ver tabla 56).

Tabla 56

*Varianza total explicada para el BFI-10*

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2.153	21.531	21.531	2.153	21.531	21.531	1.583	15.826	15.826
2	1.351	13.508	35.039	1.351	13.508	35.039	1.432	14.320	30.146
3	1.209	12.094	47.133	1.209	12.094	47.133	1.423	14.226	44.371

4	1.072	10.720	57.853	1.072	10.720	57.853	1.348	13.482	57.853
5	.979	9.792	67.645						
6	.968	9.677	77.322						
7	.709	7.086	84.407						
8	.610	6.101	90.508						
9	.495	4.945	95.454						
10	.455	4.546	100.000						

La matriz de componentes rotados se presenta en la tabla 57. Se aprecia que estos resultados van en la misma línea de los estudios comentados previamente acerca de la poca distinción respecto a los factores teóricos.

Tabla 57

*Matriz de componentes rotados para el BFI-10*

BFI-10 [Me veo como alguien que...]	Componente			
	1	2	3	4
1. ... es reservado	<b>.853</b>	-.081	.066	.013
2. ... es generalmente confiado	.130	.134	<b>-.559</b>	-.099
3. ... tiende a ser perezoso	.169	<b>.477</b>	.123	<b>.567</b>
4. ... es relajado. maneja bien el estrés	.088	.094	<b>.806</b>	-.273
5. ... tiene poco interés artístico	.375	<b>.476</b>	.040	.168
6. ... es extrovertido. Sociable	<b>.769</b>	.157	-.253	.040
7. ... tiende a encontrar defectos en los demás	-.062	.072	-.010	<b>.701</b>
8. ... hace sus tareas de manera exhaustiva	-.094	<b>.673</b>	.023	.066
9. ... se pone nervioso fácilmente	-.218	.205	<b>.440</b>	-.623
10. ... tiene una gran imaginación	.095	<b>.649</b>	-.425	-.168

*Nota:* Las ponderaciones de factores >.40 están en negrita.

### **2.3. Diseño y procedimiento**

Se ha empleado un enfoque de investigación cuantitativo, de diseño no experimental. En esta investigación se ha llevado a cabo un estudio de tipo descriptivo con una metodología de encuestas.

#### 2.3.1. Recogida de información

El proceso de selección de los participantes partió de la población accesible o disponible. Por lo tanto, se trata de un muestreo no probabilístico, disponible o accidental. 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 el estudio. Puede consultarse la relación de centros educativos y el número de docentes participantes de cada uno de los mismos en la investigación en el Anexo VIII. 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.

#### 2.3.2. Análisis de datos

Una vez finalizada la fase de recogida de datos, se procedió a la codificación de los ítems y a su tabulación mediante la grabación de los datos contenidos en cada uno de los cuestionarios considerados válidos. Todo ello se realizó utilizando el paquete estadístico SPSS para Windows (*Statistical Package for Social Sciences*) en su versión 18.

Con el objeto de depurar la base de datos y detectar posibles errores en la transcripción de los mismos, se utilizaron técnicas descriptivas univariantes, calculándose la distribución de frecuencias de cada variable con el objetivo de comprobar que todos los códigos de las variables se situaban entre los valores posibles. Cuando se identificaban anomalías se

---

procedía a determinar el cuestionario al que pertenecían y, una vez verificada la respuesta, se realizaba la corrección pertinente.

Puesto que la *Escala de Eficacia Docente* tenía una opción de respuesta diferente al resto de pruebas, esto es, de mayor grado de acuerdo a menor, mientras que en el resto de pruebas el orden de respuesta era creciente, se recodificaron las puntuaciones, de modo que coincidieran con la escala ascendente que se seguía en el resto de pruebas y permitir, de este modo, una mejor comparación entre ellas. Igualmente, para la obtención de los factores o escalas que conformaban cada prueba, se invirtieron aquellos ítems cuya respuesta al contenido de la pregunta tenía un orden inverso.

En un primer momento, se realizó el análisis de las características psicométricas (fiabilidad y validez de constructo) de los instrumentos utilizados. Como ya se describió previamente, se optó por emplear, para el cálculo de la fiabilidad, el índice de consistencia interna *Alfa* de *Cronbach*. Por su parte, para analizar la estructura factorial de cada instrumento o validez de constructo, la prueba estadística empleada fue el análisis factorial mediante el método de extracción de componentes principales con rotación *Varimax*.

Posteriormente, siguiendo los objetivos iniciales de investigación, se hallaron en cada instrumento de evaluación empleado los estadísticos descriptivos de forma pormenorizada por ítem (frecuencias, porcentajes, media, desviación típica), realizando un análisis de frecuencias a través del estadístico  $Chi^2$ , así como por factores o dimensiones (mínimo, máximo, media, desviación típica), se empleó la prueba *t* para muestras relacionadas para determinar si existían diferencias estadísticamente significativas entre ellos. A continuación, se realizaron diferentes análisis de varianza en los que como variable dependiente se incluían los factores de cada prueba y como variables independientes las siguientes: país, edad (expresada en rangos), género, experiencia docente (en rango de años) y etapa educativa.

---

Después, se llevó a cabo un análisis de las posibles relaciones entre los diferentes factores que componían los seis instrumentos de evaluación, mediante un análisis de correlación de *Pearson*. Igualmente, se halló la estructura factorial de todos los factores de las seis pruebas, tomadas de forma conjunta. Para ello, la prueba estadística que se volvió a emplear fue el análisis factorial, usando como método de extracción el de componentes principales y, como método de rotación, normalización *Varimax* con *Kaiser*.

Por último, una vez hallada la estructura factorial, se partió de la misma para determinar el profesorado que presentaba diferentes niveles de percepción sobre su Eficacia Docente. Para ello, se establecieron tres grupos: alto, medio y bajo, partiendo del porcentaje acumulado de las puntuaciones. De este modo, el profesorado con un porcentaje situado en el rango 0-33.3% se clasificó como *Bajo*, en el rango 33.4%-66.6% como *Medio*, y en el rango 66.7%-100.0% como *Alto*. Posteriormente, se implementaron diferentes análisis de varianza con medidas repetidas, en los que como variable intra-sujetos se incluían las variables personales del profesorado y, como variable inter-sujetos, los tres niveles de Autoeficacia Docente.



---

## Capítulo 5. Resultados

En este capítulo se recogen los resultados obtenidos, tras aplicar cada uno de los instrumentos de recogida de información, atendiendo a los objetivos de investigación planteados y las variables estudiadas.

### 1. Análisis de cada instrumento de evaluación

En este apartado se analizarán, por separado, cada una de las seis pruebas de evaluación empleadas. Para ello, en primer lugar, se detallarán los estadísticos descriptivos y, a continuación, se analizarán los factores de cada prueba atendiendo a diferentes variables de comparación.

#### 1.1. Escala de Eficacia Docente

##### 1.1.1. Estadísticos descriptivos

En la tabla 58 se presenta una descripción pormenorizada por ítems en la *Escala de Eficacia Docente*. Para ello, se muestran las frecuencias, porcentajes,  $Chi^2$ , significatividad, medias y desviaciones típicas para cada uno de los ítems de la escala.

Tabla 58

*Frecuencias, porcentajes, análisis de frecuencias, medias y desviaciones típicas en los ítems de la Escala de Eficacia Docente*

ESCALA DE EFICACIA DOCENTE	TED	MED	LMD	LMA	MDA	TDA	$Chi^2$	$p$	$M$	$DT$
1. La cantidad de cosas que un alumno puede aprender se relaciona principalmente con el ambiente familiar.	15 3.3%	47 1.4%	44 9.7%	122 26.9%	154 33.9%	72 15.9%	182.396	.000***	4.25	1.31
2. Si los alumnos no tienen disciplina en casa, no es probable que acepten ninguna disciplina.	22 4.8%	43 9.5%	40 8.8%	65 14.3%	146 32.2%	138 30.4%	187.207	.000***	4.51	1.47
3. Cuando realmente lo intento, puedo sacar el máximo partido de los estudiantes difíciles.	11 2.4%	34 7.5%	48 10.6%	109 24.0%	140 30.8%	112 24.7%	175.154	.000***	4.47	1.30
4. El profesor está muy limitado en lo que puede alcanzar porque el entorno familiar del alumno tiene una gran influencia sobre su rendimiento.	21 4.6%	49 10.8%	70 15.4%	121 26.7%	138 30.4%	55 12.1%	133.471	.000***	4.04	1.33
5. Si los padres hiciesen más por sus hijos, yo podría hacer más.	23 5.1%	37 8.1%	37 8.1%	96 21.1%	130 28.6%	131 28.9%	161.119	.000***	4.47	1.44
6. Si un alumno no recordase información dada en una lección anterior, yo sabría cómo aumentar su retención en la lección siguiente.	16 3.5%	31 6.8%	55 12.1%	123 27.1%	135 29.7%	94 20.7%	159.639	.000***	4.35	1.31
7. Si un alumno en mi clase llega a ser disruptivo y ruidoso, tengo la seguridad de saber algunas técnicas para redirigirle rápidamente.	13 2.9%	30 6.6%	49 10.8%	101 22.2%	167 36.8%	94 20.7%	212.026	.000***	4.46	1.27
8. Si uno de mis alumnos no pudiera hacer una tarea de clase, yo sería capaz de valorar exactamente si la tarea	10 2.2%	18 4%	40 8.8%	77 17%	135 29.7%	174 38.3%	292.088	.000***	4.83	1.26



---

tenía el nivel correcto de dificultad.

9. Si realmente me esfuerzo, puedo sacar adelante incluso a los alumnos con mayores dificultades o menos motivados.

24	37	48	84	144	117	150.361	.000***	4.41	1.44
5.3%	8.1%	10.6%	18.5%	31.7%	25.8%				

10. Cuando las cosas se tuercen, un profesor realmente no puede hacer mucho porque la mayor parte del rendimiento y motivación de un alumno depende de su entorno familiar.

48	100	85	110	85	26	68.423	.000***	3.36	1.42
1.6%	22%	18.7%	24.2%	18.7%	5.7%				

---

*Nota:* TED= Totalmente en desacuerdo; MED= Moderadamente en desacuerdo; LMD= Ligeramente más en desacuerdo que de acuerdo; LMA= Ligeramente más de acuerdo que en desacuerdo; MDA= Moderadamente de acuerdo; TDA= Totalmente de acuerdo

\*\*\* $p < .000$ ; \*\* $p < .01$ ; \* $p < .05$

Como se puede observar, el análisis de frecuencias resultó significativo en todos los casos. Además, es conveniente señalar que para calcular las medias se invirtió el orden de la escala, de modo que una media mayor signifique un máximo grado de acuerdo. En este sentido, el ítem en el que el profesorado muestra un mayor grado de acuerdo es el ítem 8, “Si uno de mis alumnos no pudiera hacer una tarea de clase, yo sería capaz de valorar exactamente si la tarea tenía el nivel correcto de dificultad” ( $M = 4.83$ ). Por su parte, el ítem con el que el profesorado está menos de acuerdo es el 10, “Cuando las cosas se tuercen, un profesor realmente no puede hacer mucho porque la mayor parte del rendimiento y motivación de un alumno depende de su entorno familiar” ( $M = 3.36$ ).

Respecto a las dos dimensiones que evalúa la escala: la *Eficacia Docente* y la *Eficacia Personal*, en la tabla 59 aparecen los estadísticos descriptivos para cada una de las dos dimensiones, obteniendo puntuaciones más altas la segunda.

Tabla 59

*Estadísticos descriptivos para las dimensiones de la Escala de Eficacia Docente*

ESCALA DE EFICACIA DOCENTE	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
EFICACIA DOCENTE	1.00	6.00	2.876	1.00
EFICACIA PERSONAL	1.00	6.00	4.503	.97

La prueba  $t$  para muestras relacionadas mostró diferencias estadísticamente significativas entre ambas dimensiones,  $t = -24.965$ ,  $p = .000$ .

## 1.1.2. Análisis por variables

A continuación se muestran diferentes análisis donde como variables dependientes se introdujeron las dos dimensiones de la *Escala de Eficacia Docente* y como variable independiente se van a ir introduciendo cada una de las variables de comparación respecto a los datos descriptivos del profesorado participante.

El primer análisis de varianza multivariante que se realizó fue el que incluía como variable independiente el *país*. En la tabla 60 se presentan los estadísticos descriptivos al respecto.

Tabla 60

*Puntuaciones medias en las dimensiones de la Escala de Eficacia Docente en función del país*

ESCALA DE EFICACIA DOCENTE	PAÍS	Media	Desviación típica
EFICACIA DOCENTE	España	2.817	.989
	República Dominicana	3.071	1.023
EFICACIA PERSONAL	España	4.350	.953
	República Dominicana	5.009	.895

Se hallaron diferencias estadísticamente significativas en función del *país* (ver tabla 61), tanto para la dimensión *Eficacia Docente*,  $F_{(1,452)} = 5.209$ ;  $p = .023$ ;  $Eta^2 = .011$ , como en la de *Eficacia Personal*,  $F_{(1,452)} = 39.680$ ;  $p = .000$ ;  $Eta^2 = .081$ .

Tabla 61

*Contrastes univariados para la variable independiente País y las dimensiones de la Escala de Eficacia Docente*

ESCALA DE EFICACIA DOCENTE		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	p	$Eta^2$ parcial
E. DOCENTE	Contraste	5.178	1	5.178	5.209	.023*	.011
	Error	449.335	452	.994			
E. PERSONAL	Contraste	35.094	1	35.094	39.680	.000***	.081
	Error	399.763	452	.884			

\*\*\* $p < .000$ ; \*\* $p < .01$ ; \* $p < .05$

Las comparaciones *post-hoc*, mediante el estadístico *Bonferroni*, resultaron significativas en función del país, tanto para la escala *Eficacia Docente* ( $t = .253$ ;  $p = .023$ ) como para la *Eficacia Personal* ( $t = .659$ ;  $p = .000$ ), de modo que las puntuaciones alcanzadas en ambas dimensiones eran superiores en República Dominicana.

El mismo tipo de análisis se llevó a cabo pero, en este caso, respecto a la *edad* del profesorado. De este modo, en la tabla 62 se presentan los estadísticos descriptivos.

Tabla 62

*Puntuaciones medias en las dimensiones de la Escala de Eficacia Docente por rango de edad*

ESCALA DE EFICACIA DOCENTE	RANGO DE EDAD	Media	Desviación típica
EFICACIA DOCENTE	19-31 AÑOS	3.052	1.010
	32-39 AÑOS	2.929	.950

	40-48 AÑOS	2.866	.986
	49-66 AÑOS	2.643	1.026
EFICACIA PERSONAL	19-31 AÑOS	4.729	.951
	32-39 AÑOS	4.477	.922
	40-48 AÑOS	4.305	.992
	49-66 AÑOS	4.512	1.012

El análisis de varianza, en función de la variable independiente *edad* (ver tabla 63), resultó significativo para la escala *Eficacia Docente*,  $F_{(3,450)} = 3.272$ ;  $p = .021$ ;  $Eta^2 = .021$ , y para la de *Eficacia Personal*,  $F_{(3,450)} = 3.854$ ;  $p = .010$ ;  $Eta^2 = .025$ .

Tabla 63

*Contrastes univariados para la variable independiente edad y las dimensiones de la Escala de Eficacia Docente*

ESCALA DE EFICACIA DOCENTE		Suma de cuadrados	<i>gl</i>	Media cuadrática	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Eta</i> <sup>2</sup> parcial
E. DOCENTE	Contraste	9.704	3	3.235	3.272	.021*	.021
	Error	444.810	450	.988			
E. PERSONAL	Contraste	10.894	3	3.631	3.854	.010*	.025
	Error	423.963	450	.942			

\*\*\* $p < .000$ ; \*\* $p < .01$ ; \* $p < .05$

Las comparaciones *post-hoc*, mediante el estadístico *Bonferroni*, resultaron significativas en la comparación entre los rangos de edad 19-31 y 49-66 para la dimensión *Eficacia Docente* ( $t = .409$ ;  $p = .014$ ) y entre 19-31 y 40-48 para la *Eficacia*

*Personal* ( $t = .425$ ;  $p = .005$ ). En ambos casos, el profesorado de menor edad puntuó más alto.

Continuando con los análisis, en la tabla 64 se presentan los estadísticos descriptivos para la *Escala de Eficacia Docente* según el género del profesorado.

Tabla 64

*Puntuaciones obtenidas en las dimensiones de la Escala de Eficacia Docente atendiendo al género del profesorado*

ESCALA DE EFICACIA DOCENTE	GÉNERO	Media	Desviación típica
EFICACIA DOCENTE	Hombre	2.828	1.084
	Mujer	2.901	.957
EFICACIA PERSONAL	Hombre	4.183	1.004
	Mujer	4.669	.925

El análisis de varianza, en función de la variable independiente *género* (ver tabla 65), resultó significativo para la escala de *Eficacia Personal*,  $F_{(1,452)} = 26.674$ ;  $p = .000$ ;  $Eta^2 = .056$ ], no siendo así para la de *Eficacia Docente*,  $F_{(1,452)} = .535$ ;  $p = .456$ ;  $Eta^2 = .001$ .

Tabla 65

*Contrastes univariados para la variable independiente género y las escalas de eficacia docente*

ESCALA DE EFICACIA DOCENTE		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	p	$Eta^2$ parcial
E. DOCENTE	Contraste	.538	1	.538	.535	.465	.001
	Error	453.976	452	1.004			
E. PERSONAL	Contraste	24.232	1	24.232	26.674	.000***	.056
	Error	410.625	452	.908			

\*\*\* $p < .000$ ; \*\* $p < .01$ ; \* $p < .05$

Las comparaciones *post-hoc*, mediante el estadístico *Bonferroni*, mostraron una mayor puntuación por parte las mujeres en la dimensión *Eficacia Personal* que en los hombres ( $t = .486$ ;  $p = .000$ ).

En cuanto a la antigüedad docente del profesorado, la media y desviación típica en las dos dimensiones objeto de análisis se presentan en la tabla 66.

Tabla 66

*Estadísticos descriptivos en la Escala de Eficacia Docente en función de la experiencia docente*

ESCALA DE EFICACIA DOCENTE	RANGO DOCENCIA	Media	Desviación típica
E. DOCENTE	1-5	2.920	.966
	6-12	2.965	1.094
	13-22	2.863	.942

	23-46	2.742	.997
	1-5	4.603	.905
	6-12	4.500	1.056
E. PERSONAL	13-22	4.320	.952
	23-46	4.572	.995

El análisis de varianza, en función de la variable independiente *experiencia docente* (ver tabla 67), no resultó significativo para la escala de *Eficacia Personal*,  $F_{(3,450)}=1.024$ ;  $p = .382$ ;  $Eta^2 = .007$ , ni para la de *Eficacia Docente*,  $F_{(3,450)} = .874$ ;  $p = .133$ ;  $Eta^2 = .012$ .

Tabla 67

*Contrastes univariados para la variable independiente experiencia docente y las escalas de eficacia docente*

ESCALA DE EFICACIA DOCENTE		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	p	$Eta^2$ parcial
E. DOCENTE	Contraste	3.081	3	1.027	1.024	.382	.007
	Error	451.432	450	1.003			
E. PERSONAL	Contraste	5.367	3	1.789	1.874	.133	.012
	Error	429.490	450	.954			

\*\*\* $p < .000$ ; \*\* $p < .01$ ; \* $p < .05$

Para finalizar con los análisis pormenorizados en esta primera escala empleada en la investigación, en la tabla 68 se pueden consultar los estadísticos descriptivos



atendiendo a la etapa educativa en la que el profesorado se desarrollaba profesionalmente.

Tabla 68

*Estadísticos descriptivos en las dimensiones de Eficacia Docente por etapa educativa*

ESCALA DE EFICACIA DOCENTE	ETAPA EDUCATIVA	Media	Desviación típica
E. DOCENTE	INFANTIL	2.932	.893
	PRIMARIA	2.909	.926
	SECUNDARIA	2.678	1.012
	UNIVERSIDAD	3.330	1.057
E. PERSONAL	INFANTIL	5.062	.751
	PRIMARIA	4.593	.961
	SECUNDARIA	4.267	1.033
	UNIVERSIDAD	4.473	.809

El análisis de varianza, en función de la variable independiente *etapa educativa* (ver tabla 69), resultó significativo tanto para la escala *Eficacia Docente*,  $F_{(3,450)} = 7.767$ ;  $p = .000$ ;  $Eta^2 = .049$ ], como para la escala de *Eficacia Personal*,  $F_{(3,450)} = .12.449$ ;  $p = .000$ ;  $Eta^2 = .077$ .

Tabla 69

*Contrastes univariados para la variable independiente etapas educativas y las escalas de eficacia docente*

ESCALA DE EFICACIA DOCENTE		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	p	$Eta^2$ parcial
E. DOCENTE	Contraste	22.377	3	7.459	7.767	.000***	.049
	Error	432.137	450	.960			
E. PERSONAL	Contraste	33.324	3	11.108	12.449	.000***	.077
	Error	401.533	450	.892			

\*\*\* $p < .000$ ; \*\* $p < .01$ ; \* $p < .05$

Las comparaciones *post-hoc*, mediante el estadístico *Bonferroni*, resultaron significativas para la escala *Eficacia Docente* en función de la etapa educativa en la comparación por pares entre Educación Primaria y Universidad ( $t = .421$ ;  $p = .028$ ) y entre Educación Secundaria y Universidad ( $t = .653$ ;  $p = .000$ ), obteniendo en ambos casos el profesorado de Universidad una mayor puntuación. Para la escala de *Eficacia Personal* aparecieron significativas las comparaciones entre Educación Infantil, con las puntuaciones más altas, y el resto de etapas educativas: Educación Infantil-Educación Primaria ( $t = .469$ ;  $p = .007$ ), Educación Infantil-Educación Secundaria ( $t = .795$ ;  $p = .000$ ) y Educación Infantil-Universidad ( $t = .589$ ;  $p = .002$ ).

---

## 1.2. Escala de Autoeficacia Docente

### 1.2.1. Estadísticos descriptivos

En la tabla 70 se ofrece una descripción por ítems donde se muestran las frecuencias, porcentajes,  $Chi^2$ , significatividad, medias y desviaciones típicas de la *Escala de Autoeficacia Docente*.

Los análisis de frecuencias resultaron significativos en todos los ítems. Por otra parte, las puntuaciones obtenidas suelen ser bastante altas, superiores a 6 puntos de media en una escala de 9 puntos. El ítem con mayor puntuación media fue el 10, “¿En qué medida puede proporcionar a los estudiantes una explicación o ejemplo alternativo cuando ellos están confusos?” ( $M = 7.72$ ) y el que obtuvo la más baja fue el 11, “¿Cuánto puede hacer usted por orientar a las familias para que ayuden a sus hijos a tener éxito en la escuela?” ( $M = 6.45$ ).

Tabla 70

*Frecuencias, porcentajes, análisis de frecuencias, medias y desviaciones típicas en los ítems de la Escala de Autoeficacia Docente*

ESCALA DE AUTOEFICACIA DOCENTE	N	N- MP	MP	MP- A	A	A-B	B	B-M	M	$Chi^2$	$p$	$M$	$DT$
1. ¿Cuánto puede hacer usted para controlar la conducta disruptiva en el aula?			5 1.1%	3 .7%	58 12.8%	41 9%	185 40.7%	61 13.4%	101 22.2%	366.66	.000***	7.17	1.355
2. ¿Cuánto puede hacer usted para motivar a los alumnos que demuestran bajo interés por el trabajo escolar?	3 7%		9 2%	12 2.6%	74 16.3%	60 13.2%	152 33.5%	66 14.5%	78 17.2%	301.14	.000***	6.83	1.545
3. ¿Cuánto puede hacer usted para hacer creer a los alumnos que ellos pueden hacer bien los trabajos escolares?			3 7%	3 7%	30 6.6%	48 10.6%	154 33.9%	90 19.8%	126 27.8%	331.02	.000***	7.47	1.276
4. ¿Cuánto puede hacer usted para ayudar a sus alumnos a que valoren el aprendizaje?			6 1.3%	8 1.8%	28 6.2%	60 13.2%	175 38.5%	86 18.9%	91 20%	329.04	.000***	7.23	1.301

5. ¿En qué medida tiene habilidad para formular cuestiones interesantes a sus alumnos?		3 .7%	2 .4%	40 8.8%	78 17.2%	171 37.7%	97 21.4%	63 13.9%	321.79	.000***	7.10	1.196	
6. ¿Cuánto puede hacer usted para que sus alumnos sigan las normas de la clase?	1 .2%	5 1.1%	4 .9%	24 5.3%	50 11%	177 39%	84 18.5%	109 24%	486.69	.000***	7.37	1.293	
7. ¿Cuánto puede hacer usted para calmar a un alumno que es disruptivo o ruidoso?		2 .4%	8 1.8%	13 2.9%	53 11.7%	70 15.4%	168 37%	78 17.2%	62 13.7%	358.3	.000***	6.88	1.407
8. ¿Con qué éxito puede establecer un sistema de manejo del aula con cada grupo de alumnos?		2 .4%	8 1.8%	14 3.1%	42 9.3%	69 15.2%	171 37.7%	97 21.4%	51 11.2%	392.52	.000***	6.92	1.361
9. ¿Cuántas estrategias de evaluación puede utilizar?	1 .2%	5 1.1%	5 1.1%	34 7.5%	75 16.5%	167 36.8%	97 21.4%	70 15.4%	409.96	.000***	7.12	1.271	
10. ¿En qué medida puede proporcionar a los estudiantes una explicación o ejemplo alternativo cuando ellos están confusos?			1 .2%	14 3.1%	33 7.3%	144 31.7%	132 29.1%	130 28.6%	290.66	.000***	7.72	1.064	

11. ¿Cuánto puede hacer usted por orientar a las familias para que ayuden a sus hijos a tener éxito en la escuela?	17	3	25	23	53	69	118	82	64	215.37	.000***	6.45	1.979
	3.7%	.7%	5.5%	5.1%	11.7%	15.2%	26%	18.1%	14.1%				
12. ¿Con qué éxito puede llevar a cabo estrategias alternativas en su aula?		2	6	6	47	78	174	87	54	411.73	.000***	6.94	1.301
		.4%	1.3%	1.3%	10.4%	17.2%	38.3%	19.2%	11.9%				

*Nota:* N= Nada; N-MP= Nada-Muy Poco; MP= Muy Poco; MP- A= Muy Poco-Algo; A= Algo; A-B= Algo-Bastante; B= Bastante; B-M= Bastante-Mucho; M= Mucho.

\*\*\* $p < .000$ ; \*\* $p < .01$ ; \* $p < .05$

En la tabla 71 aparecen los estadísticos descriptivos para cada una de las tres dimensiones que componen la escala, obteniendo la mayor puntuación la *Eficacia Instruccional* ( $M = 7.220$ ), y la menor, aunque también alta, la *Eficacia en el Compromiso con el estudiante* ( $M = 6.994$ ).

Tabla 71

*Estadísticos descriptivos para las dimensiones de la Escala de Autoeficacia Docente*

ESCALA DE AUTOEFICACIA DOCENTE	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
E.COMPROMISO ESTUDIANTE	3.00	9.00	6.994	1.201
E. INSTRUCCIONAL	3.75	9.00	7.220	.942
E. MANEJO CLASE	2.50	9.00	7.083	1.152

Se determinaron, a través de la prueba  $t$  para muestras relacionadas, diferencias estadísticamente significativas entre todas las dimensiones de la escala, esto es, *Eficacia en el Compromiso con el estudiante vs Eficacia Instruccional*,  $t = -5.279$ ,  $p = 000$ ; *Eficacia en el Compromiso con el estudiante vs Eficacia en el manejo de la clase*,  $t = -1.988$ ,  $p = 047$ ; y *Eficacia Instruccional vs Eficacia en el manejo de la clase*,  $t = 3.464$ ,  $p = 001$ .

### 1.2.2. Análisis por variables

A continuación se muestran los diferentes análisis de varianza implementados en los que las variables dependientes que se introdujeron fueron las tres dimensiones de la *Escala de Autoeficacia Docente* y, como variables independientes, cada una de las variables de comparación del profesorado.

En este sentido, en la tabla 72 se muestran los estadísticos descriptivos por *país*.

Tabla 72

*Estadísticos descriptivos de las dimensiones de la Escala de Autoeficacia Docente por país*

ESCALA DE AUTOEFICACIA DOCENTE	PAÍS	Media	Desviación típica
E.COMPROMISO ESTUD.	España	6.82	1.19
	Rep. Dominicana	7.56	1.07
E. INSTRUCCIONAL	España	7.08	.93
	Rep. Dominicana	7.67	.84
E.MANEJO CLASE	España	6.91	1.15
	Rep. Dominicana	7.64	.96

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 en función del *país* para la escala de *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 todos los casos, las puntuaciones más altas fueron obtenidas por el profesorado de República Dominicana.



Por otra parte, en la tabla 73 se presentan las puntuaciones medias para la variable *edad*.

Tabla 73

*Estadísticos descriptivos en las dimensiones de la Escala de Autoeficacia Docente en función de la edad de los participantes*

ESCALA DE AUTOEFICACIA DOCENTE	RANGO EDAD	Media	Desviación típica
E.COMPRMISO ESTUD.	19-31	7.312	1.168
	32-39	6.843	1.179
	40-48	6.939	1.155
	49-66	6.864	1.259
E. INSTRUCCIONAL	19-31	7.414	.934
	32-39	7.135	.927
	40-48	7.189	.921
	49-66	7.131	.9721
E. MANEJO CLASE	19-31	7.209	1.123
	32-39	6.972	1.206
	40-48	7.034	1.095
	49-66	7.112	1.195

El análisis de varianza, en función de la variable independiente *edad* (ver tabla 74), resultó significativo para la escala *Eficacia en el compromiso con el estudiante*,

$F_{(3,450)} = 3.853$ ,  $p = .010$ ,  $Eta = .025$ , no manifestando resultados significativos con la *Eficacia instruccional* ni con la *Eficacia en el manejo de la clase*.

Tabla 74

*Contrastes univariados para la variable independiente edad y las escalas de autoeficacia docente*

ESCALA DE AUTOEFICACIA DOCENTE		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	p	$Eta^2$ parcial
E.COMPROMISO ESTD.	Contraste	16.355	3	5.452	3.853	.010*	.025
	Error	636.631	450	1.415			
E. INSTRUCCIONAL	Contraste	6.086	3	2.029	2.305	.076	.015
	Error	396.013	450	.880			
E. MANEJO CLASE	Contraste	3.548	3	1.183	.890	.446	.006
	Error	597.730	450	1.328			

\*\*\* $p < .000$ ; \*\* $p < .01$ ; \* $p < .05$

Las comparaciones *post-hoc*, mediante el estadístico *Bonferroni*, muestran resultados significativos en la escala *Eficacia en el compromiso con el estudiante* en la comparación por pares entre los rangos de edad 19-31 y 32-39 ( $t = .469$ ,  $p = .021$ ) y entre 19-31 y 49-66 ( $t = .448$ ,  $p = .031$ ), de modo que el profesorado más joven indica tener un mayor compromiso con el alumnado.

En la tabla 75 se presentan los valores obtenidos en este segundo instrumento de evaluación atendiendo al *género* del profesorado.

Tabla 75

*Puntuaciones medias en las dimensiones de la Escala de Autoeficacia Docente por género*

ESCALA DE AUTOEFICACIA DOCENTE	GÉNERO	Media	Desviación típica
E.COMPROMISO ESTD.	Hombre	6.513	1.239
	Mujer	7.247	1.100
E.INSTRUCCIONAL	Hombre	7.005	.946
	Mujer	7.333	.927
E.MANEJO CLASE	Hombre	6.828	1.204
	Mujer	7.216	1.103

El análisis de varianza, en función de la variable independiente *género* (ver tabla 76), resultó significativo para las tres escalas: *Eficacia en el compromiso con el estudiante*,  $F_{(1,452)} = 41.689$ ,  $p = .000$ ,  $Eta^2 = .084$ ; *Eficacia instruccional*,  $F_{(1,452)} = 12.752$ ,  $p = .000$ ,  $Eta^2 = .027$ ; y *Eficacia en el manejo de la clase*,  $F_{(1,452)} = 11.835$ ,  $p = .001$ ,  $Eta^2 = .026$ .

Tabla 76

*Contrastes univariados para la variable independiente género y las escalas de autoeficacia docente*

ESCALA DE AUTOEFICACIA DOCENTE		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	p	$Eta^2$ parcial
E. COMPROMISO ESTD.	Contraste	55.140	1	55.140	41.689	.000***	.084
	Error	597.846	452	1.323			

E.INSTRUCCIONAL	Contraste	11.033	1	11.033	12.752	.000***	.027
	Error	391.066	452	.865			
E. MANEJO CLASE	Contraste	15.342	1	15.342	11.835	.001**	.026
	Error	585.936	452	1.296			

\*\*\* $p < .000$ ; \*\* $p < .01$ ; \* $p < .05$

Las comparaciones *post-hoc*, empleando el estadístico *Bonferroni*, resultaron significativas en función del género para la escala de *Eficacia en el compromiso con el estudiante* ( $t = .734$ ,  $p = .000$ ), para la de *Eficacia instruccional* ( $t = .328$ ,  $p = .000$ ) y para la de *Eficacia en el manejo de la clase* ( $t = .387$ ,  $p = .001$ ). En todas ellas, los hombres puntuaron más bajo que las mujeres.

Las puntuaciones medias en función de la experiencia docente en las tres dimensiones de esta escala se muestran en la tabla 77.

Tabla 77

*Dimensiones de la Escala de Autoeficacia Docente y experiencia docente*

ESCALA DE AUTOEFICACIA DOCENTE	RANGO DOCENCIA	Media	Desviación típica
E.COMPROMISO ESTD.	1-5	7.074	1.149
	6-12	6.897	1.272
	13-22	6.965	1.209
	23-46	7.035	1.182
E. INSTRUCCIONAL	1-5	7.212	.917
	6-12	7.219	1.019

	13-22	7.248	.870
	23-46	7.203	.966
	1-5	6.960	1.129
	6-12	7.011	1.249
E. MANEJO CLASE	13-22	7.146	1.046
	23-46	7.238	1.166

El ANOVA, en función de la variable independiente *experiencia docente*, no resultó significativo en las escalas del cuestionario de Autoeficacia Docente: *Eficacia en el compromiso con el estudiante*,  $F_{(3, 450)} = .494$ ,  $MSE = 1.45$ ,  $p = .687$ ,  $\eta^2 = .003$ ; *Eficacia instruccional*,  $F_{(3, 450)} = .045$ ,  $MSE = .893$ ,  $p = .987$ ,  $\eta^2 = .000$ ; y *Eficacia en el manejo de la clase*,  $F_{(3, 450)} = 1.382$ ,  $MSE = 1.32$ ,  $p = .248$ ,  $\eta^2 = .009$ .

Por etapa educativa, los estadísticos descriptivos en las dimensiones de la *Escala de Autoeficacia Docente* se presentan en la tabla 78. En la etapa educativa de Educación Infantil es donde el profesorado muestra una mayor puntuación en las tres dimensiones evaluadas.

Tabla 78

*Dimensiones de la Escala de Autoeficacia Docente y etapa educativa*

ESCALA DE AUTOEFICACIA DOCENTE	ETAPA EDUCATIVA	Media	Desviación típica
	INFANTIL	7.901	.817
E. COMPROMISO ESTD.	PRIMARIA	7.361	.872
	SECUNDARIA	6.640	1.169

	UNIVERSIDAD	6.482	1.405
	INFANTIL	7.548	.874
	PRIMARIA	7.374	.743
E. INSTRUCCIONAL	SECUNDARIA	6.976	.999
	UNIVERSIDAD	7.333	.989
	INFANTIL	7.596	.864
	PRIMARIA	7.460	.828
E. MANEJO CLASE	SECUNDARIA	6.646	1.271
	UNIVERSIDAD	7.177	1.079

El análisis de varianza, en función de la variable independiente *etapa educativa* (ver tabla 79), resultó significativo para las tres escalas *Eficacia en el compromiso con el estudiante*,  $F_{(3,450)} = 31.955$ ,  $p = .000$ ,  $Eta^2 = .176$ ; *Eficacia instruccional*,  $F_{(3,450)} = 9.017$ ,  $p = .000$ ,  $Eta^2 = .057$ ; y *Eficacia en el manejo de la clase*,  $F_{(3,450)} = 20.772$ ,  $p = .000$ ,  $Eta^2 = .122$ .

Tabla 79

*Contrastes univariados para la variable independiente etapa educativa y las escalas de autoeficacia docente*

ESCALA DE AUTOEFICACIA DOCENTE		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	p	$Eta^2$ parcial
	Contraste	114.676	3	38.225	31.955	.000***	.176
E.COMPROMISO ESTD.	Error	538.310	450	1.196			
E. INSTRUCCIONAL	Contraste	22.800	3	7.600	9.017	.000***	.057

	Error	379.298	450	.843		
	Contraste	73.136	3	24.379	20.772	.000*** .122
E.MANEJO CLASE	Error	528.142	450	1.174		

\*\*\* $p < .000$ ; \*\* $p < .01$ ; \* $p < .05$

Las comparaciones *post-hoc* resultaron significativas en la escala *Eficacia en el compromiso con el estudiante*, para las comparaciones por pares Educación Infantil-Educación Primaria ( $t = .539, p = .008$ ), Educación Infantil-Educación Secundaria ( $t = 1.259, p = .000$ ), Educación Infantil-Universidad ( $t = 1.418, p = .000$ ), Educación Primaria-Educación Secundaria ( $t = .719, p = .000$ ), Educación Primaria-Universidad ( $t = .879, p = .000$ ). En la escala de *Eficacia instruccional* en las comparaciones Educación Infantil-Educación Secundaria ( $t = .571, p = .000$ ), Educación Primaria-Educación Secundaria ( $t = .397, p = .001$ ), Educación Secundaria-Universidad ( $t = .357, p = .034$ ). Y, en la escala de *Eficacia en el manejo de la clase*, para las comparaciones por pares Educación Infantil-Educación Secundaria ( $t = .949, p = .000$ ), Educación Primaria-Educación Secundaria ( $t = .813, p = .000$ ) y Educación Secundaria-Universidad ( $t = .531, p = .003$ ).

### 1.3. Fortalezas y Virtudes en Acción

#### 1.3.1. Estadísticos descriptivos

Se inicia ahora el análisis del tercer instrumento, el cuestionario *VIA de Fortalezas y Virtudes Personales*. En primer lugar, se presenta una descripción por ítems donde se muestran las frecuencias, porcentajes, análisis de frecuencias, medias y desviaciones típicas para cada uno de los 24 ítems de la escala (ver tabla 80).

Tabla 80

*Frecuencias, porcentajes, Chi<sup>2</sup>, significatividad, medias y desviaciones típicas en los ítems de la Escala VIA de Fortalezas y Virtudes Personales*

ESCALA FORTALEZAS Y VIRTUDES	NA	N/RV	DVEC	MV	U	S	Chi <sup>2</sup>	p	M	DT
1. Piense en situaciones reales en las que usted ha tenido la oportunidad de hacer algo nuevo o innovador. ¿Con qué frecuencia mostró CREATIVIDAD o INGENIO en estas situaciones?	16 3.5%	11 2.4%	112 24.7%	84 18.5%	178 39.2%	53 11.7%	265.868	.000***	4.22	1.214
2. Piense en situaciones reales en las cuales usted ha tenido la oportunidad de explorar algo nuevo o de hacer algo diferente. ¿Con qué frecuencia usted mostró CURIOSIDAD o INTERÉS en estas situaciones?	13 2.9%	9 2%	63 13.9%	77 17%	193 42.5%	99 21.8%	301.921	.000***	4.60	1.192
3. Piense en situaciones reales en las cuales usted ha tenido que tomar una decisión importante y compleja. ¿Con qué frecuencia mostró PENSAMIENTO CRÍTICO, APERTURA DE MENTE o BUEN JUICIO en estas situaciones?	22 4.8%	6 1.3%	44 9.7%	88 19.4%	219 48.2%	75 16.5%	388.987	.000***	4.54	1.198
4. Piense en situaciones reales en las cuales usted ha tenido la oportunidad de aprender más sobre un	4 .9%	8 1.8%	44 9.7%	74 16.3%	165 36.3%	159 35%	338.925	.000***	4.91	1.093



tema. dentro o fuera de la escuela/universidad.

¿Con qué frecuencia usted mostró PASIÓN POR APRENDER en estas situaciones?

5. Piense en situaciones reales en las cuales usted ha tenido la oportunidad de aconsejar a otra persona que lo necesitaba. ¿Con qué frecuencia en estas situaciones usted vio las cosas con PERSPECTIVA o SABIDURÍA?	14 3.1%	8 1.8%	59 13%	104 22.9%	211 46.5%	58 12.8%	371.225	.000***	4.46	1.115
6. Piense en situaciones reales en las cuales usted ha experimentado miedo o amenaza. ¿Con qué frecuencia usted mostró VALENTÍA o CORAJE en estas situaciones?	67 14.8%	15 3.3%	51 11.2%	80 17.6%	176 38.8%	65 14.3%	192.467	.000***	4.05	1.592
7. Piense en situaciones reales en las cuales usted se ha enfrentado a una tarea difícil que requería mucho tiempo. ¿Con qué frecuencia usted mostró PERSEVERANCIA, PERSISTENCIA, EFICIENCIA o CAPACIDAD DE TRABAJO en estas situaciones?	13 2.9%	7 1.5%	43 9.5%	65 14.3%	188 41.4%	138 30.4%	347.938	.000***	4.81	1.179
8. Piense en situaciones reales en las cuales fue posible para usted presentar una visión falsa de quién es usted o de lo que había sucedido. ¿Con	68 15%	9 2%	22 4.8%	46 10.1%	181 39.9%	128 28.2%	292.035	.000***	4.43	1.682

---

qué frecuencia usted mostró HONESTIDAD o AUTENTICIDAD en esas situaciones?										
9. Piense en su vida cotidiana. ¿Con qué frecuencia mostró usted VITALIDAD o ENTUSIASMO cuando era posible hacerlo?	4 .9%	10 2.2%	30 6.6%	45 9.9%	224 49.3%	141 31.1%	512.053	.000***	4.98	1.007
10. Piense en su vida cotidiana. ¿Con qué frecuencia ha expresado usted su AMOR o VINCULACIÓN hacia otros (amigos. familia) cuando era posible hacerlo?	1 .2%	8 1.8%	43 9.5%	61 13.4%	180 39.6%	161 35.5%	391.233	.000***	4.97	1.031
11. Piense en su vida cotidiana. ¿Con qué frecuencia mostró usted AMABILIDAD o GENEROSIDAD cuando era posible hacerlo?		2 .4%	23 5.1%	51 11.2%	218 48%	160 35.2%	385.846	.000***	5.13	.832
12. Piense en situaciones reales en las cuales era necesario entender y responder a motivaciones de otras personas. ¿Con qué frecuencia mostró usted INTELIGENCIA SOCIAL o HABILIDADES SOCIALES en estas situaciones?	7 1.5%	6 1.3%	42 9.3%	85 18.7%	241 53.1%	73 16.1%	503.938	.000***	4.69	.994
13. Piense en situaciones reales en las cuales usted ha sido miembro de un grupo que necesitaba su ayuda y lealtad. ¿Con qué frecuencia usted SE MOSTRÓ COLABORATIVO en estas situaciones?	18 4%	3 .7%	18 4%	55 12.1%	189 41.6%	171 37.7%	453.189	.000***	5.00	1.163

---

---

14. Piense en situaciones reales en las cuales usted ha tenido algún poder e influencia sobre dos o más personas. ¿Con qué frecuencia mostró usted JUSTICIA en estas situaciones?	33 7.3%	3 .7%	25 5.5%	53 11.7%	215 47.4%	125 27.5%	423.295	.000***	4.74	1.330
15. Piense en situaciones reales en las cuales usted fue un miembro de un grupo que necesitaba orientación. ¿Con qué frecuencia mostró usted LIDERAZGO en estas situaciones?	37 8.1%	30 6.6%	72 15.9%	104 22.9%	142 31.3%	69 15.2%	116.846	.000***	4.08	1.440
16. Piense en situaciones reales en las cuales usted ha sido herido por otra persona. ¿Con qué frecuencia mostró usted PERDÓN o PIEDAD en estas situaciones?	26 5.7%	19 4.2%	68 15%	97 21.4%	165 36.3%	79 17.4%	187.445	.000***	4.31	1.342
17. Piense en su vida cotidiana. ¿Con qué frecuencia mostró usted MODESTIA o HUMILDAD cuando era posible hacerlo?	4 .9%	8 1.8%	49 10.8%	79 17.4%	225 49.6%	89 19.6%	435.004	.000***	4.72	1.012
18. Piense en situaciones reales en las cuales usted ha sido tentado de hacer algo de lo que podría haberse arrepentido después. ¿Con qué frecuencia mostró usted PRUDENCIA, DISCRECIÓN o CUIDADO en estas situaciones?	32 7%	12 2.6%	46 10.1%	83 18.3%	190 41.9%	91 20%	266.978	.000***	4.45	1.364

---

19. Piense en situaciones reales en las cuales usted ha experimentado antojos, deseos, impulsos, o emociones que usted deseaba controlar. ¿Con qué frecuencia mostró usted AUTO-CONTROL o AUTO-REGULACIÓN en estas situaciones?	13 2.9%	8 1.8%	62 13.7%	106 23.3%	186 41%	79 17.4%	288.07	.000***	4.50	1.150
20. Piense en su vida cotidiana. ¿Con qué frecuencia ha mostrado usted ASOMBRO y APRECIO POR LA BELLEZA Y LA PERFECCIÓN cuando era posible hacerlo?	15 3.3%	6 1.3%	33 7.3%	59 13%	185 40.7%	156 34.4%	383.78	.000***	4.90	1.185
21. Piense en situaciones reales en las cuales alguien le ayudó o le hizo un favor. ¿Con qué frecuencia mostró usted GRATITUD o AGRADECIMIENTO en estas situaciones?	1 .2%	5 1.1%	16 3.5%	35 7.7%	155 34.1%	242 53.3%	657.401	.000***	5.34	.877
22. Piense en situaciones reales en las cuales usted ha experimentado un fracaso o un contratiempo. ¿Con qué frecuencia mostró usted ESPERANZA u OPTIMISMO en estas situaciones?	5 1.1%	13 2.9%	70 15.4%	117 25.8%	170 37.4%	79 17.4%	258.652	.000***	4.48	1.101
23. Piense en su vida cotidiana. ¿Con qué frecuencia mostró usted SER JUGUETÓN o SENTIDO DEL HUMOR cuando era posible hacerlo?	1 .2%	15 3.3%	70 15.4%	80 17.6%	188 41.4%	100 22%	297.586	.000***	4.63	1.100

---

24. Piense en su vida cotidiana. ¿Con qué frecuencia mostró usted RELIGIOSIDAD o ESPIRITUALIDAD cuando era posible hacerlo?	41	79	97	62	115	60	48.203	.000***	3.69	1.553
	9%	17.4%	21.4%	13.7%	25.3%	13.2%				

---

*Nota:* NA= No aplicable; N/RV= Nunca/Rara vez; DVEC= De vez en cuando; MV= La mitad de las veces; U= Usualmente; S= Siempre.

\*\*\* $p < .000$ ; \*\* $p < .01$ ; \* $p < .05$

El análisis de frecuencias de los ítems resultó en todos los casos significativo. Por otra parte, el ítem con la puntuación más alta fue el 21, relativo a la virtud de *Gratitud o Agradecimiento* ( $M = 5.34$ ) y el que obtuvo una puntuación menor, aunque en general todas las virtudes alcanzan valores superiores a 3.5 en una escala de 6 puntos, es el 24, relativo a la virtud de *Religiosidad o Espiritualidad* ( $M = 3.69$ ).

En la tabla 81 aparecen los estadísticos descriptivos para cada una de las seis dimensiones de esta prueba. La dimensión *Humanidad y Amor* es la que alcanza las puntuaciones más altas ( $M = 4.927$ ) y la que obtiene una menor puntuación, aunque también es considerable, es la dimensión *Contención* ( $M = 4.495$ ).

Tabla 81

*Estadísticos descriptivos para las dimensiones de la Escala de Fortalezas y Virtudes*

ESCALA FORTALEZAS Y VIRTUDES	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
SABIDURÍA Y CONOCIMIENTO	1.00	6.00	4.547	.853
CORAJE	1.00	6.00	4.566	.953
HUMANIDAD Y AMOR	2.33	6.00	4.927	.770
JUSTICIA	1.00	6.00	4.606	1.015
CONTENCIÓN	1.00	6.00	4.495	.891
TRASCENDENCIA	2.20	6.00	4.606	.751

El análisis de medias, mediante la prueba  $t$  para muestras relacionadas, arrojó los siguientes valores:

- 
- La dimensión *Sabiduría y Conocimiento* difería de *Humanidad y Amor*,  $t = -9.384$ ,  $p = .000$ , con puntuaciones más altas en esta última.
  - La dimensión *Coraje* se diferenciaba de *Humanidad y Amor*,  $t = -8.144$ ,  $p = .000$ , en la misma dirección que el caso anterior.
  - La dimensión *Humanidad y Amor* obtenía puntuaciones más altas que *Justicia*,  $t = 7.240$ ,  $p = .000$ ; *Contención*,  $t = 10.741$ ,  $p = .000$ ; y *Trascendencia*,  $t = 10.488$ ,  $p = .000$
  - La dimensión *Justicia* puntuaba más alto que la de *Contención*,  $t = 2.484$ ,  $p = .013$
  - La dimensión *Contención* difería de la de *Trascendencia*,  $t = -2.877$ ,  $p = .004$ , con valores superiores en esta última.

### 1.3.2. Análisis por variables

En este apartado se muestran diferentes análisis donde como variables dependientes se introdujeron las seis dimensiones o virtudes y como variable independiente se fueron introduciendo cada una de las variables analizadas en relación con la descripción del profesorado. Así, en la tabla 82 se presentan las puntuaciones medias en función del *país*, destacando República Dominicana frente a España.

Tabla 82

*Estadísticos descriptivos de las seis Virtudes Personales por país*

ESCALA FORTALEZAS Y VIRTUDES	PAÍS	Media	Desviación típica
SABIDURÍA Y CONOCIMIENTO	España	4.429	.877
	República Dominicana	4.935	.633
CORAJE	España	4.532	.987
	República Dominicana	4.683	.824
HUMANIDAD Y AMOR	España	4.843	.783
	República Dominicana	5.206	.654
JUSTICIA	España	4.486	1.015
	República Dominicana	5.003	.912
CONTENCIÓN	España	4.449	.885
	República Dominicana	4.643	.902
TRASCENDENCIA	España	4.465	.740
	República Dominicana	5.074	.577

El análisis de varianza, en función de la variable independiente *país* (ver tabla 83), resultó significativo para cuatro de las seis *Virtudes Personales*, las cuales son: *Sabiduría y Conocimiento*,  $F_{(1,452)} = 30.154$ ,  $p = .000$ ,  $Eta^2 = .063$ ; *Humanidad y Amor*,  $F_{(1,452)} = 18.634$ ,  $p = .000$ ,  $Eta^2 = .040$ ; *Justicia*,  $F_{(1,452)} = 21.923$ ,  $p = .000$ ,  $Eta^2 = .046$ ; y *Trascendencia*,  $F_{(1,452)} = 60.062$ ,  $p = .000$ ,  $Eta^2 = .117$ .



Tabla 83

*Contrastes univariados para la variable independiente país y las Virtudes Personales*

ESCALA FORTALEZAS Y VIRTUDES		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	p	$Eta^2$ parcial
SABIDURÍA Y CONOCIMIENTO	Contraste	20.620	1	20.620	30.154	.000***	.063
	Error	309.090	452	.684			
CORAJE	Contraste	1.860	1	1.860	2.052	.153	.005
	Error	409.687	452	.906			
HUMANIDAD Y AMOR	Contraste	10.635	1	10.635	18.634	.000***	.040
	Error	257.966	452	.571			
JUSTICIA	Contraste	21.576	1	21.576	21.923	.000***	.046
	Error	444.849	452	.984			
CONTENCIÓN	Contraste	3.007	1	3.007	3.807	.052	.008
	Error	356.980	452	.790			
TRASCENDENCIA	Contraste	29.932	1	29.932	60.062	.000***	.117
	Error	225.251	452	.498			

\*\*\* $p < .000$ ; \*\* $p < .01$ ; \* $p < .05$

Las comparaciones *post-hoc* fueron significativas en función del *país* para las *Virtudes de Sabiduría y Conocimiento* ( $t = .505, p = .000$ ), *Humanidad y Amor* ( $t = .363, p = .000$ ), *Justicia* ( $t = .517, p = .000$ ) y *Trascendencia* ( $t = .609, p = .000$ ). En todos los casos, el profesorado de República Dominicana puntuó más alto que el de España.

Atendiendo a la *edad* de los docentes, en la tabla 84 se presentan los estadísticos descriptivos en las diferentes *Virtudes Personales*.

Tabla 84

*Estadísticos descriptivos de las seis Virtudes Personales en función de la edad del profesorado*

ESCALA FORTALEZAS Y VIRTUDES	RANGO EDAD	Media	Desviación típica
	19-31	4.662	.735
SABIDURÍA Y CONOCIMIENTO	32-39	4.473	.901
	40-48	4.598	.816
	49-66	4.436	.951
CORAJE	19-31	4.776	.784
	32-39	4.432	.961
	40-48	4.621	.956
	49-66	4.411	1.067
HUMANIDAD Y AMOR	19-31	5.043	.793
	32-39	4.857	.808
	40-48	4.852	.773
	49-66	4.960	.692
JUSTICIA	19-31	4.741	.896
	32-39	4.505	1.172
	40-48	4.629	.948
	49-66	4.533	1.038
CONTENCIÓN	19-31	4.614	.880
	32-39	4.409	.920
	40-48	4.528	.890
	49-66	4.411	.871

	19-31	4.724	.709
TRASCENDENCIA	32-39	4.507	.796
	40-48	4.550	.774
	49-66	4.643	.710

El análisis de varianza, en función de la variable independiente *edad*, como se puede apreciar en la tabla 85, tan solo resultó significativo para la dimensión *Coraje*,  $F_{(5,448)} = 3.721$ ,  $p = .012$ ,  $Eta^2 = .024$ .

Tabla 85

*Contrastes univariados para la variable independiente edad y las Virtudes Personales*

ESCALA FORTALEZAS Y VIRTUDES		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	p	$Eta^2$ parcial
SABIDURÍA Y CONOCIMTO.	Contraste	3.781	3	1.260	1.740	.158	.011
	Error	325.929	450	.724			
CORAJE	Contraste	9.961	3	3.320	3.721	.012*	.024
	Error	401.586	450	.892			
HUMANIDAD Y AMOR	Contraste	2.900	3	.967	1.637	.180	.011
	Error	265.701	450	.590			
JUSTICIA	Contraste	3.865	3	1.288	1.253	.290	.008
	Error	462.560	450	1.028			
CONTENCIÓN	Contraste	3.330	3	1.110	1.401	.242	.009
	Error	356.656	450	.793			

	Contraste	3.213	3	1.071	1.913	.127	.013
TRASCENDENCIA.	Error	251.970	450	.560			

\*\*\* $p < .000$ ; \*\* $p < .01$ ; \* $p < .05$

Las comparaciones *post-hoc*, mediante el estadístico *Bonferroni*, mostraron que en la *Virtud de Coraje* eran significativas las comparaciones entre los rangos de edad 19-31 y 32-39 ( $t = .344$ ,  $p = .041$ ), con puntuaciones más altas para el profesorado novel.

En la tabla 86, por su parte, se muestran las *Virtudes Personales* señaladas por el profesorado atendiendo a la variable *género*.

Tabla 86

*Virtudes Personales en función del género*

ESCALA FORTALEZAS Y VIRTUDES	GÉNERO	Media	Desviación típica
SABIDURÍA Y CONOCIMIENTO	Hombre	4.468	.876
	Mujer	4.588	.840
CORAJE	Hombre	4.468	1.000
	Mujer	4.618	.925
HUMANIDAD Y AMOR	Hombre	4.703	.867
	Mujer	5.045	.687
JUSTICIA	Hombre	4.605	1.095
	Mujer	4.606	.972
CONTENCIÓN	Hombre	4.397	.856

	Mujer	4.545	.907
	Hombre	4.471	.807
TRASCENDENCIA	Mujer	4.677	.710

El ANOVA, en función de la variable independiente *género*, resultó significativo en dos *Virtudes Personales: Humanidad y Amor*,  $F_{(1, 452)} = 21.063$ ,  $MSE = .568$ ,  $p = .000$ ,  $\eta^2 = .045$ , y *Trascendencia*,  $F_{(1, 452)} = 7.882$ ,  $MSE = .555$ ,  $p = .005$ .

En las comparaciones *post-hoc* se obtuvo que las mujeres puntuaban más alto que los hombres en las *Virtudes de Humanidad y Amor* ( $t = .342$ ,  $p = .000$ ) y *Trascendencia* ( $t = .207$ ,  $p = .005$ ).

Atendiendo a la *experiencia docente* del profesorado, los estadísticos descriptivos se muestran en la tabla 87.

Tabla 87

*Puntuaciones medias en las seis Virtudes Personales según la experiencia docente*

ESCALA FORTALEZAS Y VIRTUDES	RANGO DOCENCIA	Media	Desviación típica
	1-5	4.552	.854
SABIDURÍA Y CONOCIMIENTO	6-12	4.514	.820
	13-22	4.502	.923
	23-46	4.621	.820
CORAJE	1-5	4.664	.855
	6-12	4.546	.949
	13-22	4.482	1.103
	23-46	4.561	.906
HUMANIDAD Y AMOR	1-5	4.907	.887

	6-12	4.936	.743
	13-22	4.840	.778
	23-46	5.031	.629
	1-5	4.629	.996
JUSTICIA	6-12	4.561	1.080
	13-22	4.543	1.028
	23-46	4.689	.957
	1-5	4.516	.887
CONTENCIÓN	6-12	4.478	.959
	13-22	4.551	.867
	23-46	4.430	.854
	1-5	4.574	.780
TRASCENDENCIA	6-12	4.607	.765
	13-22	4.576	.809
	23-46	4.673	.636

El ANOVA, en función de la variable independiente *experiencia docente*, no resultó significativo para ninguna de las *Virtudes Personales*.

Para finalizar con este instrumento, en la tabla 88 se presentan la media y desviación típica por etapa educativa.

Tabla 88

*Virtudes Personales y etapa educativa*

ESCALA FORTALEZAS Y VIRTUDES	ETAPA EDUCATIVA	Media	Desviación típica
SABIDURÍA Y CONOCIMIENTO	INFANTIL	4.577	.875
	PRIMARIA	4.682	.720
	SECUNDARIA	4.414	.869

	UNIVERSIDAD	4.664	.951
	INFANTIL	4.680	.902
	PRIMARIA	4.681	.944
CORAJE	SECUNDARIA	4.470	.960
	UNIVERSIDAD	4.536	.986
	INFANTIL	5.211	.601
	PRIMARIA	5.165	.585
HUMANIDAD Y AMOR	SECUNDARIA	4.707	.845
	UNIVERSIDAD	4.870	.778
	INFANTIL	4.765	.875
	PRIMARIA	4.726	.971
JUSTICIA	SECUNDARIA	4.478	1.009
	UNIVERSIDAD	4.609	1.191
	INFANTIL	4.625	.943
	PRIMARIA	4.683	.825
CONTENCIÓN	SECUNDARIA	4.335	.905
	UNIVERSIDAD	4.500	.843
	INFANTIL	4.915	.549
	PRIMARIA	4.733	.626
TRASCENDENCIA	SECUNDARIA	4.380	.821
	UNIVERSIDAD	4.733	.733

Como se puede apreciar en la tabla 89, el análisis de varianza, en función de la variable independiente *etapa educativa*, resultó significativo para cuatro de las seis *Virtudes Personales*: *Sabiduría y Conocimiento*,  $F_{(3,450)} = 3.099$ ,  $p = .027$ ,  $Eta^2 = .020$ ; *Humanidad y Amor*,  $F_{(3,450)} = 13.406$ ,  $p = .000$ ,  $Eta^2 = .082$ ; *Contención*,  $F_{(3,450)} = 4.481$ ,  $p = .004$ ,  $Eta^2 = .029$ ; y *Trascendencia*,  $F_{(3,450)} = 12.509$ ,  $p = .000$ ,  $Eta^2 = .077$ .

Tabla 89

*Contrastes univariados para la variable independiente etapa educativa y las Virtudes Personales*

ESCALA FORTALEZAS Y VIRTUDES		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	p	$Eta^2$ parcial
SABIDURÍA Y CONOCIMIENTO	Contraste	6.675	3	2.225	3.099	.027*	.020
	Error	323.035	450	.718			
CORAJE	Contraste	4.348	3	1.449	1.602	.188	.011
	Error	407.199	450	.905			
HUMANIDAD Y AMOR	Contraste	22.037	3	7.346	13.406	.000***	.082
	Error	246.565	450	.548			
JUSTICIA	Contraste	6.651	3	2.217	2.170	.091	.014
	Error	459.775	450	1.022			
CONTENCIÓN	Contraste	10.441	3	3.480	4.481	.004*	.029
	Error	349.545	450	.777			
TRASCENDENCIA	Contraste	19.643	3	6.548	12.509	.000***	.077
	Error	235.540	450	.523			

\*\*\* $p < .000$ ; \*\* $p < .01$ ; \* $p < .05$

Las comparaciones *post-hoc*, mediante el estadístico *Bonferroni*, resultaron significativas para las *Virtudes* de *Sabiduría* y *Conocimiento* en las comparaciones por pares entre Educación Primaria-Educación Secundaria ( $t = .268$ ,  $p = .040$ ), con puntuaciones más altas en Educación Primaria; *Humanidad* y *Amor*, en las



---

comparaciones Educación Infantil-Educación Secundaria ( $t = .504, p = .000$ ), Educación Infantil-Universidad ( $t = .341, p = .043$ ), mostrando en ambos casos el profesorado de Educación Infantil una mayor puntuación, y Educación Primaria-Educación Secundaria ( $t = .458, p = .000$ ), con valores más altos para el profesorado de Educación Primaria; *Contención* en las comparaciones entre Educación Primaria-Educación Secundaria ( $t = .348, p = .004$ ), con valores más bajos en Educación Secundaria; y *Trascendencia*, entre Educación Infantil-Educación Secundaria ( $t = .535, p = .000$ ), Educación Primaria-Educación Secundaria ( $t = .353, p = .000$ ) y entre Educación Secundaria-Universidad ( $t = .354, p = .003$ ), de modo que el profesorado de Educación Secundaria puntúa más bajo en todos los casos.

#### **1.4. Escala de Felicidad Subjetiva**

##### 1.4.1. Estadísticos descriptivos

Llega el momento de examinar el cuarto instrumento, el cuestionario de *Felicidad Subjetiva*. En primer lugar se presenta una descripción pormenorizada por ítems (ver tabla 90).

El análisis de frecuencias resultó significativo en todos los casos. Por otra parte, el 41% del profesorado indica que se considera a sí mismo *Bastante Feliz*.

Tabla 90

*Frecuencias, porcentajes, Chi<sup>2</sup>, significatividad, medias y desviaciones típicas en los ítems de la Escala de Felicidad Subjetiva*

ESCALA DE FELICIDAD SUBJETIVA	MPF	NMF	PF	AF	F	BF	MF	Chi <sup>2</sup>	p	M	DT
1. En general, me considero a mí mismo/a	3 .7%	2 .4%	16 3.5%	41 9%	99 21.8%	186 41%	106 23.3%	436.804	.000***	5.68	1.126
	MMeF	NMF	PF	AF	F	BF	MMaF	Chi <sup>2</sup>	p	M	DT
2. Al compararme con el resto, me considero a mí mismo/a	5 1.1%	3 .7%	13 2.9%	76 16.7%	111 24.4%	158 34.9%	87 19.2%	332.499	.000***	5.44	1.201
	NEA	N	CS	A	B	M	Mi	Chi <sup>2</sup>	p	M	DT
3. Algunas personas por lo general son muy felices. Disfrutan de la vida sin importarles lo que ocurra, intentando sacar el mejor partido de todo. ¿En qué grado cree que esta caracterización le describe?	31 6.8%	30 6.6%	42 9.3%	91 20%	110 24.2%	103 22.7%	46 10.1%	114.587	.000***	4.57	1.649
4. Algunas personas por lo general no son muy felices. Aunque no están deprimidos, parece que nunca son tan felices como podrían ser. ¿En qué grado cree que esta caracterización le describe?	144 31.7%	119 26.2%	58 12.8	45 9.9%	45 9.9%	32 7%	10 2.2%	218.181	.000***	2.70	1.714

*Nota:* MPF = Muy Poco Feliz; NMF = No Muy Feliz; PF = Poco Feliz; AF= Algo Feliz; F= Feliz; BF= Bastante Feliz; MF= Muy Feliz; MMeF= Mucho Menos Feliz; MMaF= Mucho Más Feliz; NEA= Nada en Absoluto; N= Nada; CN= Casi Nada; A= Algo; B= Bastante; M= Mucho; Mi= Muchísimo.

\*\*\* $p < .000$ ; \*\* $p < .01$ ; \* $p < .05$

En la tabla 91 aparecen los estadísticos descriptivos del factor evaluado por el cuestionario de *Felicidad Subjetiva*, obteniendo una media de 5.248 dentro de una escala de 7 puntos.

Tabla 91

*Estadísticos descriptivos para la Felicidad Subjetiva*

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
FELICIDAD SUBJETIVA	1.50	7.00	5.248	1.001

## 1.4.2. Análisis por variables

En este apartado se presentan diversos análisis donde como variable dependiente se introduce la *Felicidad Subjetiva* y como variable independiente se va a ir introduciendo cada una de las variables analizadas referentes a los datos del profesorado. Así, en la tabla 92 se muestran los estadísticos descriptivos por *país*.

Tabla 92

*Escala de Felicidad Subjetiva y país*

	PAÍS	Media	Desviación típica
FELICIDAD	España	5.15	.98
SUBJETIVA	Rep. Dominicana	5.58	1.04

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* en función del país resultaron significativas para la escala *Felicidad Subjetiva*,  $t = .43$ ,  $p = .000$ , de modo que el profesorado de República Dominicana puntuó más alto.

Por su parte, en la tabla 93 se presentan los datos para esta escala atendiendo a la *edad* del profesorado.

Tabla 93

*Escala de Felicidad Subjetiva en función de la edad del profesorado*

	RANGO EDAD	Media	Desviación típica
	19-31	5.340	1.059
FELICIDAD	32-39	5.289	.920
SUBJETIVA	40-48	5.204	.975
	49-66	5.158	1.073

El ANOVA, en función de la variable independiente *edad*, no resultó significativo para la escala de *Felicidad Subjetiva*,  $F_{(3, 449)} = .747$ ,  $MSE = 1.018$ ,  $p = .524$ ,  $\eta^2 = .005$ .

La tabla 94 incluye la descripción de esta escala en función de la variable *género*.

Tabla 94

*Escala de Felicidad Subjetiva y género*

	GÉNERO	Media	Desviación típica
FELICIDAD SUBJETIVA	Hombre	5.014	.991
	Mujer	5.370	.997

El ANOVA, en función de la variable independiente *género* resultó significativo para la escala de *Felicidad Subjetiva*,  $F_{(1, 451)} = 13.018$ ,  $MSE = .99$ ,  $p = .000$ ,  $\eta^2 = .03$ , de modo que las mujeres puntuaban más alto que los hombres, tal y como se mostró en las comparaciones *post-hoc*,  $t = .355$ ,  $p = .000$ .

Atendiendo a la *experiencia docente*, en la tabla 95 se muestran los estadísticos descriptivos.

Tabla 95

*Escala de Felicidad Subjetiva y experiencia docente*

	RANGO DOCENCIA	Media	Desviación típica
FELICIDAD SUBJETIVA	1-5	5.328	1.008
	6-12	5.219	.982
	13-22	5.187	.972
	23-46	5.248	1.076

El ANOVA, en función de la variable independiente *experiencia docente*, no resultó significativo para la escala de *Felicidad Subjetiva*,  $F_{(3, 449)} = .421$ ,  $MSE = 1.02$ ,  $p = .738$ ,  $\eta^2 = .003$ .

Continuando con los análisis, en la tabla 96 se presentan la puntuación media para esta escala según la etapa educativa en la que trabaja el profesorado.

Tabla 96

*Escala de Felicidad Subjetiva y etapas educativas*

	ETAPAS EDUCATIVAS	Media	Desviación típica
	INFANTIL	5.569	.828
FELICIDAD	PRIMARIA	5.268	.938
SUBJETIVA	SECUNDARIA	5.112	1.056
	UNIVERSIDAD	5.286	1.083

El análisis de varianza arrojó resultados significativos para la escala de *Felicidad Subjetiva*,  $F_{(3, 4449)} = 3.625$ ,  $MSE = .999$ ,  $p = .013$ ,  $\eta^2 = .024$ . Así, las comparaciones *post-hoc* mostraron diferencias entre el profesorado de Educación Infantil-Educación Secundaria ( $t = .458$ ,  $p = .007$ ), con puntuaciones más altas en el primer caso.

---

## 1.5. Escala Multidimensional del Sentido del Humor

### 1.5.1. Estadísticos descriptivos

La descripción por ítems en la *Escala Multidimensional del Sentido del Humor* se puede consultar en la tabla 97. El análisis de frecuencias de los ítems, a través de la prueba  $\chi^2$ , fue significativo en todos los casos. Además, el ítem 14, “Aprecio a la gente con humor” es el que obtiene un mayor grado de acuerdo ( $M = 4.46$ ), en una escala de cinco puntos. Por el contrario, el que obtiene un menor nivel de acuerdo por parte del profesorado es el 11, “Denominar a alguien “cómico” es un insulto” ( $M = 1.65$ ).

Tabla 97

*Frecuencias, porcentajes, análisis de frecuencias, medias y desviaciones típicas en los ítems de la Escala Multidimensional del Sentido del Humor*

ESCALA SENTIDO DEL HUMOR	MED	ED	I	DA	MDA	$Chi^2$	$p$	$M$	$DT$
1. A veces invento chistes o historias graciosas	42 9.3 %	59 13%	115 25.3 %	172 37.9 %	65 14.3 %	124.031	.000***	3.33	1.155
2. El uso de chistes o del humor me ayuda a dominar situaciones difíciles	41 9%	78 17.2 %	94 20.7 %	157 34.6 %	83 18.3 %	78.336	.000***	3.34	1.220
3. Sé que puedo hacer reír a la gente	13 2.9 %	59 13%	117 25.8 %	183 40.3 %	81 17.8 %	180.433	.000***	3.57	1.018
4. No me gustan las lecturas tipo “cómic”	97 21.4 %	129 28.4 %	115 25.3 %	64 14.1 %	48 10.6 %	51.139	.000***	2.64	1.257
5. La gente dice que cuento cosas graciosas	32 7%	83 18.3 %	168 37%	125 27.5 %	44 9.7 %	142.004	.000***	3.15	1.018
6. Puedo usar chistes para adaptarme a muchas situaciones	44 9.7 %	106 23.3 %	134 29.5 %	129 28.4 %	39 8.6 %	93.243	.000***	3.03	1.121



7. Puedo disminuir la tensión en ciertas situaciones al decir algo gracioso	22 4.8 %	61 13.4 %	83 18.3 %	218 48%	68 15%	247.58	.000***	3.55	1.055
8. La gente que cuenta chistes es insoportable	214 47.1 %	144 31.7 %	77 17%	9 2%	8 1.8 %	351.164	.000***	1.79	.917
9. Sé que puedo contar las cosas de tal modo que otras personas se rían	11 2.4 %	58 12.8 %	118 26%	212 46.7 %	53 11.7 %	268.819	.000***	3.53	.943
10. Me gusta un buen chiste	5 1.1 %	3 .7 %	46 10.1 %	148 32.6 %	250 55.1 %	505.456	.000***	4.40	.786
11. Denominar a alguien “cómico” es un insulto	254 55.9 %	125 27.5 %	56 12.3 %	10 2.2 %	7 1.5 %	470.854	.000***	1.65	.892
12. Puedo decir las cosas de tal manera que la gente se ría	13 2.9 %	54 11.9 %	120 26.4 %	209 46%	56 12.3 %	259.305	.000***	3.53	.954
13. El humor es un pobre mecanismo para hacer frente a la vida	232 51.1 %	122 26.9 %	41 9%	37 8.1 %	20 4.4 %	346.208	.000***	1.87	1.147
14. Aprecio a la gente con humor	1	3	32	166	250		.000***	4.46	.676

	.2 %	.7 %	7%	36.6 %	55.1 %	555.633			
15. La gente espera que yo diga cosas graciosas	47 10.4 %	107 23.6 %	212 46.7 %	66 14.5 %	20 4.4 %	248.863	.000***	2.79	.966
16. El humor me ayuda a hacer frente a la vida	14 3.1 %	46 10.1 %	109 24%	190 41.9 %	93 20.5 %	200.013	.000***	3.67	1.012
17. No me siento bien cuando todo el mundo está contando chistes	180 39.6 %	130 28.6 %	110 24.2 %	22 4.8 %	10 2.2 %	233.664	.000***	2.01	1.019
18. Mis amigos me consideran chistoso	70 15.4 %	122 26.9 %	165 36.3 %	74 16.3 %	20 4.4 %	135.308	.000***	2.67	1.062
19. Hacer frente a la vida mediante el humor es una manera elegante de adaptarse	5 1.1 %	34 7.5 %	110 24.2 %	201 44.3 %	102 22.5 %	256.916	.000***	3.80	.911
20. Tratar de dominar situaciones mediante el uso del humor es estúpido	193 42.5 %	162 35.7 %	75 16.5 %	17 3.7 %	5 1.1 %	316.053	.000***	1.85	.906
21. En un grupo puedo controlar la situación contando un chiste	49 10.8 %	109 24%	193 42.5 %	84 18.5 %	17 3.7 %	199.283	.000***	2.80	.987
22. Usar el humor me ayuda a relajarme	14	51	107	202	78	224.261	.000***	3.62	.998

	3.1 %	11.2 %	23.6 %	44.5 %	17.2 %				
23. Uso el humor para entretener a mis amigos	44	119	153	109	27	124.504	.000***	2.90	1.06
	9.7 %	26.2 %	33.7 %	24%	5.9 %				
24. Mis dichos graciosos entretienen a otras personas	39	89	168	122	34	142.093	.000***	3.05	1.05
	8.6 %	19.6 %	37%	26.9 %	7.5 %				

*Nota:* MED= Muy en desacuerdo; ED= En desacuerdo; I= Indiferente; DA= De acuerdo; MDA= Muy de acuerdo.

\*\*\* $p < .000$ ; \*\* $p < .01$ ; \* $p < .05$

A continuación se muestran los tres factores evaluados por el cuestionario: *Competencia o Habilidad personal para utilizar el humor*, *El humor como mecanismo de control de la situación* y *Valoración social y actitudes hacia el humor* (ver tabla 98).

Tabla 98

*Estadísticos descriptivos para los factores de la Escala Multidimensional del Sentido del Humor*

ESCALA SENTIDO DEL HUMOR	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
CPUH	1	5	3.57	1.204
HMCS	1	3	2.78	.463
VSyAH	1	3	2.41	.648

*Nota:* CPUH= Competencia o Habilidad personal para utilizar el humor; HMCS= El humor como mecanismo de control de la situación; VSyAH= Valoración social y actitudes hacia el humor.

La prueba *t* para muestras relacionadas apuntó que el factor *Competencia o Habilidad personal para utilizar el humor* se diferenciaba estadísticamente de los factores *El humor como mecanismo de control de la situación*,  $t = 16.181$ ,  $p = .000$ , y *Valoración social y actitudes hacia el humor*,  $t = 20.144$ ,  $p = .000$ . Igualmente, estos dos últimos factores diferían entre sí,  $t = 11.483$ ,  $p = .000$ .

### 1.5.2. Análisis por variables

En la tabla 99 se pueden observar los estadísticos descriptivos en la *Escala Multidimensional del Sentido del Humor* en función del país.

Tabla 99

*Escala Multidimensional del Sentido del Humor y país*

ESCALA SENTIDO DEL HUMOR	PAÍS	Media	Desviación típica
CPUH	España	3.43	1.198
	Rep. Dominicana	4.07	1.091
HMCS	España	2.76	.483
	Rep. Dominicana	2.86	.380
VSyAH	España	2.41	.645
	Rep. Dominicana	2.41	.663

*Nota:* CPUH= Competencia o Habilidad personal para utilizar el humor; HMCS= El humor como mecanismo de control de la situación; VSyAH= Valoración social y actitudes hacia el humor.

El análisis de varianza, en función de la variable independiente *país* (ver tabla 100), resultó significativo para el factor *Competencia o Habilidad personal para utilizar el humor*,  $F_{(1,449)} = 23.817$ ,  $p = .000$ ,  $Eta^2 = .050$ . Así, las comparaciones *post-hoc* arrojaron valores significativos en dicho factor a favor del profesorado de República Dominicana ( $t = .641$ ,  $p = .000$ ).

Tabla 100

*Contrastes univariados para la variable independiente país en la Escala Multidimensional del Sentido del Humor*

ESCALA SENTIDO DEL HUMOR		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	p	Eta <sup>2</sup> parcial
CPUH	Contraste	32.857	1	32.857	23.817	.000***	.050
	Error	619.405	449	1.380			

HMCS	Contraste	.678	1	.678	3.191	.075	.007
	Error	95.459	449	.213			
VSyAH	Contraste	.000	1	.000	.000	.985	.000
	Error	189.290	449	.422			

*Nota:* CPUH= Competencia o Habilidad personal para utilizar el humor; HMCS= El humor como mecanismo de control de la situación; VSyAH= Valoración social y actitudes hacia el humor.

\*\*\* $p < .000$ ; \*\* $p < .01$ ; \* $p < .05$

En función de la *edad*, los estadísticos descriptivos para esta escala se muestran en la tabla 101.

Tabla 101

*Escala Multidimensional del Sentido del Humor y edad del profesorado*

ESCALA SENTIDO DEL HUMOR	RANGO EDAD	Media	Desviación típica
CPUH	19-31	3.69	1.180
	32-39	3.50	1.259
	40-48	3.51	1.186
	49-66	3.60	1.201
HMCS	19-31	2.79	.487
	32-39	2.75	.479
	40-48	2.81	.417
	49-66	2.79	.472
VSyAH	19-31	2.48	.597
	32-39	2.43	.662
	40-48	2.43	.640
	49-66	2.30	.692

*Nota:* CPUH= Competencia o Habilidad personal para utilizar el humor; HMCS= El humor como mecanismo de control de la situación; VSyAH= Valoración social y actitudes hacia el humor.

El análisis de varianza, en función de la variable independiente *edad* no resultó significativo para ninguno de los tres factores evaluados por la *Escala Multidimensional del Sentido del Humor*.

Por su parte, en la tabla 102 se presentan las puntuaciones medias según el género del profesorado participante.

Tabla 102

*Escala Multidimensional del Sentido del Humor y género*

ESCALA SENTIDO DEL HUMOR	GÉNERO	Media	Desviación típica
CPUH	Hombre	3.68	1.204
	Mujer	3.52	1.203
HMCS	Hombre	2.77	.479
	Mujer	2.79	.454
VSyAH	Hombre	2.36	.673
	Mujer	2.44	.635

*Nota:* CPUH= Competencia o Habilidad personal para utilizar el humor; HMCS= El humor como mecanismo de control de la situación; VSyAH= Valoración social y actitudes hacia el humor.

El análisis de varianza, en función de la variable independiente *género* no resultó significativo para ninguno de los tres factores evaluados por la *Escala Multidimensional del Sentido del Humor*.

Las puntuaciones en esta escala atendiendo a la *experiencia docente* del profesorado se incluyen en la tabla 103.

Tabla 103

*Escala Multidimensional del Sentido del Humor y experiencia docente*

ESCALA SENTIDO DEL HUMOR	RANGO DOCENCIA	Media	Desviación típica
CPUH	1-5	3.54	1.219
	6-12	3.61	1.168
	13-22	3.58	1.261
	23-46	3.57	1.179
HMCS	1-5	2.75	.520
	6-12	2.76	.468
	13-22	2.82	.383
	23-46	2.81	.460
VSyAH	1-5	2.43	.627
	6-12	2.44	.626
	13-22	2.42	.628
	23-46	2.36	.720

*Nota:* CPUH= Competencia o Habilidad personal para utilizar el humor; HMCS= El humor como mecanismo de control de la situación; VSyAH= Valoración social y actitudes hacia el humor.

El análisis de varianza no resultó significativo para ninguno de los tres factores evaluados por la *Escala Multidimensional del Sentido del Humor*.

Por etapa educativa, en la tabla 104 se muestran los estadísticos descriptivos para la escala.



Tabla 104

*Escala Multidimensional del Sentido del Humor y etapa educativa*

ESCALA SENTIDO DEL HUMOR	ETAPA EDUCATIVA	Media	Desviación típica
CPUH	INFANTIL	3.71	1.210
	PRIMARIA	3.59	1.085
	SECUNDARIA	3.38	1.276
	UNIVERSIDAD	3.97	1.084
HMCS	INFANTIL	2.87	.383
	PRIMARIA	2.81	.437
	SECUNDARIA	2.74	.516
	UNIVERSIDAD	2.80	.405
VSyAH	INFANTIL	2.38	.599
	PRIMARIA	2.42	.695
	SECUNDARIA	2.39	.652
	UNIVERSIDAD	2.49	.609

*Nota:* CPUH= Competencia o Habilidad personal para utilizar el humor; HMCS= El humor como mecanismo de control de la situación; VSyAH= Valoración social y actitudes hacia el humor.

El análisis de varianza, en función de la variable independiente *etapa educativa* (ver tabla 105), resultó significativo para el factor *Competencia o Habilidad personal para utilizar el humor*,  $F_{(3,447)} = 4.582$ ,  $p = .004$ ,  $Eta^2 = .030$ , no manifestando resultados significativos en los dos factores restantes.

Tabla 105

*Contrastes univariados para la variable independiente etapa educativa en la Escala Multidimensional del Sentido del Humor*

ESCALA SENTIDO DEL HUMOR		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	p	Eta <sup>2</sup> parcial
CPUH	Contraste	19.460	3	6.487	4.582	.004*	.030
	Error	632.801	447	1.416			
HMCS	Contraste	.953	3	.318	1.492	.216	.010
	Error	95.184	447	.213			
VSyAH	Contraste	.614	3	.205	.485	.693	.003
	Error	188.676	447	.422			

*Nota:* CPUH= Competencia o Habilidad personal para utilizar el humor; HMCS= El humor como mecanismo de control de la situación; VSyAH= Valoración social y actitudes hacia el humor.

\*\*\* $p < .000$ ; \*\* $p < .01$ ; \* $p < .05$

Las comparaciones *post-hoc* indicaron que en el factor *Competencia o Habilidad personal para utilizar el humor* diferían las etapas educativas Educación Secundaria-Universidad ( $t = .59$ ,  $p = .003$ ), con una puntuación más alta por parte del profesorado universitario.

## 1.6. Inventario de Personalidad

### 1.6.1. Estadísticos descriptivos

Este último apartado dedicado al análisis, de forma independiente, de cada instrumento, se destina al cuestionario de Personalidad *Big Five Inventory*, *BFI-10*. Así, para comenzar, en la tabla 106 se muestran los estadísticos pormenorizados por ítem.

Tabla 106

*Frecuencias, porcentajes, Chi<sup>2</sup>, significatividad, medias y desviaciones típicas en los ítems del Cuestionario de Personalidad BFI-10*

CUESTIONARIO DE PERSONALIDAD BFI-10	MED	ED	NDANED	DA	MDA	Chi <sup>2</sup>	p	M	DT
Me veo como alguien que...									
1. ... es reservado	46	103	112	147	44	87.978	.000***	3.09	1.160
	10.1%	22.7%	24.7%	32.4%	9.7%				
2. ... es generalmente confiado	9	59	107	213	64	261.230	.000***	3.58	.953
	2%	13%	23.6%	46.9%	14.1%				
3. ... tiende a ser perezoso	152	180	75	38	7	240.721	.000***	2.04	.989
	33.5%	39.6%	16.5%	8.4%	1.5%				
4. ... es relajado, maneja bien el estrés	24	75	157	152	44	166.252	.000***	3.26	1.019
	5.3%	16.5%	34.6%	33.5%	9.7%				
5. ... tiene poco interés artístico	157	150	90	40	15	179.350	.000***	2.13	1.089
	34.6%	33%	19.8%	8.8%	3.3%				
6. ... es extrovertido, sociable	4	37	114	189	108	231.252	.000***	3.80	.927
	.9%	8.1%	25.1%	41.6%	23.8%				

7. ... tiende a encontrar defectos en los demás	63 13.9%	161 35.5%	168 37%	55 12.1%	5 1.1%	224.593	.000***	2.51	.917
8. ... hace sus tareas de manera exhaustiva	4 .9%	26 5.7%	115 25.3%	223 49.1%	84 18.5%	330.102	.000***	3.79	.841
9. ... se pone nervioso fácilmente	28 6.2%	141 31.1%	160 35.2%	88 19.4%	35 7.7%	158.996	.000***	2.91	1.029
10. ... tiene una gran imaginación	7 1.5%	39 8.6%	131 28.9%	164 36.1%	111 24.4%	189.018	.000***	3.74	.976

*Nota:* MED= Muy en desacuerdo; ED= En desacuerdo; NDANED = Ni de acuerdo ni en desacuerdo; DA= De acuerdo; MDA= Muy de acuerdo.

\*\*\* $p < .000$ ; \*\* $p < .01$ ; \* $p < .05$

El análisis de frecuencias resultó significativo en todos los ítems del cuestionario. Por otra parte, la puntuación media más alta se ubica en el ítem 6, “Me veo como alguien que es extrovertido, sociable” ( $M = 3.80$ ). La puntuación más baja es para el ítem 3, “Me veo como alguien que tiende a ser perezoso” ( $M = 2.04$ ).

En la tabla 107 aparecen los estadísticos descriptivos de las dimensiones evaluadas por el cuestionario: *Extraversión*, *Amabilidad*, *Responsabilidad*, *Neuroticismo* y *Apertura a la experiencia*. La dimensión *Responsabilidad* fue la que obtuvo puntuaciones más altas ( $M = 3.873$ ) y la de *Neuroticismo* la más baja ( $M = 2.827$ ).

Tabla 107

*Estadísticos descriptivos para el Big Five Inventory-10*

CUESTIONARIO DE PERSONALIDAD BFI-10	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
EXTRAVERSIÓN	1.50	5.00	3.354	.888
AMABILIDAD	1.50	5.00	3.538	.694
RESPONSABILIDAD	2.00	5.00	3.873	.724
NEUROTICISMO	1.00	5.00	2.827	.865
APERTURA	1.00	5.00	3.804	.827

La prueba  $t$  para muestras relacionadas indicó que la dimensión *Extraversión* difería de *Amabilidad* ( $t = -3.674$ ,  $p = .000$ ), *Responsabilidad* ( $t = -10.402$ ,  $p = .000$ ), *Neuroticismo* ( $t = 8.447$ ,  $p = .000$ ) y *Apertura a la experiencia* ( $t = -8.917$ ,  $p = .000$ ). Por su parte, la dimensión *Amabilidad* se diferenciaba de *Responsabilidad* ( $t = -7.624$ ,  $p = .000$ ), *Neuroticismo* ( $t = 12.452$ ,  $p = .000$ ) y *Apertura a la experiencia* ( $t = -5.596$ ,  $p = .000$ ).

.000). La dimensión *Responsabilidad* difería de *Neuroticismo* ( $t = 18.889, p = .000$ ).

Por último, la dimensión *Neuroticismo* se diferenciaba de *Apertura a la experiencia* ( $t = -16.522, p = .000$ ).

### 1.6.2. Análisis por variables

Los estadísticos descriptivos en los cinco grandes factores de personalidad en función del *país* se muestran en la tabla 108.

Tabla 108

*Big Five Inventory-10 y país*

CUESTIONARIO DE PERSONALIDAD BFI-10	PAÍS	Media	Desviación típica
EXTRAVERSIÓN	España	3.387	.913
	República Dominicana	3.243	.791
AMABILIDAD	España	3.512	.694
	República Dominicana	3.624	.693
RESPONSABILIDAD	España	3.856	.692
	República Dominicana	3.929	.822
NEUROTICISMO	España	2.898	.842
	República Dominicana	2.595	.907
APERTURA	España	3.718	.823
	República Dominicana	4.091	.781

El análisis de varianza, en función de la variable independiente *país* (ver tabla 109), resultó significativo para los factores *Neuroticismo*,  $F_{(1,450)} = 10.035, p = .002$ ,

$Eta^2 = .022$ , y *Apertura*,  $F_{(1,450)} = 16.942$ ,  $p = .000$ ,  $Eta^2 = .036$ , no manifestando resultados significativos en *Extraversión*, *Amabilidad* y *Responsabilidad*.

Tabla 109

*Contrastes univariados para la variable independiente país en el Big Five Inventory-10*

CUESTIONARIO DE PERSONALIDAD BFI-10		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	p	$Eta^2$ parcial
EXTRAVERSIÓN	Contraste	1.689	1	1.689	2.149	.143	.005
	Error	353.674	450	.786			
AMABILIDAD	Contraste	1.016	1	1.016	2.114	.147	.005
	Error	216.344	450	.481			
RESPONSABILIDAD	Contraste	.426	1	.426	.812	.368	.002
	Error	236.010	450	.524			
NEUROTICISMO	Contraste	7.374	1	7.374	10.035	.002**	.022
	Error	330.666	450	.735			
APERTURA	Contraste	11.209	1	11.209	16.942	.000***	.036
	Error	297.713	450	.662			

\*\*\* $p < .000$ ; \*\* $p < .01$ ; \* $p < .05$

Las comparaciones *post-hoc* mostraron que en *Neuroticismo* puntuaba más bajo el profesorado de República Dominicana ( $t = .302$ ,  $p = .002$ ) mientras que ocurría lo contrario para el factor *Apertura* ( $t = .373$ ,  $p = .000$ ).

En la tabla 110 se presentan las puntuaciones medias obtenidas según la *edad* del profesorado.

Tabla 110

*Estadísticos descriptivos en el Big Five Inventory-10 en función de la edad de los docentes*

CUESTIONARIO DE PERSONALIDAD BFI-10	RANGO EDAD	Media	Desviación típica
EXTRAVERSIÓN	19-31	3.430	.915
	32-39	3.276	.917
	40-48	3.343	.909
	49-66	3.363	.803
AMABILIDAD	19-31	3.544	.718
	32-39	3.458	.701
	40-48	3.532	.698
	49-66	3.618	.657
RESPONSABILIDAD	19-31	3.909	.780
	32-39	3.799	.676
	40-48	3.940	.729
	49-66	3.830	.703
NEUROTICISMO	19-31	2.796	.891
	32-39	3.023	.894
	40-48	2.819	.847
	49-66	2.675	.805
APERTURA	19-31	3.857	.980
	32-39	3.794	.780
	40-48	3.734	.815
	49-66	3.840	.706

El ANOVA, en función de la variable independiente *edad*, resultó significativo solo para el factor *Neuroticismo*,  $F_{(3, 448)} = 3.025$ ,  $MSE = .740$ ,  $p = .029$ ,  $\eta^2 = .020$ . La comparación entre los rangos de edad 32-39 y 49-66, para este factor, resultó



estadísticamente significativa en las comparaciones *post-hoc* ( $t = .348$ ,  $p = .019$ ), de modo que este factor está más presente en el profesorado de 32-39 años.

Continuando con este apartado, los estadísticos descriptivos en el BFI-10 teniendo en cuenta el género del profesorado se pueden consultar en la tabla 111.

Tabla 111

*Big Five Inventory-10 y género del profesorado*

CUESTIONARIO DE PERSONALIDAD BFI-10	GÉNERO	Media	Desviación típica
EXTRAVERSIÓN	Hombre	3.139	.873
	Mujer	3.466	.876
AMABILIDAD	Hombre	3.409	.663
	Mujer	3.604	.702
RESPONSABILIDAD	Hombre	3.813	.758
	Mujer	3.904	.705
NEUROTICISMO	Hombre	2.739	.778
	Mujer	2.874	.906
APERTURA	Hombre	3.687	.914
	Mujer	3.865	.774

El análisis de varianza, en función de la variable independiente *género* (ver tabla 112), resultó significativo para los factores *Extraversión*,  $F_{(1,450)} = 14.282$ ,  $p = .000$ ,  $Eta^2 = .031$ ; *Amabilidad*,  $F_{(1,450)} = 8.138$ ,  $p = .005$ ,  $Eta^2 = .018$ ; y *Apertura*,  $F_{(1,450)} = 4.762$ ,  $p = .030$ ,  $Eta^2 = .010$ .

Tabla 112

*Contrastes univariados para la variable independiente género y el Big Five Inventory-10*

CUESTIONARIO DE PERSONALIDAD BFI-10		Suma de cuadrados	<i>gl</i>	Media cuadrática	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Eta</i> <sup>2</sup> parcial
EXTRAVERSIÓN	Contraste	10.932	1	10.932	14.282	.000***	.031
	Error	344.431	450	.765			
AMABILIDAD	Contraste	3.861	1	3.861	8.138	.005**	.018
	Error	213.500	450	.474			
RESPONSABILIDAD	Contraste	.846	1	.846	1.616	.204	.004
	Error	235.589	450	.524			
NEUROTICISMO	Contraste	1.857	1	1.857	2.486	.116	.005
	Error	336.183	450	.747			
APERTURA	Contraste	3.235	1	3.235	4.762	.030*	.010
	Error	305.687	450	.679			

\*\*\* $p < .000$ ; \*\* $p < .01$ ; \* $p < .05$

Las comparaciones *post-hoc* mostraron que las mujeres puntuaban más alto que los hombres en los factores *Extraversión* ( $t = .328$ ;  $p = .000$ ), *Amabilidad* ( $t = .195$ ;  $p = .005$ ) y *Apertura* ( $t = .178$ ;  $p = .030$ ).

En la tabla 113 se presentan los estadísticos descriptivos en esta prueba de personalidad atendiendo a la *experiencia docente*.

Tabla 113

*Puntuaciones medidas en el Big Five Inventory-10 según la experiencia docente*

CUESTIONARIO DE PERSONALIDAD BFI-10	RANGO DOCENCIA	Media	Desviación típica
EXTRAVERSIÓN	1-5	3.298	.915
	6-12	3.399	.885
	13-22	3.417	.953
	23-46	3.307	.789
AMABILIDAD	1-5	3.440	.734
	6-12	3.570	.707
	13-22	3.482	.700
	23-46	3.675	.606
RESPONSABILIDAD	1-5	3.855	.783
	6-12	3.746	.708
	13-22	3.940	.651
	23-46	3.962	.729
NEUROTICISMO	1-5	2.879	.889
	6-12	2.829	.880
	13-22	2.898	.877
	23-46	2.693	.806
APERTURA	1-5	3.835	.945
	6-12	3.807	.811
	13-22	3.755	.819
	23-46	3.816	.708

El ANOVA, en función de la variable independiente *experiencia docente*, no resultó significativo para ninguno de los cinco factores evaluados por el Cuestionario de Personalidad *Big Five Inventory-10*.

La tabla 114 integra los estadísticos descriptivos para dicha prueba según la *etapa educativa* en la que trabaja el profesorado.

Tabla 114

*Big Five Inventory-10 en función de la etapa educativa*

CUESTIONARIO DE PERSONALIDAD BFI-10	ETAPA EDUCATIVA	Media	Desviación típica
EXTRAVERSIÓN	INFANTIL	3.463	.916
	PRIMARIA	3.403	.884
	SECUNDARIA	3.276	.882
	UNIVERSIDAD	3.384	.883
AMABILIDAD	INFANTIL	3.588	.691
	PRIMARIA	3.643	.625
	SECUNDARIA	3.477	.709
	UNIVERSIDAD	3.478	.755
RESPONSABILIDAD	INFANTIL	3.860	.690
	PRIMARIA	3.882	.733
	SECUNDARIA	3.806	.715
	UNIVERSIDAD	4.058	.750
NEUROTICISMO	INFANTIL	2.912	.889
	PRIMARIA	2.798	.903
	SECUNDARIA	2.799	.787
	UNIVERSIDAD	2.877	.994
APERTURA	INFANTIL	3.927	.784
	PRIMARIA	3.693	.757
	SECUNDARIA	3.781	.858
	UNIVERSIDAD	3.942	.881

El análisis de varianza, en función de la variable independiente *etapa educativa* no resultó significativo para ninguno de los cinco factores.

## 2. Análisis correlacional y factorial

### 2.1. Análisis correlacional

En este apartado se hallan las posibles correlaciones entre las veinte dimensiones examinadas por el conjunto de las seis pruebas empleadas. En la tabla 115 se puede apreciar el análisis de correlación de *Pearson* para las cinco dimensiones referidas a la *Autoeficacia Docente*, las seis *Virtudes Personales*, la *Felicidad Subjetiva*, las tres dimensiones que evalúan el *Sentido del Humor* y los cinco grandes factores de *Personalidad*.

En general, las dimensiones correlacionan entre sí, bien de forma positiva o negativa. No obstante, la dimensión *Eficacia Docente*, dentro de la Escala de Eficacia Docente, no correlaciona con todas las dimensiones, especialmente con cuatro de los cinco factores de *Personalidad*. Tampoco con la *Eficacia Personal* de la misma escala.

Dentro de las dimensiones de Sentido del Humor, la dimensión *Valoración social y actitudes hacia el humor* tampoco correlaciona con todas las dimensiones.

La *Eficacia Instruccional*, por su parte, es una de las dimensiones que correlaciona con todas las evaluadas, al igual que las dimensiones *Sabiduría* y *Conocimiento*, *Coraje*, *Felicidad Subjetiva*, *El humor como mecanismo de control de la situación* y *Apertura*.

Tabla 115

*Análisis correlacional de todas las dimensiones evaluadas*

	ED	EP	ECE	EI	EMC	SyC	C	HyA	J	CT	T	FS	CPUH	HMCS	VSyAH	E	Am	R	N
EP	.018	—																	
ECE	.163***	.488***	—																
EI	.167***	.483***	.663***	—															
EMC	.218***	.515***	.678***	.690***	—														
SyC	.147**	.410***	.429***	.521***	.458***	—													
C	.120*	.294***	.358***	.344***	.333***	.545***	—												
HyA	.022	.303***	.402***	.391***	.462***	.437***	.416***	—											
J	.116*	.286***	.373***	.333***	.320***	.459***	.507***	.465***	—										
CT	.048	.241***	.275***	.246***	.284***	.392***	.506***	.474***	.505***	—									
T	.123**	.411***	.421***	.461***	.457***	.510***	.439***	.632***	.493***	.504***	—								
FS	.111*	.302***	.337***	.306***	.351***	.251***	.212***	.347***	.159**	.167***	.408***	—							
CPUH	.140**	.200***	.226***	.280***	.294***	.250***	.186***	.264***	.274***	.184***	.370***	.281***	—						
HMCS	.115*	.196***	.169***	.218***	.262***	.244***	.160**	.284***	.227***	.177***	.357***	.262***	.530***	—					
VSyAH	.122**	.063	.065	.138**	.084	.104*	.137**	.141**	.147**	.046	.086	.160**	.237***	.268***	—				
E	.081	.226***	.205***	.188***	.173***	.197***	.220***	.244***	.148**	.104*	.261***	.254***	.379***	.265***	.211***	—			
Am	.058	.154**	.258***	.168***	.199***	.207***	.203***	.312***	.172***	.229***	.292***	.196***	.036	.122**	.145**	.114*	—		
R	.088	.182***	.207***	.229***	.242***	.238***	.172***	.184***	.171***	.189***	.251***	.108*	.113*	.099*	.166***	.146**	.132**	—	
N	-.073	-.147**	-.149**	-.173***	-.186***	-.175***	-.154**	-.185***	-.121**	-.135**	-.209***	-.336***	-.153**	-.113*	-.096*	-.142**	-.199***	-.088	—
Ap	.129**	.285***	.189***	.278***	.240***	.346***	.253***	.215***	.259***	.195***	.371***	.294***	.302***	.308***	.260***	.218***	.123**	.217***	-.101*

---

*Nota:* ED= Eficacia Docente; EP= Eficacia Personal; ECE= Eficacia en el compromiso con el estudiante; EI= Eficacia Instruccional; EMC= Eficacia en el manejo de la clase; SyC= Sabiduría y Conocimiento; C= Coraje; HyA= Humanidad y Amor; J= Justicia; CT= Contención; T= Trascendencia; FS= Felicidad Subjetiva; CPUH= Competencia o Habilidad personal para utilizar el humor; HMCS= El humor como mecanismo de control de la situación; VSyAH= Valoración social y actitudes hacia el humor; E= Extraversión; Am= Amabilidad; R= Responsabilidad; N= Neuroticismo; Ap= Apertura.

\*\*\* $p < .000$ ; \*\* $p < .01$ ; \* $p < .05$

---

Las correlaciones más altas fueron las halladas entre:

- *Eficacia Instruccional* con *Eficacia en el manejo de la clase*,  $r = .690$ ,  $p = .000$ , *Eficacia en el compromiso con el estudiante*,  $r = .663$ ,  $p = .000$ , y *Sabiduría y Conocimiento*,  $r = .521$ ,  $p = .000$
- *Eficacia en el compromiso con el estudiante* y *Eficacia en el manejo de la clase*,  $r = .678$ ,  $p = .000$ .
- *Eficacia en el manejo de la clase* y *Eficacia Personal*,  $r = .515$ ,  $p = .000$ .
- *Sabiduría y Conocimiento* con *Coraje*,  $r = .545$ ,  $p = .000$ , así como con *Trascendencia*,  $r = .510$ ,  $p = .000$ .
- *Coraje* con *Justicia*,  $r = .507$ ,  $p = .000$ , y *Contención*,  $r = .506$ ,  $p = .000$ .
- *Contención* con *Justicia*,  $r = .505$ ,  $p = .000$ , y con *Trascendencia*,  $r = .504$ ,  $p = .000$ .
- *Competencia o Habilidad personal para utilizar el humor* con *El humor como mecanismo de control de la situación*,  $r = .530$ ,  $p = .000$ .

## 2.2. Análisis factorial

Con la finalidad de determinar la estructura factorial de las dimensiones que incluye cada uno de los instrumentos empleados, se llevó a cabo un Análisis factorial, mediante el método de extracción de análisis de componentes principales y con método de rotación la normalización *Varimax* con *Kaiser*. En la tabla 116 se puede apreciar la varianza total explicada por los cinco factores encontrados, siendo del 57.254%.



Tabla 116

*Varianza total explicada para las veinte dimensiones analizadas por el total de los instrumentos*

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
	1	6.184	30.920	30.920	6.184	30.920	30.920	3.142	15.710
2	1.630	8.149	39.069	1.630	8.149	39.069	3.095	15.477	31.187
3	1.418	7.090	46.159	1.418	7.090	46.159	2.310	11.549	42.735
4	1.154	5.771	51.930	1.154	5.771	51.930	1.534	7.672	50.407
5	1.065	5.324	57.254	1.065	5.324	57.254	1.369	6.847	57.254
6	.969	4.844	62.099						
7	.860	4.298	66.397						
8	.811	4.055	70.452						
9	.793	3.967	74.419						
10	.737	3.686	78.105						
11	.652	3.262	81.367						
12	.558	2.792	84.159						
13	.526	2.631	86.790						
14	.500	2.498	89.289						
15	.466	2.331	91.620						
16	.420	2.102	93.722						
17	.374	1.869	95.591						
18	.339	1.697	97.287						
19	.286	1.431	98.718						
20	.256	1.282	100.000						

La tabla 117 muestra la matriz de componentes rotados para los cinco factores hallados.

Tabla 117

*Matriz de componentes rotados para las veinte dimensiones analizadas por el total de los instrumentos*

CONJUNTO DE DIMENSIONES DE LOS INSTRUMENTOS	Componente				
	1	2	3	4	5
EFICACIA DOCENTE	-.044	.158	.047	-.027	<b>.644</b>
EFICACIA PERSONAL	.192	<b>.665</b>	.179	.086	-.031
EFICACIA COMPROMISO ESTUDIANTE	.227	<b>.792</b>	.042	.143	.117
EFICACIA INSTRUCCIONAL	.198	<b>.795</b>	.140	.059	.186
EFICACIA MANEJO CLASE	.193	<b>.809</b>	.143	.117	.148
SABIDURÍA Y CONOCIMIENTO	<b>.563</b>	.449	.138	.037	.189
CORAJE	<b>.712</b>	.201	.069	.065	.162
HUMANIDAD Y AMOR	<b>.612</b>	.271	.237	.305	-.078
JUSTICIA	<b>.737</b>	.176	.158	-.039	.118
CONTENCIÓN	<b>.800</b>	.060	.050	.102	-.004
TRASCENDENCIA	<b>.604</b>	.348	.335	.238	.005
FELICIDAD SUBJETIVA	.042	.341	.371	<b>.559</b>	-.014
COMPETENCIA UTILIZAR HUMOR	.133	.165	<b>.794</b>	-.027	.043
HUMOR MECANISMO CONTROL	.156	.090	<b>.748</b>	.026	.064
ACTITUDES HACIA EL HUMOR	.032	-.140	.389	.170	<b>.574</b>

---

EXTRAVERSIÓN	.074	.116	<b>.562</b>	.180	.073
AMABILIDAD	.282	.049	-.099	<b>.635</b>	.191
RESPONSABILIDAD	.209	.157	-.002	.083	<b>.545</b>
NEUROTICISMO	-.024	-.093	-.121	<b>-.731</b>	-.014
APERTURA	.233	.153	<b>.442</b>	.030	.354

---

*Nota:* Las ponderaciones de factores >.40 se indican en negrita.

Las dimensiones se estructuraron en torno a los siguientes factores, a los cuales se les ha atribuido una denominación que intenta caracterizarlos:

**Factor 1.** Fortalezas y virtudes personales (que explica el 30.920% de la varianza total)

- *Sabiduría y Conocimiento*
- *Coraje o Valor*
- *Humanidad y Amor*
- *Justicia*
- *Contención o Templanza*
- *Trascendencia*

**Factor 2.** Eficacia docente dependiente directamente del profesorado (8.149% de la varianza)

- *Eficacia Personal*
- *Eficacia en el compromiso con el estudiante*
- *Eficacia Instruccional*
- *Eficacia en el manejo de la clase*

**Factor 3.** Humor y personalidad abierta al exterior (7.090% de la varianza)

- *Competencia o Habilidad personal para utilizar el humor*
- *El humor como mecanismo de control de la situación*

- 
- *Extraversión*
  - *Apertura*

**Factor 4.** Felicidad subjetiva, cordialidad y estabilidad emocional (5.771%)

- *Felicidad subjetiva*
- *Amabilidad*
- *Neuroticismo (en sentido inverso)*

**Factor 5.** Factores externos que inciden en la docencia y sentido del deber (5.324%)

- *Eficacia docente*
- *Valoración social y actitudes hacia el humor*
- *Responsabilidad*

La denominación del quinto factor se debe, en parte, a que la dimensión Eficacia Docente, dentro de la *Escala de Eficacia Docente*, se refiere realmente a la concepción, por parte del profesorado, de que su labor está supeditada a factores externos (por ejemplo, el ambiente familiar). Igualmente, en este factor se incluye la valoración social del humor, otro elemento que depende de factores externos.

Las correlaciones halladas entre los cinco factores se muestran en la figura 1. Tal y como se pone de manifiesto, la mayor correlación se obtiene entre el primer factor (Fortalezas y virtudes personales), que es el que tiene un mayor peso de los cinco obtenidos, y el segundo (Eficacia docente dependiente directamente del profesorado),  $r = .578$ ,  $p = .000$ . Le sigue, la correlación entre el primer factor y el tercero (Humor y personalidad abierta al exterior),  $r = .442$ ,  $p = .000$ .

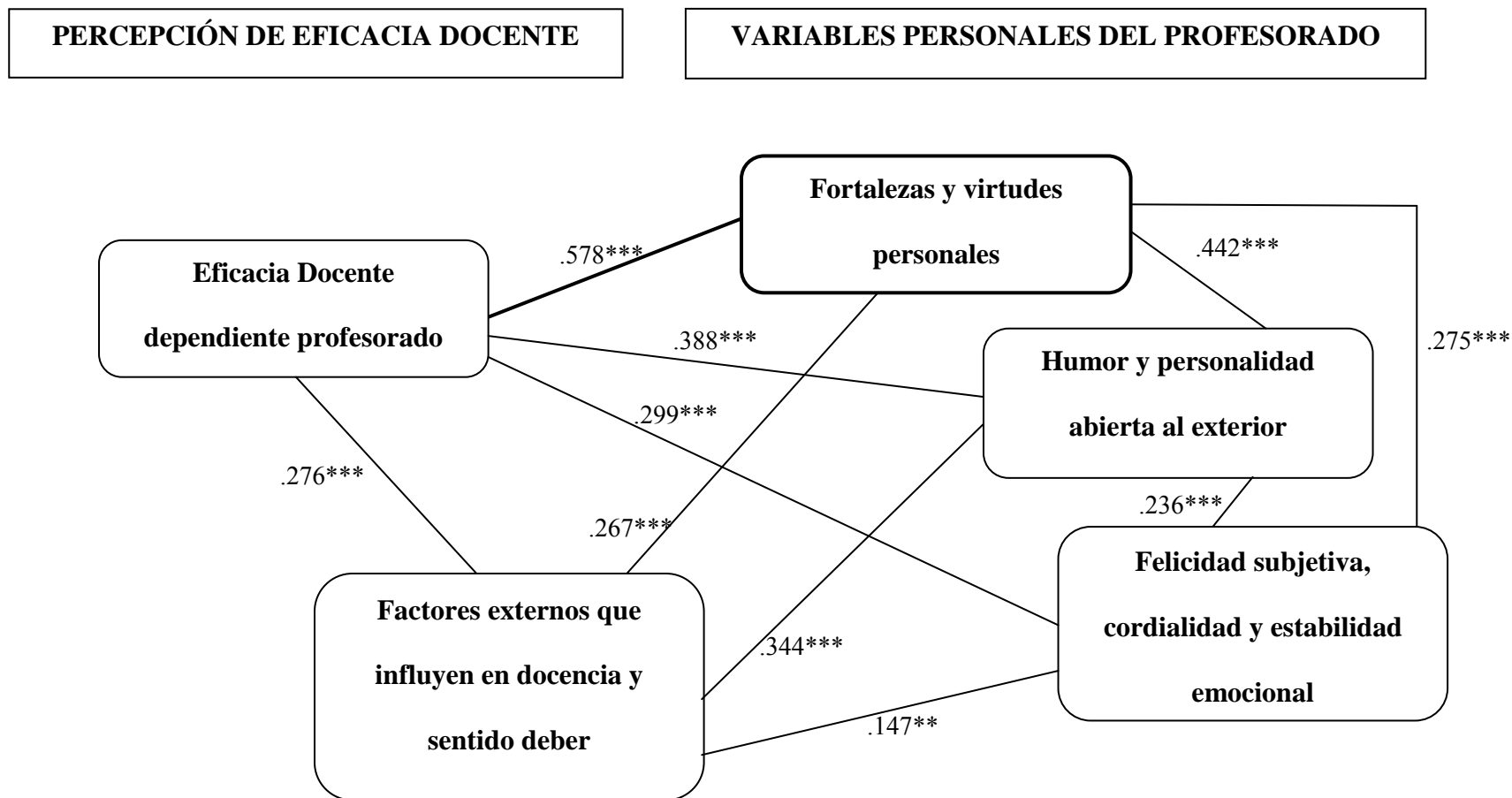


Figura 1. Correlación entre los cinco factores extraídos en la investigación

### **3. Análisis de la influencia de variables personales en la percepción de Eficacia Docente**

Tras la obtención de los cinco factores identificados en el apartado anterior, aquellos factores relativos a la percepción de Eficacia Docente, esto es, 2 (*Eficacia docente dependiente directamente del profesorado*) y 5 (Factores externos que inciden en la docencia y sentido del deber), se recodificaron para establecer diferentes niveles de Autoeficacia Docente. De este modo, el profesorado con un porcentaje situado en el rango 0-33.3% se clasificó como *Bajo*, en el rango 33.4%-66.6% como *Medio*, y en el rango 66.7%-100.0% como *Alto*. Posteriormente, se implementaron diferentes análisis de varianza con medidas repetidas, en los que como variable intra-sujetos se introdujeron los tres factores con referencia a las variables personales del profesorado (*Fortalezas y virtudes personales; Humor y personalidad abierta al exterior; y Felicidad subjetiva, cordialidad y estabilidad emocional*) y, como variable inter-sujetos, los tres niveles de Autoeficacia Docente.

#### **3.1. Eficacia docente dependiente directamente del profesorado**

##### **3.1.1. Variables personales (factores generales)**

En la tabla 118 se presentan los estadísticos descriptivos para los tres factores relativos a variables personales del profesorado en función del nivel de *Eficacia docente dependiente directamente del profesorado*.

Tabla 118

*Estadísticos descriptivos en los factores Variables personales del profesorado y Eficacia docente dependiente directamente del profesorado (niveles)*

Variables personales (factores)	Nivel de Eficacia docente dependiente directamente del profesorado			
		<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>N</i>
Fortalezas y virtudes personales	Bajo	4.196	.679	148
	Medio	4.729	.480	148
	Alto	4.947	.548	155
	Total	4.629	.654	451
Humor y personalidad abierta al exterior	Bajo	3.137	.652	148
	Medio	3.429	.526	148
	Alto	3.566	.558	155
	Total	3.380	.607	451
Felicidad subjetiva, cordialidad y estabilidad emocional	Bajo	3.702	.456	148
	Medio	3.952	.403	148
	Alto	3.963	.386	155
	Total	3.874	.432	451

Tal y como se puede observar, las puntuaciones halladas en los tres factores que hacen referencia a variables personales del profesorado se incrementan conforme el nivel de percepción de Eficacia Docente es mayor (ver figura 2). Además, el factor *Fortalezas y virtudes personales* es el que obtiene una puntuación media superior a los dos restantes ( $M = 4.629$ ,  $DT = .654$ ).

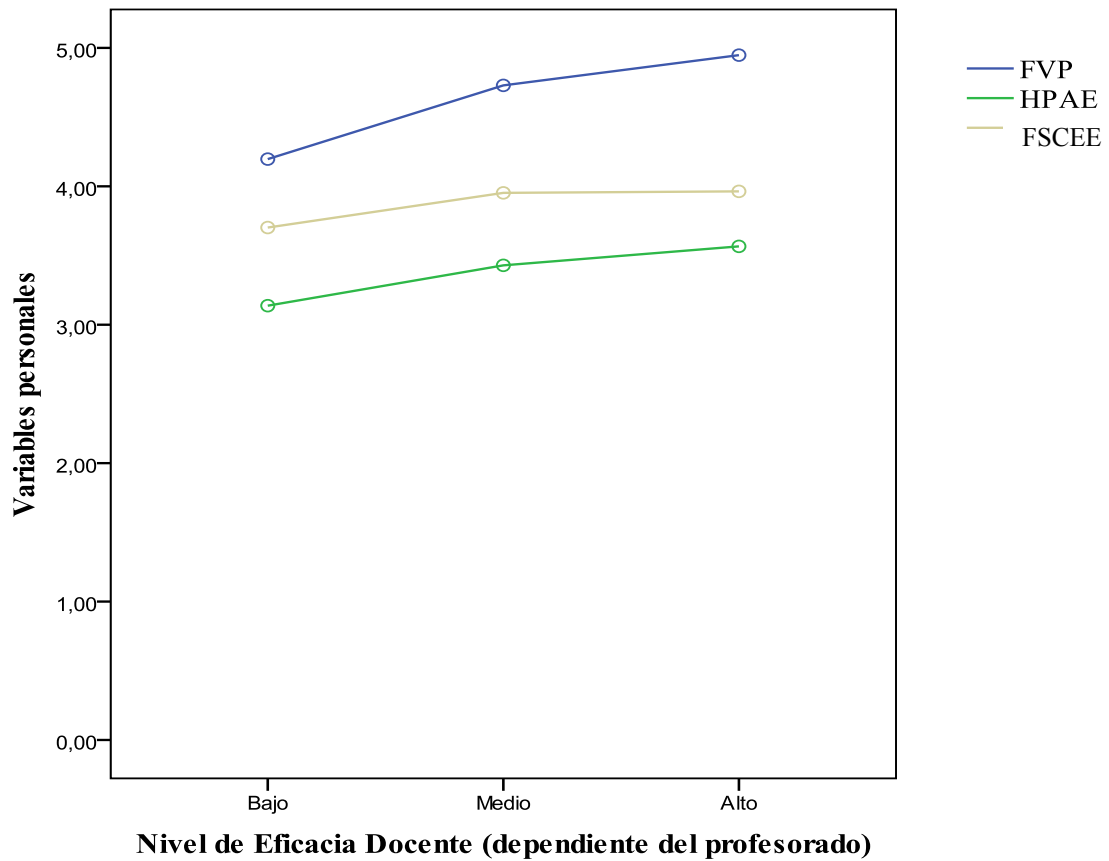


Figura 2. Puntuaciones medias en las variables personales (factores) por nivel de Eficacia docente (dependiente directamente del profesorado)

Nota: FVP = Fortalezas y virtudes personales; HPAE = Humor y personalidad abierta al exterior; FSCEE = Felicidad subjetiva, cordialidad y estabilidad emocional

El análisis de varianza, con medidas repetidas, mostró que era significativo el *Nivel de Eficacia Docente*,  $F_{(2, 448)} = 67.492$ ,  $p = .000$ ,  $Eta^2 = .232$ . Las comparaciones *post-hoc*, empleando la prueba de contraste de *Bonferroni*, fueron significativas al comparar el nivel *Bajo* con el *Medio*,  $t = -.358$ ,  $p = .000$ , y con el *Alto*,  $t = -.480$ ,  $p = .000$ . Asimismo, el nivel *Medio* con el *Alto*,  $t = -.122$ ,  $p = .000$ .

Por su parte, también fue significativo el factor *Variables personales*,  $F_{(2, 448)} = 828.814$ ,  $p = .000$ ,  $Eta^2 = .788$ . Los contrastes *post-hoc* indicaron que el factor



*Fortalezas y virtudes personales* difería del factor *Humor y personalidad abierta al exterior*,  $t = 1.247$ ,  $p = .000$ , y del factor *Felicidad subjetiva, cordialidad y estabilidad emocional*,  $t = .752$ ,  $p = .000$ . Estos dos últimos también se diferenciaban entre sí,  $t = -.495$ ,  $p = .000$ .

La interacción de ambos factores también resultó significativa, esto es, *Nivel de Eficacia Docente x Variables personales*,  $F_{(4, 896)} = 21.667$ ,  $p = .000$ ,  $Eta^2 = .089$ . En este sentido, mientras que el patrón de respuesta era similar respecto a las diferencias entre los tres niveles en los factores de las *Variables personales* relativos a *Fortalezas y virtudes personales* y *Humor y personalidad abierta al exterior*, en el factor *Felicidad subjetiva, cordialidad y estabilidad emocional* no se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre los niveles *Medio* y *Alto*.

### 3.1.2. Variables personales (por factor)

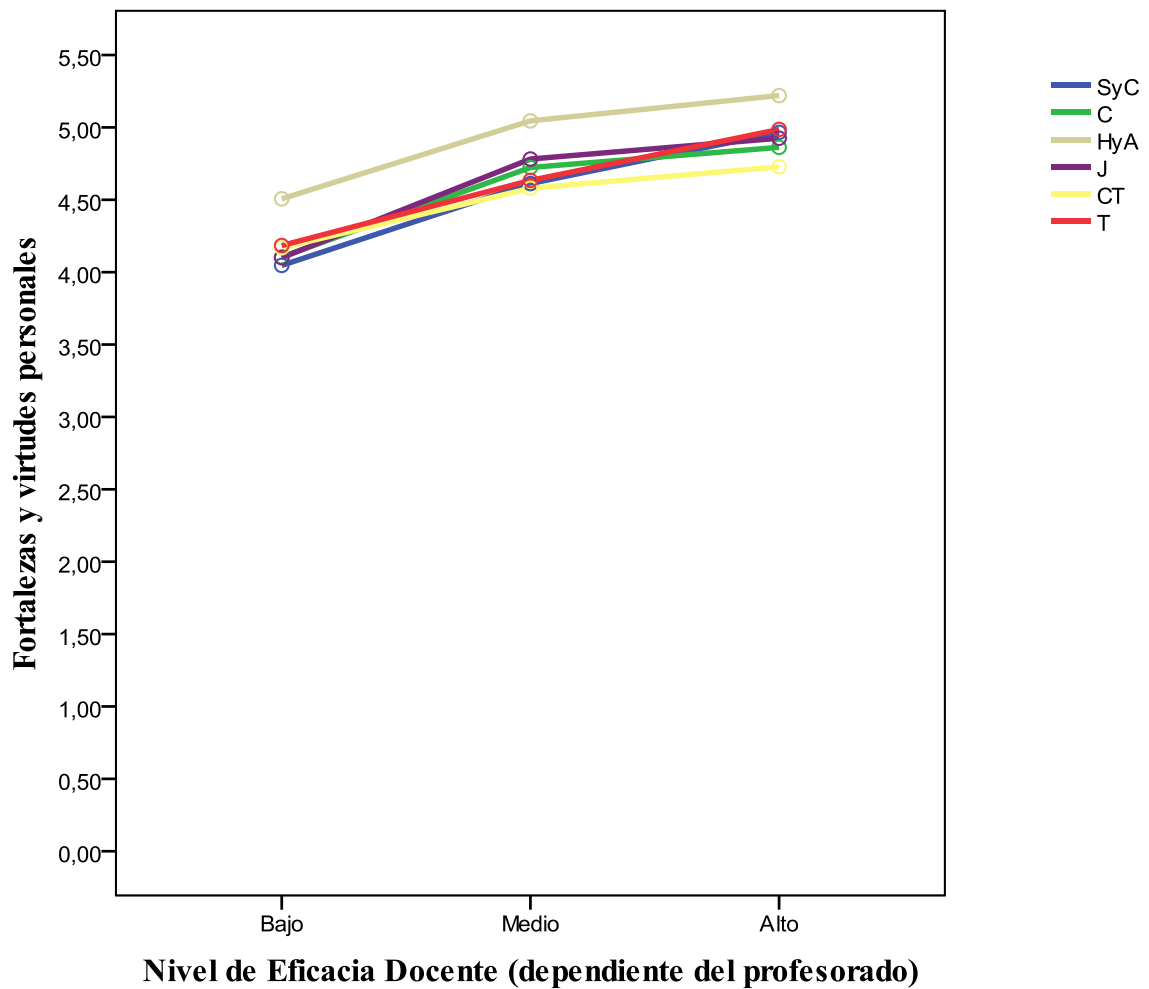
#### 3.1.2.1. Fortalezas y virtudes personales

Atendiendo al *Nivel de Eficacia Docente* dependiente directamente del profesorado, en la tabla 119 se pueden consultar las seis virtudes que forman parte del factor *Fortalezas y virtudes personales*. El patrón de respuestas en las diferentes virtudes se incrementa conforme se pasa de un nivel de eficacia docente Bajo a Alto (ver figura 3). Además, las virtudes con mayores puntuaciones medias son *Humanidad* y *Amor* ( $M = 4.927$ ,  $DT = .770$ ) y *Trascendencia* ( $M = 4.606$ ,  $DT = .750$ ).

Tabla 119

*Estadísticos descriptivos en las virtudes del factor Fortalezas y virtudes personales en función del nivel de Eficacia docente dependiente directamente del profesorado*

Factor Fortalezas y virtudes personales	Nivel de Eficacia docente dependiente directamente del profesorado			
		<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>N</i>
Sabiduría y Conocimiento	Bajo	4.046	.895	150
	Medio	4.612	.690	148
	Alto	4.965	.693	156
	Total	4.546	.853	454
Coraje	Bajo	4.105	1.014	150
	Medio	4.723	.819	148
	Alto	4.862	.843	156
	Total	4.566	.953	454
Humanidad y Amor	Bajo	4.506	.856	150
	Medio	5.045	.626	148
	Alto	5.220	.620	156
	Total	4.927	.770	454
Justicia	Bajo	4.100	1.055	150
	Medio	4.781	.912	148
	Alto	4.925	.877	156
	Total	4.605	1.014	454
Contención	Bajo	4.168	.932	150
	Medio	4.579	.773	148
	Alto	4.727	.868	156
	Total	4.494	.891	454
Trascendencia	Bajo	4.184	.765	150
	Medio	4.633	.617	148
	Alto	4.985	.634	156
	Total	4.606	.750	454



*Figura 3.* Puntuaciones medias en el factor Fortalezas y virtudes personales según el nivel de Eficacia docente (dependiente directamente del profesorado)

*Nota:* SyC= Sabiduría y Conocimiento; C= Coraje; HyA= Humanidad y Amor; J= Justicia; CT= Contención; T= Trascendencia

El análisis de varianza, con medidas repetidas, en el que como factor intra-sujetos se introdujeron las seis virtudes que formaban parte del factor *Fortalezas y virtudes personales*, y como factor inter-sujetos el *Nivel de Eficacia Docente*, puso de manifiesto la significación estadística del factor *Nivel de Eficacia Docente*,  $F_{(2, 451)} = 70.469$ ,  $p = .000$ ,  $Eta^2 = .238$ . Los contrastes post-hoc señalaron que el nivel *Bajo*

difería del *Medio*,  $t = -.544$ ,  $p = .000$ , y del *Alto*,  $t = -.763$ ,  $p = .000$ . Asimismo, el nivel *Medio* se diferenciaba del *Alto*,  $t = -.219$ ,  $p = .000$ .

También resultó significativo el efecto principal del factor *Fortalezas y virtudes personales*,  $F_{(5, 448)} = 34.064$ ,  $p = .000$ ,  $Eta^2 = .276$ . La virtud *Humanidad y Amor* se diferenció estadísticamente del resto de virtudes, esto es, *Sabiduría y Conocimiento*,  $t = .383$ ,  $p = .000$ , *Coraje*,  $t = .361$ ,  $p = .000$ , *Justicia*,  $t = .322$ ,  $p = .000$ , *Contención*,  $t = .432$ ,  $p = .000$ , y *Trascendencia*,  $t = .323$ ,  $p = .000$ .

Por último, la interacción *Nivel de Eficacia Docente* x *Fortalezas y virtudes personales*, fue significativa,  $F_{(10, 896)} = 2.264$ ,  $p = .013$ ,  $Eta^2 = .025$ . En esta dirección, aunque la virtud *Humanidad y Amor* es la que obtiene la puntuación mayor en los tres niveles de eficacia docente, el orden del resto de virtudes varía. Así, en el nivel *Alto* la virtud *Sabiduría y Conocimiento* también se diferenciaba de *Contención*,  $t = .238$ ,  $p = .018$ . Igualmente, la *Contención* lo hacía respecto a *Trascendencia*,  $t = -.258$ ,  $p = .001$ .

### 3.1.2.2. Humor y personalidad abierta al exterior

En la tabla 120 se presentan los estadísticos descriptivos para este factor según el *Nivel de Eficacia Docente* (dependiente directamente del profesorado).

Tabla 120

*Estadísticos descriptivos en el Factor Humor y personalidad abierta al exterior en función del nivel de Eficacia Docente dependiente directamente del profesorado*

<b>Factor Humor y personalidad abierta al exterior</b>	<b>Nivel de Eficacia docente dependiente directamente del profesorado</b>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>N</i>
		Competencia o Habilidad personal para utilizar el humor	Bajo	3.22
	Medio	3.64	1.167	148
	Alto	3.85	1.098	155
	Total	3.57	1.204	451
El humor como mecanismo de control de la situación	Bajo	2.68	.524	148
	Medio	2.82	.437	148
	Alto	2.86	.402	155
	Total	2.78	.462	451
Extraversión	Bajo	3.12	.895	148
	Medio	3.40	.851	148
	Alto	3.53	.867	155
	Total	3.35	.886	451
Apertura	Bajo	3.53	.859	148
	Medio	3.85	.774	148
	Alto	4.02	.775	155
	Total	3.80	.827	451

Como en los casos anteriores, se muestra una puntuación ascendente al pasar de un nivel inferior de Eficacia Docente a otro superior (ver figura 4). La *Apertura* es la dimensión con la puntuación más alta ( $M = 3.80$ ,  $DT = .827$ ), seguida de *Competencia o Habilidad personal para utilizar el humor* ( $M = 3.57$ ,  $DT = 1.204$ ).

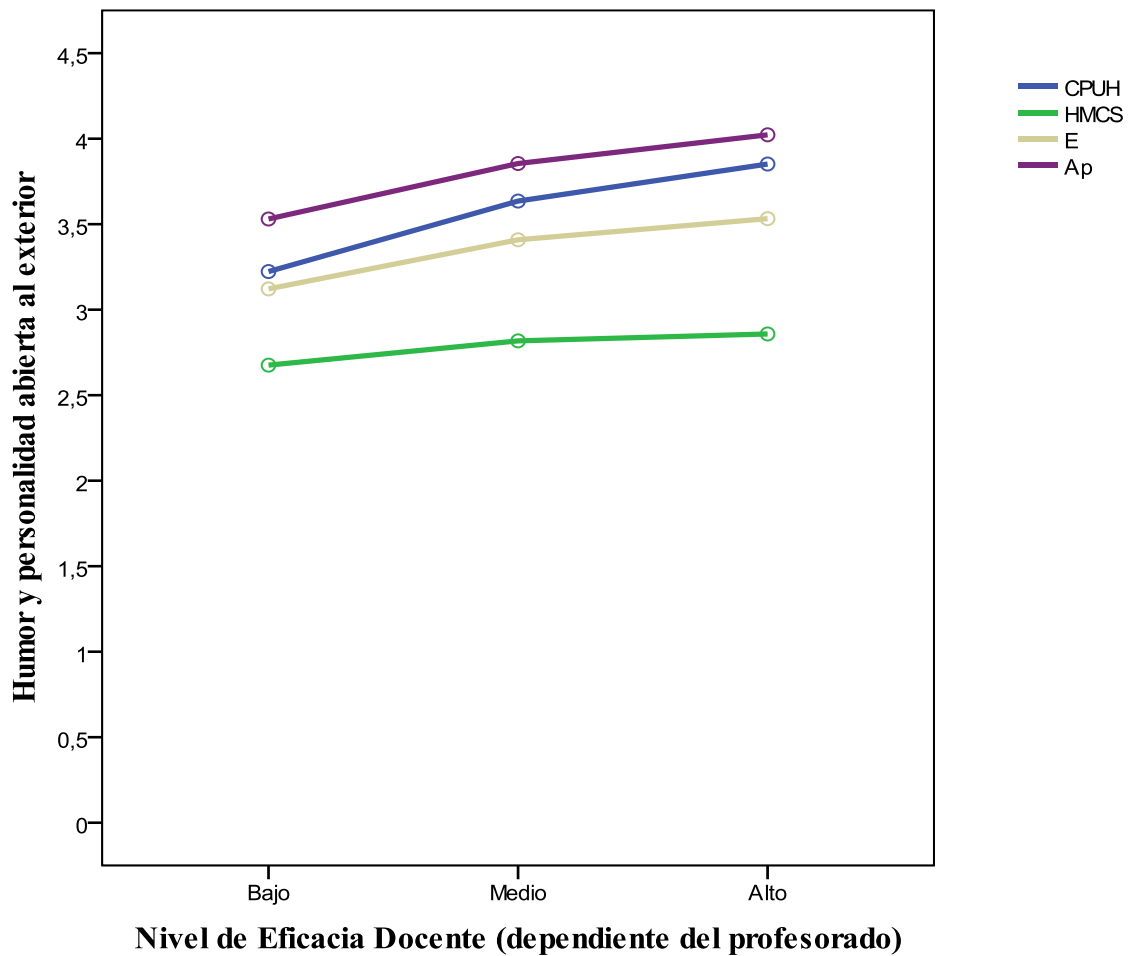


Figura 4. Puntuaciones medias en el factor Humor y personalidad abierta al exterior según el nivel de Eficacia docente (dependiente directamente del profesorado)

Nota: CPUH= Competencia o Habilidad personal para utilizar el humor; HMCS= El humor como mecanismo de control de la situación; E= Extraversión; Ap= Apertura

El análisis de varianza, con medidas repetidas, mostró como significativo el efecto principal del factor *Nivel de Eficacia Docente*,  $F_{(2, 448)} = 21.320$ ,  $p = .000$ ,  $\eta^2 = .087$ . Las comparaciones *post-hoc*, mediante el estadístico *Bonferroni*, indicaron que el nivel *Bajo* difería del *Medio*,  $t = -.291$ ,  $p = .000$ , y del *Alto*,  $t = -.428$ ,  $p = .000$ . Sin embargo, el nivel *Medio* no se diferenciaba del *Alto*,  $t = -.137$ ,  $p = .122$ .

Respecto al factor intra-sujetos *Humor y personalidad abierta al exterior*, también resultó estadísticamente significativo,  $F_{(3, 447)} = 313.839$ ,  $p = .000$ ,  $Eta^2 = .679$ . Todas las dimensiones contrastaban entre sí. De este modo, la *Competencia o Habilidad personal para utilizar el humor* se diferenciaba de *El humor como mecanismo de control de la situación*,  $t = .786$ ,  $p = .000$ , *Extraversión*,  $t = .216$ ,  $p = .000$  y *Apertura*,  $t = .233$ ,  $p = .000$ . La dimensión *El humor como mecanismo de control de la situación* difería de la de *Extraversión*,  $t = -.570$ ,  $p = .000$  y *Apertura*,  $t = -1.019$ ,  $p = .000$ . Igualmente, lo hacían las dimensiones *Extraversión* y *Apertura*,  $t = -.448$ ,  $p = .000$ .

La interacción *Nivel de Eficacia Docente x Humor y personalidad abierta al exterior* fue significativa,  $F_{(6, 894)} = 3.969$ ,  $p = .001$ ,  $Eta^2 = .026$ . Así, en el nivel *Bajo* no hay diferencias estadísticamente significativas entre las dimensiones *Competencia o Habilidad personal para utilizar el humor* y *Extraversión*; en el nivel *Medio* tampoco se hallan entre ambas dimensiones, ni entre la primera y *Apertura*; en el nivel *Alto* no difería la dimensión *Competencia o Habilidad personal para utilizar el humor* de la de *Apertura*.

### 3.1.2.3. Felicidad subjetiva, cordialidad y estabilidad emocional

En la tabla 121 se muestran los estadísticos descriptivos para el *Factor Felicidad subjetiva, cordialidad y estabilidad emocional* teniendo en cuenta los diferentes niveles de Eficacia Docente.

Tabla 121

*Estadísticos descriptivos en el Factor Felicidad subjetiva, cordialidad y estabilidad emocional en función del nivel de Eficacia Docente dependiente directamente del profesorado*

<b>Factor Felicidad subjetiva, cordialidad y estabilidad emocional</b>	<b>Nivel de Eficacia docente dependiente directamente del profesorado</b>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>N</i>
Felicidad subjetiva	Bajo	4.826	1.038	148
	Medio	5.327	.901	148
	Alto	5.583	.930	156
	Total	5.251	1.006	452
Amabilidad	Bajo	3.314	.719	148
	Medio	3.652	.643	148
	Alto	3.641	.669	156
	Total	3.537	.694	452
Neuroticismo	Bajo	2.966	.736	148
	Medio	2.878	.930	148
	Alto	2.647	.889	156
	Total	2.827	.865	452

Las mayores puntuaciones se obtienen en la dimensión *Felicidad subjetiva* ( $M = 5.251$ ,  $DT = 1.006$ ), seguidas de la dimensión *Amabilidad* ( $M = 3.537$ ,  $DT = .694$ ). En la figura 5 se presentan las puntuaciones medias.



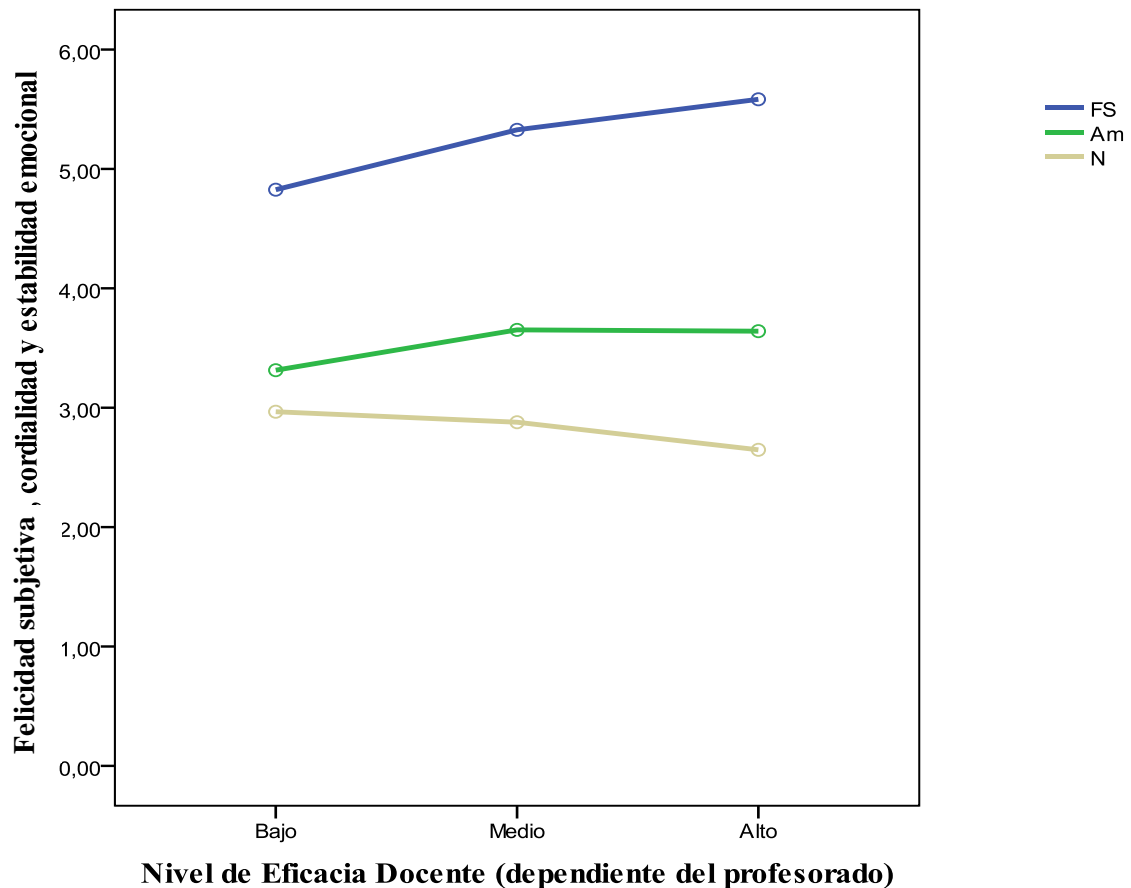


Figura 5. Puntuaciones medias en el factor Felicidad subjetiva, cordialidad y estabilidad emocional según el nivel de Eficacia docente (dependiente directamente del profesorado)

Nota: FS= Felicidad Subjetiva; Am= Amabilidad; N= Neuroticismo

El análisis de medidas mostró que el factor *Nivel de Eficacia Docente* era significativo,  $F_{(2, 449)} = 18.197, p = .000, \eta^2 = .075$ . El nivel *Bajo* difería del *Medio*,  $t = -.251, p = .000$ , y del *Alto*,  $t = -.255, p = .000$ . El nivel *Medio* no se diferenciaba del *Alto*.

Igualmente, fue significativo el efecto principal del factor *Felicidad subjetiva, cordialidad y estabilidad emocional*,  $F_{(2, 449)} = 722.674, p = .000, \eta^2 = .763$ . Todas las dimensiones diferían entre sí. La dimensión *Felicidad Subjetiva* difería de las de

---

*Amabilidad*,  $t = 1.710$ ,  $p = .000$ , y *Neuroticismo*,  $t = 2.415$ ,  $p = .000$ . También lo hacían entre sí las de *Amabilidad* y *Neuroticismo*,  $t = .705$ ,  $p = .000$ .

Respecto a la interacción *Nivel de Eficacia Docente* x *Felicidad subjetiva, cordialidad y estabilidad emocional*, igualmente resultó significativa,  $F_{(4, 898)} = 10.010$ ,  $p = .000$ ,  $Eta^2 = .043$ . En este sentido, en la dimensión *Neuroticismo* tan solo se encontraron diferencias entre los niveles de Eficacia Docente Bajo-Alto,  $t = -.319$ ,  $p = .004$ .

### **3.2. Factores externos que inciden en la docencia y sentido del deber**

Las dimensiones que conforman este factor, como ya se indicó anteriormente, son *Eficacia docente, Valoración social y actitudes hacia el humor y Responsabilidad*. Seguidamente se analizarán los factores y dimensiones que integran las *Variables personales* del profesorado en relación con este factor.

#### **3.2.1. Variables personales (factores generales)**

Las puntuaciones medias obtenidas en los tres factores relativos a *Variables personales* según el *Nivel de Eficacia Docente* (dependiente de factores externos) se presentan en la tabla 122. De nuevo, el factor *Fortalezas y virtudes personales* es el que obtiene la mayor puntuación ( $M = 4.629$ ,  $DT = .654$ ).

Tabla 122

*Estadísticos descriptivos en los factores Variables personales del profesorado y Eficacia docente dependiente de factores externos (niveles)*

Variables personales (factores)	Nivel de Eficacia docente			
	(dependiente de factores externos)	M	DT	N
Fortalezas y virtudes personales	Bajo	4.497	.683	151
	Medio	4.567	.645	151
	Alto	4.826	.589	149
	Total	4.629	.654	451
Humor y personalidad abierta al exterior	Bajo	3.225	.615	151
	Medio	3.298	.581	151
	Alto	3.620	.551	149
	Total	3.380	.607	451
Felicidad subjetiva, cordialidad y estabilidad emocional	Bajo	3.816	.420	151
	Medio	3.871	.408	151
	Alto	3.935	.461	149
	Total	3.874	.432	451

En la figura 6 se presentan, gráficamente, los tres factores que integran las *Variables personales* por *Nivel de Eficacia Docente*.

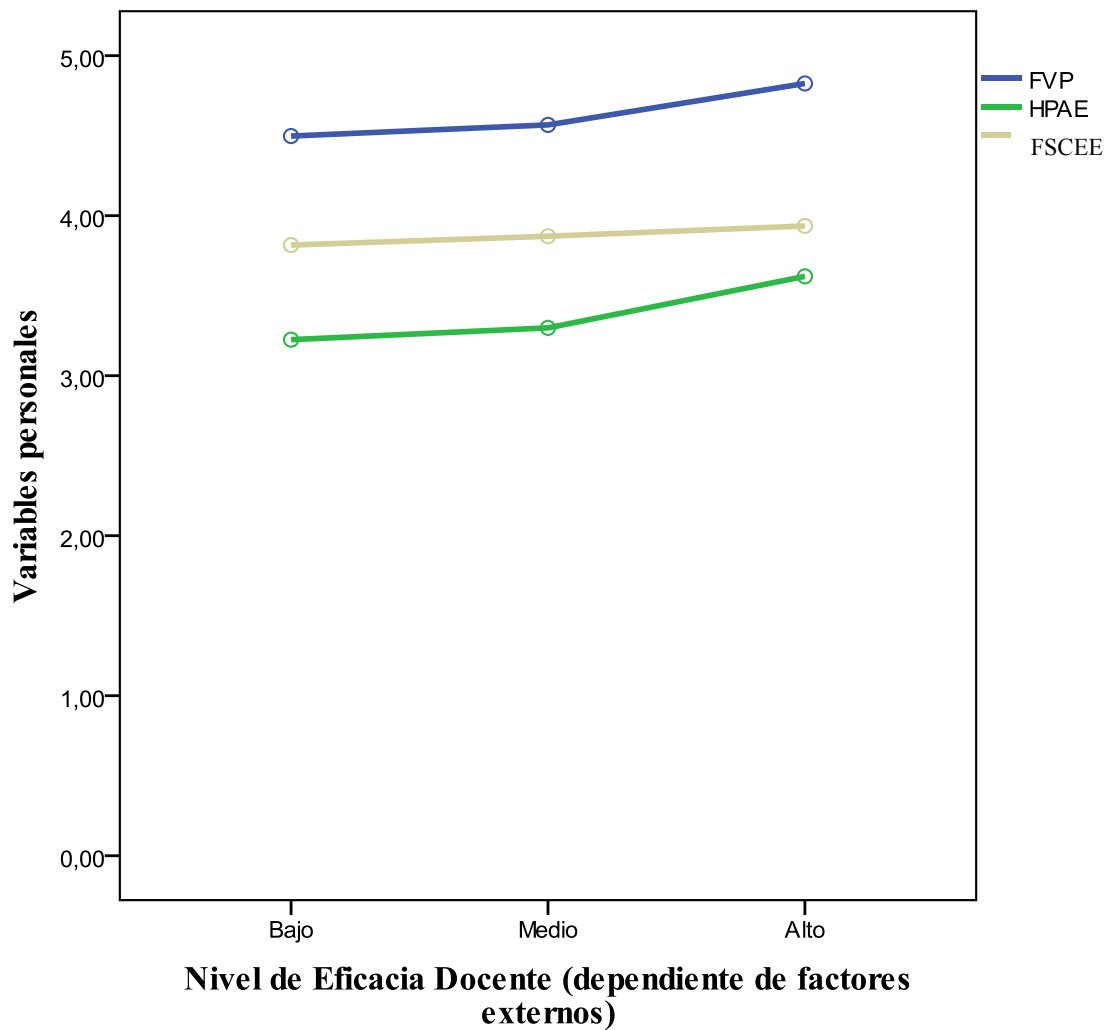


Figura 6. Puntuaciones medias en las variables personales (factores) por nivel de Eficacia docente (dependiente de factores externos)

Nota: FVP = Fortalezas y virtudes personales; HPAE = Humor y personalidad abierta al exterior; FSCEE = Felicidad subjetiva, cordialidad y estabilidad emocional

El análisis de varianza, con medidas repetidas, determinó como significativo el efecto principal del factor *Nivel de Eficacia Docente* (dependiente de factores externos),  $F_{(2, 448)} = 19.492, p = .000, \eta^2 = .080$ . El nivel *Alto* se diferenciaba tanto del *Bajo*,  $t = .281, p = .000$ , como del *Medio*,  $t = .215, p = .000$ . El nivel *Bajo* no se diferenció del *Medio*,  $t = -.066, p = .475$ .

También se hallaron diferencias estadísticamente significativas para el efecto principal de *Variables personales*,  $F_{(2, 448)} = 789.682$ ,  $p = .000$ ,  $Eta^2 = .779$ . Todos los factores se diferenciaron entre sí, esto es, *Fortalezas y virtudes personales* respecto a *Humor y personalidad abierta al exterior*,  $t = 1.249$ ,  $p = .000$ , y *Felicidad subjetiva, cordialidad y estabilidad emocional*,  $t = .756$ ,  $p = .000$ . Además de *Humor y personalidad abierta al exterior* frente a *Felicidad subjetiva, cordialidad y estabilidad emocional*,  $t = -.493$ ,  $p = .000$ .

La interacción *Nivel de Eficacia Docente* (dependiente de factores externos) x *Variables personales* resultó significativa,  $F_{(4, 896)} = 4.502$ ,  $p = .001$ ,  $Eta^2 = .020$ . Concretamente, en el factor *Felicidad subjetiva, cordialidad y estabilidad emocional*, únicamente se hallaron diferencias significativas al comparar el nivel de Eficacia docente *Alto* frente al *Bajo*,  $t = .113$ ,  $p = .024$ .

### 3.2.2. Variables personales (por factor)

#### 3.2.2.1. Fortalezas y virtudes personales

Continuando con los análisis, en este caso por factores, en la tabla 123 se presentan los estadísticos descriptivos en el factor *Fortalezas y virtudes personales* según el *Nivel de Eficacia Docente* (dependiente de factores externos) y en la figura 7 la representación gráfica de las puntuaciones medias.

Tabla 123

*Estadísticos descriptivos en las virtudes del factor Fortalezas y virtudes personales en función del nivel de Eficacia docente dependiente de factores externos*

<b>Factor Fortalezas y virtudes personales</b>	<b>Nivel de Eficacia docente (dependiente de factores externos)</b>			
		<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>N</i>
Sabiduría y Conocimiento	Bajo	4.357	.852	151
	Medio	4.490	.914	151
	Alto	4.790	.728	152
	Total	4.546	.853	454
Coraje	Bajo	4.400	.963	151
	Medio	4.423	1.009	151
	Alto	4.873	.804	152
	Total	4.566	.953	454
Humanidad y Amor	Bajo	4.841	.810	151
	Medio	4.938	.739	151
	Alto	5.002	.754	152
	Total	4.927	.770	454
Justicia	Bajo	4.525	.903	151
	Medio	4.461	1.099	151
	Alto	4.828	.999	152
	Total	4.605	1.014	454
Contención	Bajo	4.387	.922	151
	Medio	4.493	.888	151
	Alto	4.602	.855	152
	Total	4.494	.891	454
Trascendencia	Bajo	4.472	.797	151
	Medio	4.597	.713	151
	Alto	4.747	.717	152
	Total	4.606	.750	454

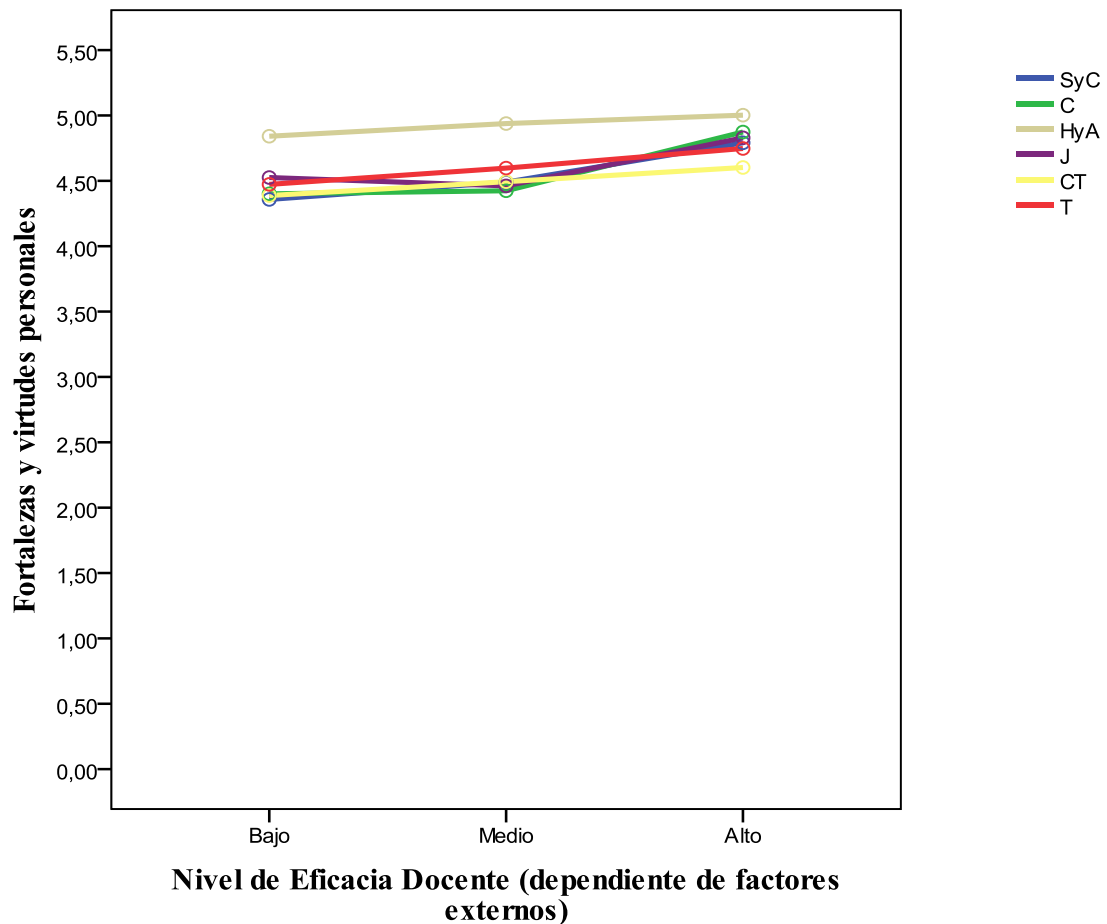


Figura 7. Puntuaciones medias en el factor Fortalezas y virtudes personales según el nivel de Eficacia docente (dependiente de factores externos)

Nota: SyC= Sabiduría y Conocimiento; C= Coraje; HyA= Humanidad y Amor; J= Justicia; CT= Contención; T= Trascendencia

El análisis de varianza mostró que el *Nivel de Eficacia Docente* era significativo,  $F_{(2, 451)} = 9.570$ ,  $p = .000$ ,  $Eta^2 = .041$ . Los contrastes post-hoc apuntaron que el nivel *Alto* se diferenciaba del *Bajo*,  $t = .310$ ,  $p = .000$ , y del *Medio*,  $t = .240$ ,  $p = .004$ . No lo fue así al comparar el nivel *Medio* frente al *Bajo*.

Igualmente, se halló como significativo el efecto principal del factor *Fortalezas y virtudes personales*,  $F_{(5, 449)} = 34.146$ ,  $p = .000$ ,  $Eta^2 = .276$ . La virtud *Humanidad y*

*Amor* se diferenci6 estadisticamente del resto de virtudes, esto es, *Sabiduría* y *Conocimiento*,  $t = .381$ ,  $p = .000$ , *Coraje*,  $t = .361$ ,  $p = .000$ , *Justicia*,  $t = .322$ ,  $p = .000$ , *Contenci6n*,  $t = .433$ ,  $p = .000$ , y *Trascendencia*,  $t = .321$ ,  $p = .000$ .

La interacci6n *Nivel de Eficacia Docente* x *Fortalezas y virtudes personales* fue significativa,  $F_{(10,896)} = 2.329$ ,  $p = .010$ ,  $Eta^2 = .025$ . En este sentido, para el nivel *Alto*, la virtud *Humanidad* y *Amor* se diferenciaba de *Sabiduría* y *Conocimiento*,  $t = .211$ ,  $p = .034$ , *Contenci6n*,  $t = .400$ ,  $p = .000$ , y *Trascendencia*,  $t = .255$ ,  $p = .000$ , pero no de *Coraje* ni *Justicia*. Adem6s, *Coraje* difería de *Contenci6n*,  $t = .271$ ,  $p = .001$ .

### 3.2.2.2. Humor y personalidad abierta al exterior

Los estadísticos descriptivos para este factor se presentan en la tabla 124. Igualmente, en la figura 8 se representan gráficamente las puntuaciones medias.

Tabla 124

*Estadísticos descriptivos del factor Humor y personalidad abierta al exterior en funci6n del nivel de Eficacia docente dependiente de factores externos*

Factor Humor y personalidad abierta al exterior	Nivel de Eficacia docente (dependiente de factores externos)			
		<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>N</i>
Competencia o Habilidad personal para utilizar el humor	Bajo	3.38	1.182	151
	Medio	3.40	1.211	151
	Alto	3.95	1.135	149
	Total	3.57	1.204	451
El humor como mecanismo de control de la situaci6n	Bajo	2.71	.549	151
	Medio	2.75	.465	151
	Alto	2.90	.324	149
	Total	2.78	.462	451
Extraversi6n	Bajo	3.21	.857	151



	Medio	3.28	.831	151
	Alto	3.57	.932	149
	Total	3.35	.886	451
Apertura	Bajo	3.59	.888	151
	Medio	3.76	.747	151
	Alto	4.05	.778	149
	Total	3.80	.827	451

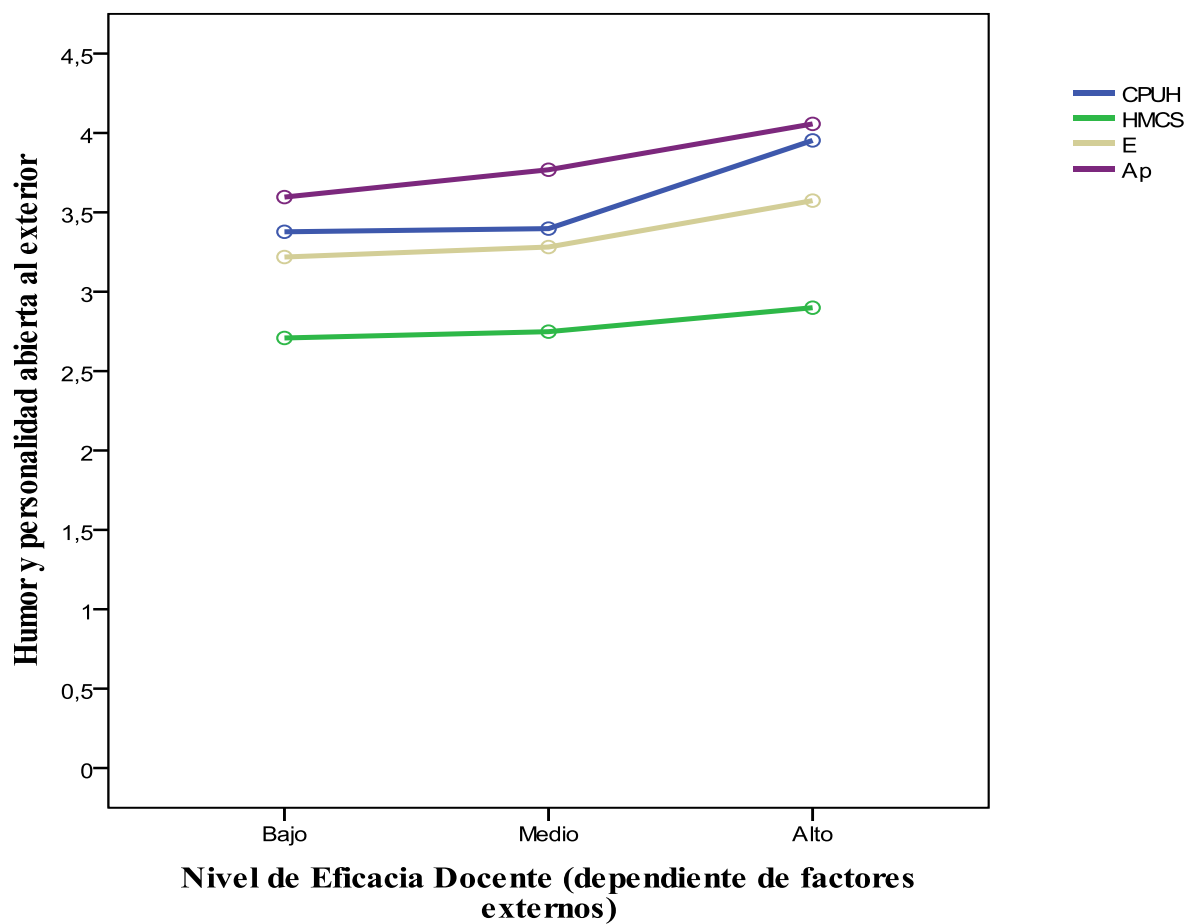


Figura 8. Puntuaciones medias en el factor Humor y personalidad abierta al exterior según el nivel de Eficacia docente (dependiente de factores externos)

Nota: CPUH= Competencia o Habilidad personal para utilizar el humor; HMCS= El humor como mecanismo de control de la situación; E= Extraversión; Ap= Apertura

El análisis de varianza, con medidas repetidas, indicó la significación del *Nivel de Eficacia Docente*,  $F_{(2, 448)} = 19.451$ ,  $p = .000$ ,  $Eta^2 = .080$ . Los contrastes *post-hoc* fueron significativos en las comparaciones *Alto-Bajo*,  $t = .396$ ,  $p = .000$ , y *Alto-Medio*,  $t = .322$ ,  $p = .004$ . No se hallaron diferencias entre *Medio-Bajo*.

Por su parte, el factor *Humor y personalidad abierta al exterior* resultó significativo,  $F_{(3, 447)} = 312.512$ ,  $p = .000$ ,  $Eta^2 = .678$ . Todas las dimensiones diferían entre sí. Así, la *Competencia o Habilidad personal para utilizar el humor* distaba de las dimensiones *El humor como mecanismo de control de la situación*,  $t = .791$ ,  $p = .000$ , *Extraversión*,  $t = .218$ ,  $p = .001$ , y *Apertura*,  $t = -.231$ ,  $p = .001$ . La dimensión *El humor como mecanismo de control de la situación* se diferenciaba de las dimensiones *Extraversión*,  $t = -.573$ ,  $p = .000$ , y *Apertura*,  $t = -1.022$ ,  $p = .000$ . Finalmente, también lo hicieron las dimensiones *Extraversión* y *Apertura*,  $t = -.449$ ,  $p = .000$ .

Se mostró significativa, igualmente, la interacción *Nivel de Eficacia Docente x Humor y personalidad abierta al exterior*,  $F_{(6, 894)} = 3.569$ ,  $p = .000$ ,  $Eta^2 = .023$ . Así, en el nivel *Bajo*, la *Competencia o Habilidad personal para utilizar el humor* no difería de las dimensiones *Extraversión* ni *Apertura*. En el nivel *Medio*, la *Competencia o Habilidad personal para utilizar el humor* tampoco se diferenciaba de la dimensión *Extraversión*. Además, en el nivel *Alto*, no fue significativa la comparación entre la dimensión *Competencia o Habilidad personal para utilizar el humor* y *Apertura*.

### 3.2.2.3. Felicidad subjetiva, cordialidad y estabilidad emocional

La distribución de puntuaciones en las diferentes dimensiones de este factor en función del *Nivel de Eficacia Docente* (dependiente de factores externos) se presenta en la tabla 125 y la figura 9.

Tabla 125

*Estadísticos descriptivos del factor Felicidad subjetiva, cordialidad y estabilidad emocional en función del nivel de Eficacia docente dependiente de factores externos*

<b>Factor Felicidad subjetiva, cordialidad y estabilidad emocional</b>	<b>Nivel de Eficacia docente (dependiente de factores externos)</b>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>N</i>
Felicidad subjetiva	Bajo	5.087	1.054	151
	Medio	5.150	.978	151
	Alto	5.518	.935	150
	Total	5.251	1.006	452
Amabilidad	Bajo	3.417	.684	151
	Medio	3.566	.654	151
	Alto	3.630	.729	150
	Total	3.537	.694	452
Neuroticismo	Bajo	2.943	.811	151
	Medio	2.897	.851	151
	Alto	2.640	.906	150
	Total	2.827	.865	452

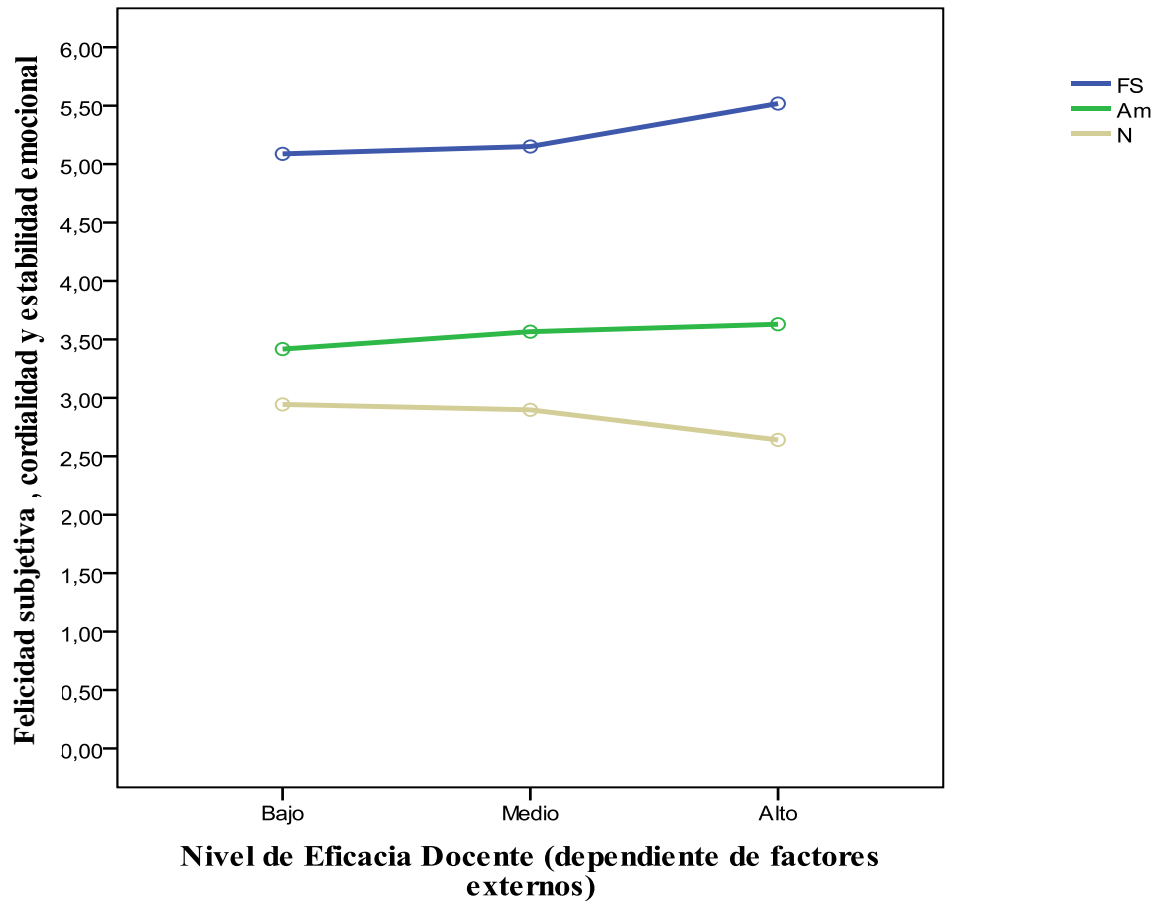


Figura 9. Puntuaciones medias en el factor Felicidad subjetiva, cordialidad y estabilidad emocional según el nivel de Eficacia docente (dependiente de factores externos)

Nota: FS= Felicidad Subjetiva; Am= Amabilidad; N= Neuroticismo

En el análisis de varianza no resultó significativo el efecto principal del *Nivel de Eficacia Docente*,  $F_{(2, 449)} = 2.579$ ,  $p = .077$ ,  $Eta^2 = .011$ , aunque sí el efecto principal del factor *Felicidad subjetiva, cordialidad y estabilidad emocional*,  $F_{(2, 449)} = 704.198$ ,  $p = .000$ ,  $Eta^2 = .759$ . Las comparaciones post-hoc mostraron diferencias entre todas las dimensiones, esto es, *Felicidad Subjetiva* frente a *Amabilidad*,  $t = 1.714$ ,  $p = .000$ , y *Neuroticismo*,  $t = 2.425$ ,  $p = .000$ . Igualmente, diferían las dimensiones *Amabilidad* y *Neuroticismo*,  $t = .711$ ,  $p = .000$ .

---

La interacción *Nivel de Eficacia Docente* x *Felicidad subjetiva, cordialidad y estabilidad emocional* fue significativa,  $F_{(4, 898)} = 704.198, p = .000, \eta^2 = .025$ . Así, la dimensión *Felicidad Subjetiva* difería al comparar los niveles de Eficacia docente *Alto-Bajo*,  $t = .419, p = .000$ , y *Alto-Medio*,  $t = .356, p = .002$ . En la dimensión *Amabilidad*, se diferenciaban los niveles *Alto-Bajo*,  $t = .213, p = .008$ . En la dimensión *Neuroticismo*, contrastaban los niveles *Alto-Bajo*,  $t = -.304, p = .002$ , y *Alto-Medio*,  $t = -.257, p = .010$ .



---

## Capítulo 6. Discusión, conclusiones, propuestas de mejora y perspectivas de trabajo futuras

### 1. Discusión

En este apartado se van a relacionar los objetivos perseguidos y los resultados obtenidos en esta investigación. El objetivo general expuesto al inicio del estudio empírico fue analizar, en una muestra de docentes de todas las etapas educativas de España y República Dominicana, la posible influencia de determinadas variables personales del profesorado en la percepción de eficacia docente del mismo.

A lo largo de los análisis estadísticos realizados, mostrados en el capítulo anterior dedicado a los resultados, se ha pretendido dar respuesta al objetivo principal de la investigación. Seguidamente se llevará a cabo la discusión de los principales resultados obtenidos atendiendo a cada uno de los objetivos específicos planteados.

#### 1.1. Autoeficacia docente y variables personales del profesorado en función de variables sociodemográficas

El primer objetivo específico planteaba determinar si las medidas de *Autoeficacia Docente* y las variables personales del profesorado empleadas varían en función de distintas variables descriptivas o sociodemográficas: país, edad, género, experiencia docente y etapa educativa.

Para evaluar la *Autoeficacia Docente* se utilizaron cinco dimensiones: *Eficacia Personal*, *Eficacia Docente*, *Eficacia en el Compromiso con el Estudiante*, *Eficacia Instruccional* y *Eficacia en el Manejo de la Clase*. En cuanto a la variable *País*, República Dominicana mostró puntuaciones más elevadas en todas las dimensiones de *Autoeficacia Docente* evaluadas. Por lo que respecta a la *Edad* del profesorado, el rango

---

comprendido entre 19-31 años mostró significatividad en las dimensiones de *Eficacia Docente*, *Eficacia Personal* y *Eficacia en el Compromiso con el Estudiante* con valores más elevados. Teniendo en cuenta el *Género*, las mujeres se posicionaron por encima de los hombres en los resultados de *Eficacia Personal*, *Eficacia en el Compromiso con el Estudiante*, *Eficacia Instruccional* y *Eficacia en el Manejo de la Clase*. Los *Años de experiencia Docente* no mostraron distinciones relevantes en ninguna de las dimensiones de *Autoeficacia Docente*. Por último, la *Etapa Educativa* manifestó diferencias significativas en la dimensión de *Eficacia Docente*, con puntuaciones más elevadas para la etapa Universidad, y en las dimensiones de *Eficacia Personal*, *Eficacia en el Compromiso con el Estudiante*, *Eficacia Instruccional* y *Eficacia en el Manejo de la Clase* donde *Educación Infantil* obtuvo los resultados más elevados.

Por lo que respecta al análisis entre las variables sociodemográficas y las variables personales incluidas en el estudio, observando los resultados que ofrece el instrumento de *Fortalezas y Virtudes Personales* se aprecia que en cuanto al *País* República Dominicana puntúa por encima de España en las virtudes de *Sabiduría* y *Conocimiento*, *Humanidad* y *Amor*, *Justicia* y *Trascendencia*. La variable *Edad* manifestó diferencias significativas para la virtud *Coraje*, obteniendo los resultados más elevados el rango comprendido entre los 19-31 años. Estudiando el *Género*, las mujeres superan a los hombres en las puntuaciones de las virtudes *Humanidad* y *Amor* y *Trascendencia*. Referente a la variable *Años de Experiencia Docente*, ésta no arrojó diferencias estadísticamente significativas para ninguna de las virtudes. Y la *Etapa Educativa* mostró que Educación Primaria destacaba en *Sabiduría* y *Conocimiento*, en *Contención* y en *Humanidad* y *Amor* junto a Educación Infantil, en cambio en la virtud de *Trascendencia* fue Educación Secundaria la etapa con los índices más elevados.



Para la variable personal de *Felicidad Subjetiva* los datos señalan que las variables sociodemográficas con niveles de significatividad son *País*, *Género* y *Etapa Educativa*, siendo República Dominicana, las mujeres y Educación Infantil, respectivamente, quienes obtienen las mayores puntuaciones.

Continuando con las variables personales y atendiendo al instrumento utilizado para evaluar el *Sentido del Humor*, la dimensión referida a *Competencia o Habilidad para utilizar el Humor*, es la única que manifiesta relaciones significativas con las variables sociodemográficas, y de éstas con *País* y *Etapa Educativa*, concretamente es en República Dominicana y en la etapa Universidad donde figuran los resultados más elevados.

La última de las variables personales estudiadas relativa a la *Personalidad*, a través de los cinco grandes factores, muestra en cuanto al *País* que República Dominicana obtiene los índices más bajos en *Neuroticismo* y más altos en *Apertura*. En cuanto a la *Edad*, que el rango comprendido entre los 32-39 años puntúa más alto en *Neuroticismo*. Por *Género*, las mujeres presentan puntuaciones más elevadas en *Extraversión*, *Amabilidad* y *Apertura*.

## **1.2. Relación entre autoeficacia docente y variables personales del profesorado**

El segundo objetivo específico fue establecer si existe relación entre las medidas de *Autoeficacia Docente* y las variables personales del docente. Si se realiza una revisión a los análisis correlacionales mostrados en los resultados, se aprecian las siguientes relaciones: tanto la *Eficacia Personal* como la *Eficacia en el Compromiso con el Estudiante* y la *Eficacia en el Manejo de la Clase* comparten relaciones significativas con todas las Fortalezas y Virtudes Personales (*Sabiduría* y *Conocimiento*,

---

*Coraje, Humanidad y Amor, Justicia, Contención y Trascendencia*), con *Felicidad Subjetiva*, con las dimensiones del Sentido del Humor *Competencia o Habilidad personal para utilizar el humor* y el *Humor como mecanismo de control de la situación* y con los cinco factores de Personalidad (*Extraversión, Amabilidad, Responsabilidad, Neuroticismo* y *Apertura*). En el caso del factor *Neuroticismo*, la significatividad de la relación se manifiesta en sentido negativo. La *Eficacia Instruccional* comparte también estas mismas relaciones, incluyendo en este caso la dimensión del Sentido del Humor *Valoración social y actitudes hacia el humor*. Y, por lo que respecta a la *Eficacia Docente*, esta variable muestra relaciones significativas con las Virtudes de *Sabiduría y Conocimiento, Coraje, Justicia y Trascendencia*, con la *Felicidad Subjetiva* y con las tres dimensiones del Sentido del Humor (*Competencia o Habilidad personal para utilizar el humor, Humor como mecanismo de control de la situación y Valoración social y actitudes hacia el humor*) y con el factor de Personalidad *Apertura*.

### **1.3. Estructura factorial de las dimensiones investigadas**

El tercer objetivo específico pretendía hallar la estructura factorial subyacente a las dimensiones introducidas en el estudio, esto es, los factores y/o escalas que componen las seis pruebas utilizadas. En este sentido los análisis realizados arrojan cinco factores. El Factor 1 compuesto por las Fortalezas y Virtudes Personales y así denominado: *Sabiduría y Conocimiento, Coraje, Humanidad y Amor, Justicia, Contención y Trascendencia*; el Factor 2, denominado Eficacia docente dependiente directamente del profesorado, y compuesto por: *Eficacia Personal, Eficacia en el Compromiso con el Estudiante, Eficacia Instruccional y Eficacia en el manejo de la clase*; el Factor 3, Humor y personalidad abierta al exterior, compuesto por: *Competencia o Habilidad personal para utilizar el humor, Humor como mecanismo de*

---

*control de la situación, Extraversión y Apertura*; el Factor 4, titulado Felicidad subjetiva, cordialidad y estabilidad emocional, que incluye las variables de: *Felicidad subjetiva, Amabilidad y Neuroticismo* (en sentido inverso); y el Factor 5 con la denominación de Factores externos que inciden en la docencia y sentido del deber, está compuesto por: *Eficacia docente, Valoración social y actitudes hacia el humor y Responsabilidad*.

#### **1.4. Variabilidad en los niveles entre autoeficacia docente y variables personales del profesorado**

El cuarto y último objetivo específico planteaba evaluar si el profesorado con diferentes niveles en su percepción de Eficacia Docente presenta, a su vez, un patrón diferencial en las variables personales objeto de estudio. Los análisis llevados a cabo responden a este objetivo indicando un incremento en las puntuaciones de los factores referentes a las variables personales del profesorado a medida que el nivel de percepción de Eficacia Docente aumenta. Asimismo, el factor *Fortalezas y virtudes personales* es el que presenta mayor peso y, dentro de éste, las virtudes con mayores puntuaciones medias son *Humanidad y Amor y Trascendencia*. En el mismo sentido, la dimensión *Felicidad subjetiva* también responde a la dinámica de incrementar las puntuaciones de Eficacia Docente a la vez que ésta asciende. Por lo que respecta a las variables de Personalidad, las dimensiones *Apertura y Amabilidad* son las que manifiestan los valores más altos y, en cuanto al Sentido del Humor, la dimensión *Competencia o Habilidad personal para utilizar el humor*.

---

## 2. Conclusiones

En este punto se van a contrastar los resultados obtenidos en la presente investigación con diversos estudios que han abordado las variables aquí analizadas.

En primer lugar, si se comparan los resultados obtenidos en los dos países incluidos en el estudio (República Dominicana y España), se observan diferencias significativas, lo que vendría a respaldarse desde la propia definición de cultura que según Hofstede (1986) se puede concebir como “la programación colectiva de la mente que distingue a los miembros de un grupo humano de los de otro” (p. 308). Esta definición sugiere que los sistemas de valores constituyen una importante fuente de diferencias culturales. Los trabajos que han estudiado las perspectivas interculturales sobre autoeficacia (Oettingen, 1999), clarifican que las creencias de eficacia se originan bajo diferentes prácticas sociales e institucionales, señalando el poder de las instituciones de la sociedad, las cuales, de formas culturalmente determinadas, modifican la prevalencia, forma y evaluación de diferentes fuentes de información sobre la autoeficacia. Estos trabajos también aluden a que las pruebas existentes indican que las creencias de eficacia presentan efectos similares sobre el funcionamiento humano en diferentes culturas.

A este respecto, la biología también tiene mucho que decir acerca del aprendizaje y la expresividad de las emociones, al extremo de que para muchos autores (véanse los estudios transculturales realizados por Ekman, 2004 o Eibesfeldt, 1993) la morfología y la fisiología implicada en las diferentes emociones básicas así como algunos desencadenantes de las mismas serían semejantes en el género humano. A las diferentes culturas y biografías personales les correspondería entonces especificar cómo se manifiestan las emociones, es decir, en qué momentos, con qué intensidad, ante quienes, etc. Las reglas sociales modularían así las distintas formas con que cabe

---

expresar los diferentes estados afectivos de la misma manera que, junto a la experiencia personal, ampliaría de infinitas maneras los desencadenantes de unas u otras emociones. Las culturas condicionan pues el estilo emocional de los individuos. Ejercen, por consiguiente, un dispar efecto modulador de la afectividad humana (Averiel, 1980; Bedford, 1984; Fericgla, 2004). Cada cultura crea su propia escenografía emocional. El contexto sociocultural no sólo modela la expresión de las emociones sino también la experiencia emocional, creando las condiciones de posibilidad para suscitarlas o inhibirlas. Las estructuras sociales distribuyen diferencialmente patrones de experiencias que explican el que los miembros de un grupo social, como expone Barriga (1996), “sientan determinadas emociones más a menudo y más intensamente que los miembros de otros grupos, porque su posición en la estructura social les somete frecuentemente a determinadas experiencias” (p. 65). De lo anteriormente expuesto se deduce que nuestras experiencias emocionales y nuestras creencias participan de un anclaje sociocultural y neurobiológico.

En el epígrafe previo, dedicado a la discusión, se ha puesto de manifiesto la mutua influencia entre cognición y emoción. En 1988, Mayor, en su obra sobre *Psicología de la emoción*, dejaba así patente este hecho:

Las emociones de la gente están íntimamente relacionadas con sus valoraciones cognitivas de sus circunstancias. Si conocemos cómo considera una persona su relación con el medio, estamos mejor capacitados para identificar ese estado emocional de la persona; a la inversa, si conocemos lo que una persona está sintiendo, podemos deducir mucho sobre cómo esa persona está interpretando sus circunstancias. (p. 131).

---

Bandura (1999b, 2001), partiendo de las cogniciones, del constructo aquí analizado de autoeficacia docente, dejó constancia de que las personas con elevados niveles de autoeficacia tienden a interpretar las demandas y problemas más como retos que como amenazas o sucesos subjetivamente incontrolables. En la misma línea, Jex, Bliese, Buzzell y Primeau (2001) postulan que la autoeficacia puede ejercer de amortiguador ante los estresores, ya que a niveles superiores de autoeficacia, menores niveles de malestar psicológico.

Como indican los resultados del estudio, 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, 2013a). Los resultados presentados se pueden considerar congruentes con los hallazgos de Sutton (2004) al señalar que en los docentes la regulación de las emociones está ligada a la eficacia docente y en la línea de Frijda y Mesquita (2000) y Clore y Gasper (2000) sobre la influencia de los sentimientos en las creencias. Tales influencias, como muestran Perandones y Castejón (2008b), manifiestan que los procesos afectivos desempeñan un papel crucial con relación al sistema de creencias del profesorado.

En cuanto al cultivo de las fortalezas y virtudes personales, en lo que concierne al ámbito educativo, se ha relacionado con comportamientos prosociales (ajuste y sensibilidad social), autoestima, liderazgo, mejores niveles de ajuste psicológico, control del estrés y mayores niveles de realización personal y profesional (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich, y Linkins, 2009).

En la misma línea de este estudio, los resultados de la investigación de Cho y Shim (2013) muestran cómo el estado emocional que experimentan los profesores 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 (Perandones, Herrera y Lledó, 2014).

Además de las fortalezas del carácter, las emociones positivas tienen un marcado calado en la competencia profesional. Así por ejemplo, la alegría guarda relación con la implicación del profesional en el trabajo y en la mejora de la relación con las personas sobre las que ejerce su acción profesional (Fredrickson, 2002). En esta línea, Bazarra, Casanova y García-Ugarte (2004) afirman que cuanto más feliz sea un docente más se implicará en la enseñanza. Cuanto más se implique en ella, más fácilmente conseguirá los objetivos propuestos y, por ello, el centro en el que desarrolle su tarea profesional aumentará su nivel de calidad.

Al hilo de lo anterior, Zehm y Kottler (1993) señalan que los docentes comprometidos apasionadamente aman de manera absoluta lo que hacen y, por tanto, buscan constantemente formas más eficaces de llegar a sus alumnos, de dominar los contenidos y los métodos de su oficio y sienten como misión personal aprender tanto como puedan sobre el mundo, sobre los demás, sobre ellos mismos, y ayudar a los demás a hacer lo mismo.

Estas aportaciones, van en consonancia con lo que Van Manen (1998) denomina tacto para las relaciones educativas, entendiendo que el docente requiere de aquellas cualidades que le permitan reconocer e interpretar los diferentes estados de ánimo y los sentimientos de su alumnado. Es obvio que para ello se ha de partir de la propia competencia emocional del docente, puesto que sin ésta no podrá ser un buen observador y hábil lector de las señales emocionales que emitan sus estudiantes. La base

---

de las actitudes favorables, imprescindibles para que se propicie el aprendizaje, radica en los estados afectivos. En palabras de Asensio, Acarín y Romero (2006):

el verdadero talón de Aquiles de muchos docentes no es tanto su falta de conocimientos para la adecuada planificación de sus actividades en el aula, o para la puesta en marcha de determinados métodos de enseñanza o el eficiente manejo de las tecnologías que facilitan su aplicación, sino la escasa preparación/disposición de que hacen gala para afrontar las mareas emocionales que se suscitan en las aulas (p. 58).

Existe un corpus cada vez más abundante de estudios sobre la repercusión de las emociones positivas en el comportamiento, incluido el modo eficaz de razonar y pensar, el modo de interactuar con los demás y en lo que somos capaces de hacer. Las emociones positivas, en concreto, causan impacto en nuestra actitud abierta y en la flexibilidad cognitiva, las habilidades para resolver problemas, la empatía, la voluntad para buscar la variedad y la constancia (Davidson, Scherer y Goldsmith, 2003; Goleman, 2003; Isen, 2002; Johnston, 1999; Loehr y Schwartz, 2003; Snyder y López, 2002).

En relación con las variables de personalidad, siguiendo el modelo de los Cinco Grandes, las investigaciones de Giménez (2010) y Park y Peterson (2009) encontraron que la esperanza, la vitalidad y la autorregulación correlacionan de manera negativa con *Neuroticismo*; el humor, el liderazgo, la apertura a la experiencia, la creatividad, los deseos de aprender y la curiosidad correlacionan con *Extraversión*; la perseverancia, la prudencia, la autenticidad, la gratitud y la justicia aparecen asociadas a *Responsabilidad*



---

y, la generosidad, el amor, la inteligencia social, la ciudadanía y la perspectiva correlacionan con *Amabilidad*.

Los resultados del presente estudio apuntan la existencia de una relación positiva y estadísticamente significativa entre los constructos analizados de autoeficacia docente y felicidad subjetiva (Perandones et al., 2013a). En la misma línea, 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.

Las investigaciones de Diener (2000) y Lyubomirsky, King y Diener (2005) han encontrado que, en comparación con las personas que son menos felices, las más felices son más sociables y tienen más energía, son más generosas y están más dispuestas a cooperar, además de caer mejor a los demás. Igualmente, 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.

### **3. Propuestas de mejora y perspectivas de trabajo en el futuro**

La presente investigación se ha adherido al método científico, si bien es cierto que uno de los objetos de estudio en esta tesis, los procesos psicológicos humanos, dista mucho de poder ser atrapado exclusivamente bajo una aproximación molecular que responda a una mera simplificación funcional causa-efecto, al tiempo que la metodología actual encuentra serias dificultades para lograr una visión holística del ser humano. La complejidad del funcionamiento humano es de tal calibre que requiere la combinación de una perspectiva multidisciplinar, intra e interdisciplinar, y una

---

evolución rica y flexible de los métodos de investigación para adecuarse a nuestra particular idiosincrasia; de otro modo estaremos visualizando meros elementos del sistema, pero no el sistema en su conjunto. Cada una de las aproximaciones metodológicas al estudio del ser humano es un vislumbre desde una atalaya distinta; cada aproximación nos aporta una impresión diferente, verdadera pero incompleta. En este sentido, se reconoce que la complejidad humana no puede ser captada a través de una batería de medidas de autoinforme. Si bien es cierto, la base teórica del presente trabajo se sustenta sobre las percepciones del individuo sobre sí mismo dado que se parte de la justificación empírica que vincula lo que percibimos que somos y lo que realmente somos. Es de destacar también, entre las limitaciones del trabajo desarrollado, aspectos como, por ejemplo, que se haya utilizado una medida de Autoeficacia Docente genérica para todas las etapas educativas, desde educación infantil hasta la universidad. Teniendo en cuenta las evidentes distinciones docentes de cada una de las etapas educativas, podría considerarse adecuado disponer de medidas de Autoeficacia Docente específicas para cada contexto educativo. Otro aspecto destacable es que la comparación entre los dos países estudiados no presenta muestras del mismo tamaño, siendo recomendable en futuras investigaciones ampliar la muestra de menor tamaño, en este caso del profesorado de República Dominicana.

### **3.1. Repercusiones del estudio para la formación del profesorado**

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). El estudio de Llorens, García-Renedo, Cifre y Salanova (2003) muestra cómo los estados de ánimo positivos suponen una inyección de motivación para lograr una mayor autoeficacia. Los

---

docentes reciben información de su estado emocional, pero otra cosa es que atiendan deliberadamente a estos indicadores 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 informe 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 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 identificar, 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, en consecuencia, 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 Ramirez (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 empatizar con el alumnado, con las familias y con sus colegas y tener habilidades sociales para crear y mantener relaciones positivas, 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 (Perandones, Lledó y Grau, 2010; 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 los docentes 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, diferentes autores (Chan, 2013; Moè, Pazzaglia y Ronconi, 2010; 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. En definitiva, siguiendo a Darder y Bach (2006), aplicada a la formación del profesorado, la educación de las emociones tiene el triple objetivo de mejorar la vida personal, optimizar el ejercicio de la profesión, y mejorar el clima del centro y la relación educativa en su globalidad.

Estas consideraciones indican la necesidad de formar al profesorado desde la perspectiva de su propio manejo cognitivo-emocional. Ello exige que no se puedan limitar las intervenciones de formación del profesorado a los aspectos técnico-didácticos, estructurales y funcionales, como si el cambio necesario pudiese producirse desde la aplicación mecánica de estrategias, técnicas y metodologías. En el profesorado, el desarrollo profesional suele coincidir con el personal (Hargreaves, 1998).

A la luz de la evidencia disponible, parece razonable pensar que la incorporación al currículo de actividades dirigidas al cultivo del pensamiento, los sentimientos y las conductas positivas, y al desarrollo de las fortalezas individuales, será beneficiosa tanto para los estudiantes como para los docentes. Estos beneficios están relacionados con

---

lograr una mayor sintonía y compromiso (*engagement*) con el estudio y/o trabajo; desarrollar la capacidad para alcanzar un estado de conciencia y atención plena (*mindfulness*) que favorece la empatía, el pensamiento crítico, el aprendizaje y el profesionalismo; y aumentar su bienestar subjetivo mejorando el manejo del estrés y previniendo el burnout (Perandones, 2013).

Como se ha tratado, la Psicología Positiva tiene mucho que aportar a la educación. Este campo de la psicología puede ser el motor que nos anime, como docentes, a cambiar el énfasis desde una enseñanza ocupada tradicionalmente de corregir las deficiencias y debilidades de los estudiantes, hacia una práctica docente interesada en identificar sus virtudes y fortalezas, y en nutrirlas a través del aprendizaje experiencial, con actividades de retroalimentación, evaluación y tutorización apropiadas. La adopción de estrategias de la Psicología Positiva en la enseñanza y aprendizaje permitirá a los estudiantes obtener un mejor rendimiento académico y disminuir el riesgo de burnout y estrés. Más importante aún, aplicar esta aproximación positiva para el desarrollo del potencial humano del alumnado puede ayudar a que su etapa de formación y, posteriormente, su vida profesional sea más gratificante (Perandones, Herrera y Lledó, 2013b) y, en último término, lograr el objetivo más profundo de toda existencia humana: llevar una vida más feliz y significativa.

La aplicación de los postulados planteados desde la Psicología Positiva previene de disfunciones psicológicas y ayuda no sólo a la existencia de salud mental sino que, además, colabora en mantener nuestros niveles de felicidad elevados. De esta realidad emerge la importancia de la evaluación y la implementación de estrategias psicológicas y sociales con sólidas bases científicas, durante la formación del profesorado y la práctica docente, ayudando a alcanzar y mantener un mayor nivel de bienestar,

---

satisfacción y sentido vital, ya que ese estado de bienestar va a favorecer que la persona alcance un mayor desarrollo psicológico, social, y comunitario (Fredrickson, 2009).

En la investigación realizada por Valverde, Fernández y Revuelta (2013) donde se analizan las relaciones entre buenas prácticas docentes y bienestar subjetivo del profesorado, los autores mencionan que “una buena práctica docente está llena de emociones positivas”. Tras lo descrito a lo largo de este trabajo, se podría completar dicha sentencia del siguiente modo: un docente mentalmente saludable, está lleno de emociones positivas, ingredientes con los que se produce una buena práctica docente.

A este respecto, de acuerdo con Asensio, Acarín y Romero (2006), conviene tener presente, en cualquier caso, que la autorregulación de las emociones y la contribución al desarrollo emocional de los demás no resultan tareas fáciles que se puedan dar de un día para otro ni a través de un ramillete de talleres formativos de fin de semana. La biología no acompaña para que esos logros puedan darse de manera análoga a como se adquieren ciertos conocimientos de historia o de contabilidad. Las estructuras límbicas deciden muchas veces por nosotros e influyen poderosamente en nuestras valoraciones a la espera de que los lóbulos frontales, que maduran más tarde, puedan, progresivamente, conversar “civilizadamente” con los sentimientos que nos impulsan en una u otra dirección (Barriga, 1996; Damasio, 2005; Eibesfeldt, 1993). Los resultados deseados de ese diálogo dependen de un apreciable esfuerzo personal por hacer efectiva la bondad de ciertas razones frente a las emociones desadaptativas. O, por el contrario, para no desaprovechar la inteligencia que encierran los sentimientos ante la lógica de nuestras reflexiones.

La formación en éste ámbito no depende tanto, por consiguiente, del simple conocimiento teórico al respecto o del manejo de unas determinadas técnicas. Lo realmente relevante es la capacidad de observar y de observarnos, de gobernar nuestra

---

atención y nuestros pensamientos, de familiarizarnos con nuestras respuestas emocionales y las ajenas para interpretar su naturaleza y finalidades, de comprender y comprendernos, de hacer de la teoría y de la reflexión un nuevo campo de experiencia vivida.

Parafraseando al Nobel navarro Santiago Ramón y Cajal "todo ser humano, puede, si se lo propone, ser escultor de su propio cerebro" (frase esculpida en el vestíbulo del Hospital Ramón y Cajal de Madrid). Podemos ser escultores de nuestro cerebro y sabiendo la correspondencia sincronizada entre el sistema emocional y mental y entre los sistemas bioquímicos, biofísicos y sensoriales (véase la obra de Jáuregui, 1999) cabría ampliar la sentencia de Ramón y Cajal aludiendo a que todo ser humano tiene la potencialidad de crear su vida, o como respondió Viktor Frankl ante la pregunta de quién es, en realidad, el ser humano: el ser que siempre decide lo que es.



---

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Ackermann, J. M. (2013). *A descriptive study of the effects of mentoring and induction programs on novice teacher self-efficacy beliefs* (Doctoral Thesis, Indiana University of Pennsylvania). Retrieved from <http://hdl.handle.net/2069/1944>
- Ajzen, I., & Madden, T. J. (1986). Prediction of goal-directed behavior: Attitudes, intentions, and perceived behavioral control. *Journal of Experimental Social Psychology*, 22(5), 453-474. doi: 10.1016/0022-1031(86)90045-4
- Akumal Manifiesto. (2000). *Positive Psychology Manifiesto*. Retrieved from <http://www.ppc.sas.upenn.edu/akumalmanifesto.htm>
- Alden, L. (1986). Self-efficacy and causal attributions for social feedback. *Journal of Research in Personality*, 20(4), 460-473. doi: 10.1016/0092-6566(86)90126-1
- Alessandri, G., Borgogni, L., Schaufeli, W. B., Caprara, G. V., & Consiglio, C. (2014). From positive orientation to job performance: the role of work engagement and self-efficacy beliefs. *Journal of Happiness Studies*. First publication on-line. doi: 10.1007/s10902-014-9533-4
- Apezteguia, F. (2004). La educación en valores protege contra las enfermedades mentales. *El correo digital*. Recuperado de <http://www.siiis.net/documentos/hemeroteca/410284.pdf>
- Aristóteles. (1931). De Anima. In W. D. Ross (Ed.), *The works of Aristotle* (vol. 3, pp. 408-410). Oxford, UK: Clarendon Press.
- Asensio, J. M., Acarín, N., & Romero, C. (2006). Emociones, desarrollo humano y relaciones educativas. En J. M. Asensio, J. García, L. Núñez & J. Larrosa (Eds.), *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana* (pp. 21-41). Barcelona, España: Ariel.

- 
- Asensio, J. M., García, J., Núñez, L., & Larrosa, J. (Eds.). (2006). *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*. Barcelona, España: Ariel.
- Ashby, G. F., Isen, A. M., & Turken, U. (1999). A neuropsychological theory of positive affect and its influence on cognition. *Psychological review*, *106*(3), 529-550. doi: 10.1037/0033-295X.106.3.529
- Ashton, P., & Webb, R. (1986). *Making a difference. Teacher's Sense of efficacy and student achievement*. New York, US: Longman.
- Astin, A. W. (1993). *A social change model of leadership development guide*. College Park, MD: National Clearinghouse for Leadership Programs.
- Averiel, J. R. (1980). Emotion and anxiety: sociocultural, biological and psychological determinants. In A. R. Rorty (Ed.), *Explaining emotions* (pp. 37-72). California, US: University of California Press.
- Aylor, B., & Opplinger, P. (2003). Out-of class communication and student perceptions of instructor humor orientation and socio-communicative style. *Communication Education*, *52*, 122-134.
- Banas, J. A., Dunbar, N., Rodriguez, D., & Liu, S. J. (2011). A Review of Humor in Educational Settings: Four Decades of Research. *Communication Education*, *60*(1), 115-44. doi: 10.1080/03634523.2010.496867
- Bandura, A. (1965). Influence of models' reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, *1*(6), 589-595. doi: 10.1037/h0022070
- Bandura, A. (1977a). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1977b). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, *84*(2), 191-215. doi: 10.1037/0033-295X.84.2.191

- 
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147. doi: 10.1037/0003-066X.37.2.122
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, A. (1988). Perceived self-efficacy: Exercise of control through self-belief. In J. P. Dauwalder, M. Perrez, & V. Hobbi (Eds.), *Annual series of European research in behavior therapy* (Vol. 2, pp. 27-59). Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184. doi: 10.1037/0003-066X.44.9.1175
- Bandura, A. (1991a). Self-regulation of motivation through anticipatory and self-reactive mechanisms. In R. A. Dienstbier (Ed.), *Perspectives on motivation: current theory and research in motivation. Nebraska Symposium on Motivation* (Vol. 38, pp. 69-164). Lincoln, NE, US: University of Nebraska Press.
- Bandura, A. (1991b). Self-efficacy conception of anxiety. In R. Schwarzer, & R. A. Wicklund (Eds.), *Anxiety and self-focused attention* (pp. 89-110). New York, US: Harwood.
- Bandura, A. (1992). Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanism. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: thought control of action* (pp. 3-38). Washington, DC: Hemisphere.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of self-control*. New York, US: W. H. Freeman.

- 
- Bandura, A. (1999a). Ejercicio de la eficacia personal y colectiva en sociedades cambiantes. En A. Bandura (Ed.), *Auto-Eficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual* (pp. 19- 54). Bilbao, España: Desclée De Brouwer.
- Bandura, A. (1999b). Social cognitive theory of personality. In L. Pervin, & O. John (Eds.), *Handbook of Personality* (2ª ed., pp. 154-196). New York, US: Guilford.
- Bandura, A., & Cervone, D. (1983). Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(5), 1017-1028. doi: 10.1037/0022-3514.45.5.1017
- Bandura, A., & Cervone, D. (1986). Differential engagement of self-reactive influences in cognitive motivation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 38(1), 92-113. doi: 10.1016/0749-5978(86)90028-2
- Barriga, S. (1996). *Las emociones cotidianas. De la biología a la psicología social*. Sevilla, España: Universidad de Sevilla.
- Barrio, J. L., & Fernández-Solís, J. D. (2010). Educación y humor: una experiencia pedagógica en la educación de adultos. *Revista Complutense de Educación*, 21(2), 365-385.
- Bazarra, L., Casanova, O., & García-Ugarte, J. (2004). *Ser profesor y dirigir profesores en tiempos de cambio*. Madrid: Narcea.
- Beck, A. (1967). *Depression: clinical, experimental and theoretical aspects*. New York, US: Harper and Row.
- Bedford, E. (1984). Emotions. In G. H. Calhoun, & R. C. Solomon (Eds.), *What is an emotion?* (pp. 270-283). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Berman, P. (1977). *Federal programs supporting educational change*. Santa Mónica, CA: The Rand Corporation.

- 
- Bermejo, L., & Prieto, M. (2005). Malestar docente y creencias de autoeficacia del profesor. *Revista Española de Pedagogía*, 63(232), 493-510.
- Biran, M., & Wilson, G. T. (1981). Treatment of phobic disorders using cognitive and exposure methods: A self-efficacy analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 49(6), 886-899. doi: 10.1037/0022-006X.49.6.886
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona, España: Praxis.
- Bolen, J. S. (2008). *El Tao de la Psicología*. Barcelona, España: Kairós.
- Boyatzis, R., & McKee, A. (2006). *Liderazgo emocional*. Barcelona, España: Deusto.
- Brouwers, A. (1999). *Teacher burnout and self-efficacy: an interpersonal approach*. (Doctoral Thesis). Heerlen Open University, Países Bajos.
- Brown, I., & Inouye, D. K. (1978). Learned helplessness through modeling: The role of perceived similarity in competence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(8), 900-908. doi: 10.1037/0022-3514.36.8.900
- Bunbury, E. (1999). Infinito. En *Pequeño* [CD]. Málaga, España/Londres, UK: Chrysalis (EMI Music).
- Burgess, R. (2003). *Escuelas que ríen: 149 <sup>3</sup>/<sub>4</sub> propuestas para incluir humor en las clases*. Buenos Aires: Troquel.
- Bzuneck, J. A., & Guimarães, S. E. (2003). Crenças de eficácia de professores: validação da escala de Woolfolk e Hoy. *Psico-USF*, 2(8), 137-143. Recuperado de <http://scielo.bvs-psi.org.br/pdf/psicousf/v8n2/v8n2a05.pdf>
- Cadell, S., Fletcher, M., Makkappallil-Knowles, E., Caldwell, S., Wong, L., Bodurtha, D., ... & Shoblom, W. (2005). The use of the arts and the strengths perspective: The example of a course assignment. *Social Work Education*, 24(1), 137-146.
- Calle 13 (2010). La vuelta al mundo. En *Entren los que quieran* [CD]. Nueva York, NY: Sony Music Latin.

- 
- Carbelo, B. (2006). *Estudio del sentido del humor: validación de un instrumento para medir el sentido del humor, análisis del cuestionario y su relación con el estrés* (Tesis doctoral, Universidad de Alcalá, Madrid, España). Recuperada de <http://dspace.uah.es/dspace/handle/10017/438>
- Casado, L. (2004). Crecimiento personal: un proceso natural, aprendido y decidido. En M. Rodríguez-Zafra (Ed.), *Crecimiento personal: Aportaciones de Oriente y Occidente* (pp. 99-121). Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Cederbaum, J., & Klusaritz, H. A. (2009). Clinical instruction: using the strengths-based approach with nursing students. *The Journal of Nursing Education, 48*(8), 422-428. doi: 10.3928/01484834-20090518-01
- 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
- Cho, 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
- Chopra, D. (2011). *Lecciones de felicidad*. Barcelona, España: Ediciones B.
- Chopra, D. (2013). *Viaje hacia el bienestar*. Barcelona, España: Cisne.
- Chwalisz, K. D., Altmaier, E. M., & Russell, D. W. (1992). Causal attributions, self-efficacy cognitions, and coping with stress. *Journal of Social and Clinical Psychology, 11*(4), 377-400. doi: 10.1521/jscp.1992.11.4.377
- Clore, G., & Gasper, K. (2000). Feeling is believing: Some affective influences on belief. In N. Frijda, A. Manstead, & S. Bem (Eds.), *Emotions and Beliefs* (pp. 10-44). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- 
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60(4), 323-337. doi: 10.1080/00220973.1992.9943869
- Coll, C., Palacios, J., & Marchesi, A. (Comps.) (2007). *Desarrollo psicológico y educación. Volumen 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Contreras, F., & Esguerra, G. (2007). Psicología positiva: una nueva perspectiva en psicología. *Diversitas*, 2(2), 311-319.
- Cosentino, A. (2009). Evaluación de las virtudes y fortalezas humanas en población de habla hispana. *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, 10, 53-71. Recuperado de [http://www.palermo.edu/cienciassociales/publicaciones/pdf/psico10/10Psico\\_03.pdf](http://www.palermo.edu/cienciassociales/publicaciones/pdf/psico10/10Psico_03.pdf)
- Costa, P., & McCrae, R. (1999). *NEO-PI-R: Inventario de la personalidad NEO revisado (NEOPI-R) e Inventario NEO Reducido de Cinco Factores (NEO-FFI). Manual profesional*. Madrid, España: TEA Ediciones.
- Cox, A. L. (2001). BSW students favor strengths/empowerment-based generalist practice. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services*, 82(3), 305-313.
- Dacre, L., & Sewell, P. (2007). The key to employability. Developing a practical model of graduate employability. *Education + Training*, 49(4), 277-289. doi:10.1108/00400910710754435
- Dalai Lama. (1998). *The art of happiness*. New York, US: Riverhead Books.
- Damasio, A. (1996). *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona, España: Grijalbo-Mondadori.

- 
- Damasio, A. (2000). *The feeling of what happens: body and emotion in the making of consciousness*. New York, US: Harvest Books.
- Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona, España: Crítica.
- Damasio, A. (2010). *Self comes to mind: constructing the conscious brain*. New York, US: William Heinemann.
- Darder, P., & Bach, E. (2006). Aportaciones para repensar la teoría y la práctica educativas desde las emociones. *Teoría de la Educación*, 18, 55-84.
- Darwin, C. (1965). *The expression of emotion in man and animals* (2ª edición). Chicago, US: Chicago University Press.
- David C. P. (2012). *Cándida, extracto de película*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=0dFzRVS5EbA>
- Davidson, R. J., & Ekman, P. (1994). *The nature of emotions: fundamental questions*. Nueva York, US: Oxford University Press.
- Davidson, R. J., Scherer, K. R., & Goldsmith, H. H. (2003). *Handbook of Affective Sciences*. New York, US: Oxford University Press.
- De la Parra, E. (Productor). (2014). *El poder de las creencias* [Audio en podcast]. Recuperado de [http://www.ivoox.com/poder-creencias-eric-la\\_rf\\_2886369\\_1.html](http://www.ivoox.com/poder-creencias-eric-la_rf_2886369_1.html)
- De Mello, A. (1993). *Un minuto para el absurdo*. Santander: Sal Terrae.
- de Vries, H., Dijkstra, M., & Kuhlman, P. (1988). Self-efficacy: the third factor besides attitude and subjective norm as a predictor of behavioural intentions. *Health Education Research*, 3(3), 273-282. doi: 10.1093/her/3.3.273
- Dicke, T., Parker, P. D., Marsh, H. W., Kunter, M., Schmeck, A., & Leutner, D. (2014). Self-efficacy in classroom management, classroom disturbances, and emotional



- exhaustion: A moderated mediation analysis of teacher candidates. *Journal of Educational Psychology*, *106*(2), 569-583. doi: 10.1037/a0035504
- 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
- Diener, E. (2012). New findings and future directions for subjective well-being research. *American Psychologist*, *67*(8), 590-598. doi: 10.1037/a0029541
- Diener, E., Suh, E. N., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: three decades of progress. *Psychological Bulletin*, *125*, 276-302.
- Duckworth, A. L., Quinn, P. D., & Seligman, M. E .P. (2009). Positive predictors of teacher effectiveness. *The Journal of Positive Psychology*, *4*(6), 540-547. doi: 10.1080/17439760903157232
- Dyer, W. W. (2011). *La sabiduría de todos los tiempos. Cómo acercar las verdades eternas a nuestra vida cotidiana*. Barcelona, España: Debolsillo.
- Dzewaltowski, D. A., Noble, J. M., & Shaw, J. M. (1990). Physical Activity Participation: Social Cognitive Theory Versus the Theories of Reasoned Action and Planned Behavior. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, *12*(4), 388-405.
- Eibesfeldt, I. E. (1993). *Biología del comportamiento humano*. Madrid, España: Alianza.
- Ekman, P. (2004). *¿Qué dice ese gesto? Descubre las emociones ocultas tras las expresiones faciales*. Barcelona, España: RBA.
- Ekman, P. (2012). *El rostro de las emociones*. Barcelona, España: RBA.
- Ekman, P., Campos, J. J., Davidson, R. J., & DeWaals, F. (2003). Emotions inside out. In *Annals of the New York Academy of Sciences*, vol. 1000. New York, NY: New York Academy of Sciences.

- 
- Ellis, A., & MacLaren, C. (2004). *Las relaciones con los demás. Terapia del Comportamiento Emotivo Racional*. Barcelona, España: Océano.
- Epstein, S. (1998). *Constructive thinking: the key to emotional intelligence*. Westpoint, CT: Praeger.
- Esselman, M. E., & Moore, W. P. (1992). In search of organizational variables which can be altered to promote increased sense of teacher efficacy. Paper presented at *Encuentro Anual de la Asociación Americana de Investigación Educativa*. San Francisco, US.
- Extremera, N., Durán, A., & 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.
- Feldman, L., & Bhaskar, A. (2013). Large-scale brain networks in affective and social neuroscience: towards an integrative functional architecture of the brain. *Current Opinion in Neurobiology*, *23*(3), 361-372. doi: 10.1016/j.conb.2012.12.012
- Feltz, D. L., Landers, D. M., & Raeder, U. (1979). Enhancing self-efficacy in high avoidance motor tasks: A comparison of modeling techniques. *Journal of Sport Psychology*, *1*(2), 112-122.
- Fericgla, J. M. (2004). Cultura y emociones. Manifiesto por una antropología de las emociones. Conferencia inaugural del *III Seminario sobre estados modificados de la conciencia y cultura*. Manizales, Colombia: Universidad de Caldas.
- Fernández, E. Justicia, F., & Pichardo, M. C. (Coords.) (2007). *Enciclopedia de Psicología Evolutiva y de la Educación. Volumen I y II*. Málaga: Aljibe.

- 
- Fernández, M. R., Palomero, J. E., & Teruel, M. P. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(1), 33-50.
- Fernández-Solís, J. D. (2002). Pedagogía del Humor. En A. R. Idígoras (Ed.), *El valor terapéutico del humor* (pp.65-88). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Fernández-Solís, J. D., & Francia, A. (1995). *Animar con humor: Aprender riendo, gozar educando*. Madrid: Editorial CCS.
- Ferrada, G., & Manso, L. (Productores), & Fesser, G. (Director). (2006). *Cándida* [Película]. España: Películas Pendelton.
- Filosofía Hoy (2013). Optimismo vs pesimismo. *Filosofía hoy*, 13, 15-22.
- Francia, A., & Fernández Solís, J. D. (2009). *Educación con humor*. Málaga: Aljibe.
- Frankl, V. (1978). *Psicoterapia y humanismo*. Madrid, España: Fondo de Cultura Económica.
- Frankl, V. (1981). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona, España: Herder.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226. doi: 10.1037/0003-066X.56.3.218
- Fredrickson, B. L. (2002). Positive emotions. In C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 120-134). New York, NY: Oxford University Press.
- Fredrickson, B. L. (2009). *Positivity*. New York, NY: Crown.
- Fredrickson, B. L., & Branigan, C. A. (2001). Positive emotions. In T. J. Mayne, & G. A. Bonnano (Eds.), *Emotions: current issues and future directions* (pp. 123-151). New York, NY: Guilford Press.

- 
- Frijda, N., & Mesquita, B. (2000). Beliefs through emotions. In N. Frijda, A. Manstead, & S. Beam (Eds.), *Emotion and Beliefs* (pp. 45-77). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Fritz, J. J., Miller-Heyl, J., Kreutzer, J. C., & Macphee, D. (1995). Fostering personal teacher efficacy through staff development and classroom activities. *The Journal of Educational Research*, 88(4), 200-208. doi: 10.1080/00220671.1995.9941301
- Funder, D. C. (2001). Personality. *Annual Reviews Psychology*, 52, 197-221. doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.197
- Furth, H. G. (1992). *El conocimiento como deseo. Un ensayo sobre Freud y Piaget*. Madrid, España: Alianza.
- Gallego, D., Alonso, C., Cruz, A., & Lizama, L. (1999). *Implicaciones educativas de la inteligencia emocional*. Madrid, España: UNED.
- Garanto, J. (1983). *Psicología del humor*. Barcelona: Herder.
- García-Larrauri, B. (2010). Una ventana abierta al sentido del humor en el aula. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 32, 7-24.
- García-Ros, R., Pérez-González, F., Pérez-Blasco, J., & Natividad, L. A. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44 (2), 143-154.
- Gentilhomme, Y. (1992). Humor: A didactic adjuvant. *Humor: International Journal of Humor Research*, 5(1-2), 69-89. doi: 10.1515/humr.1992.5.1-2.69
- Gertrúdx, S. (2007). Una clase con buen humor. *Cuadernos de Pedagogía*, 364, 88-91.
- Ghaith, G., & Yaghi, H. (1997). Relationship among experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 13(4), 451-458. doi: 10.1016/S0742-051X(96)00045-5

- 
- Gibson, L. S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology, 76*(4), 569-582. doi: 10.1037/0022-0663.76.4.569
- Gillham, J. E., & Seligman, M. E. P. (1999). Footsteps on the road to positive psychology. *Behavior Research and Therapy, 37*(1), 163-173. doi: 10.1016/S0005-7967(99)00055-8
- Giménez, M. (2010). *La medida de las fortalezas psicológicas en adolescentes (VIA-youth): relación con clima familiar, psicopatología y bienestar psicológico* (Tesis doctoral, Universidad Complutense, Madrid, España). Recuperado de <http://eprints.ucm.es/11578/1/T32253.pdf>
- Gist, M. E. (1989). The influence of training method on self-efficacy and idea generation among managers. *Personnel Psychology, 42*(4), 787-805. doi: 10.1111/j.1744-6570.1989.tb00675.x
- Goleman, D. (2003). *Destructive Emotions: How can we Overcome them?: A Scientific Dialogue with the Dalai Lama*. New York, NY: Bantam Books.
- González, E., & Bueno, J. A. (Coords.) (2007). *Psicología de la Educación y del Desarrollo en la edad escolar* (2ª ed.). Madrid: Editorial CCS.
- González-Pienda, J. A., González, R., Núñez, J. C., & Valle, A. (Coords.) (2008). *Manual de Psicología de la Educación*. Madrid: Pirámide.
- Graham, S. M. (2012). *An exploration of the relationship between teachers' subjective well-being and professional learning communities* (Doctoral Thesis). ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. NR83448)
- Greenspan, S. I., & Benderly, B. L. (1997). *El crecimiento de la mente y los ambiguos orígenes de la inteligencia*. Barcelona, España: Paidós.

- Grove, J. R. (1993). Attributional correlates of cessation self-efficacy among smokers. *Addictive Behaviors, 18*(3), 311-320. doi: 10.1016/0306-4603(93)90032-5
- Guix, X. (2005). *Si no lo creo, no lo veo. Cómo construimos nuestra imagen del mundo y de nosotros mismos*. Barcelona, España: Granica.
- Hamachek, D. (1999). Effective teachers: What they do, how they do it, and the importance of self-knowledge. In R. P. Lipka, & T. M. Brinthaupt (Eds.), *The role of self in teacher development* (pp. 189-224). Albany, NY: State University of New York Press.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education, 14*(8), 835-854. doi: 10.1016/S0742-051X(98)00025-0
- Harman, W. (2001). *El cambio de mentalidad: la promesa del siglo XXI*. Madrid, España: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Hatfield, E., Cacioppo, J., & Rapson, R. (1994). *Emotional contagion*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Henson, R. K., Kogan, L. R., & Vacha-Haase, T. (2001). A reliability generalization study of the teacher efficacy scale and related instruments. *Educational and Psychological Measurement, 61*(3), 404-420. doi: 10.1177/00131640121971284
- Hill, D. J., & Springfield, I. L. (1988). *Humor in the classroom: A handbook for teachers (and other entertainers!)*. England: Charles C Thomas.
- Hinton, C., Miyamoto, K., & Della-Chiesa, B. (2008). Brain research, learning and emotions: implications for education research, policy and practice. *European Journal of Education, 43*(1), 87-103. doi: 10.1111/j.1465-3435.2007.00336.x
- Hofstede, G. (1986). Cultural differences in teaching and learning. *International Journal of Intercultural Relations, 10*(3), 301-320. doi: 10.1016/0147-1767(86)90015-5

- 
- Hoy W. K., & Woolfolk, A. E. (1990). Socialization of student teachers. *American Educational Research Journal*, 27(2), 279-300. doi: 10.3102/00028312027002279
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *Elementary School Journal*, 93(4), 355-372. doi: 10.1086/461729
- Hué, C. (2008). *Bienestar docente y pensamiento emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Isen, A. M. (2002). A role for neuropsychology in understanding the facilitating influence of positive affect on social behavior and cognitive processes. In C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 528-540). New York, NY: Oxford University Press.
- Isen, A. M. (2008). Some ways in which positive affect influences decision making and problem solving. In M. Lewis, J. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of Emotions* (3<sup>rd</sup> ed., pp. 548-573). New York, NY: Guilford.
- James, W. (1924). *Psicología pedagógica (para maestros)*. *Sobre algunos ideales de la vida (para estudiantes)* (Trad. S. Rubiano). Madrid, España: Daniel Jorro, Editor. (Trabajo original publicado en 1899).
- Jáuregui, E., & Fernández Solís, J. D. (2009). Risa y aprendizaje: el papel del humor en la labor docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66(23), 203-215.
- Jáuregui, J. A. (1999). *Cerebro y emociones. El ordenador emocional*. Madrid, España: Maeva.
- Jex, S. M., Bliese, P. D., Buzzell, S., & Primeau, J. (2001). The impact of self-efficacy on stressor-strain relations: coping style as an exploratory mechanism. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 401-409. doi: 10.1037/0021-9010.86.3.401

- 
- John, O., & Srivastava, S. (1999). The Big Five trait taxonomy: history, measurement, and theoretical perspectives. In L. A. Pervin, & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: theory and research* (pp. 102-138). New York, NY: Guilford.
- Johnston, V. S. (1999). *Why we feel: The science of human emotions*. Cambridge, MA, US: Perseus Publishing.
- Jung, C. (1939). *The integration of personality*. New York, NY: Farrar & Rhinehart.
- Kavanagh, D. J., & Bower, G. H. (1985). Mood and self-efficacy: Impact of joy and sadness on perceived capabilities. *Cognitive Therapy and Research*, 9(5), 507-525. doi: 10.1007/BF01173005
- Kent, G., & Gibbons, R. (1987). Self-efficacy and the control of anxious cognitions. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 18(1), 33-40. doi: 10.1016/0005-7916(87)90069-3
- 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
- Klassen, R. M. (2004). Optimism and realism: A review of self-efficacy from a cross-cultural perspective. *International Journal of Psychology*, 39(3), 205-230. doi: 10.1080/00207590344000330
- Krishnamurti, J. (1978). *Krishnamurti y la educación*. Barcelona: Edhasa.
- Krishnamurti, J. (1986). *Cartas a las escuelas II*. Barcelona: Edhasa.
- Kristjánsson, K. (2012). Positive Psychology and Positive Education: Old Wine in New Bottles? *Educational Psychologist*, 47(2), 86-105. doi: 10.1080/00461520.2011.610678
- Lazar, S. W., Kerr, C. E., Wasserman, R. H., Gray, J. R., Greve, D. N., Treadway, M. T., ... & Fischl, B. (2005). Meditation experience is associated with increased



- cortical thickness. *Neuroreport: For Rapid Communication of Neuroscience Research*, 16 (17), 1893-1897. doi: 10.1097/01.wnr.0000186598.66243.19
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York, NY: Springer.
- Leary, M. R. (2003). The self and emotion: the role of self-reflection in the generation and regulation of affective experience. In R. J. Davidson, K. R. Scherer, & H. H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of affective sciences* (pp. 773-786). New York, NY: Oxford University Press.
- LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona, España: Ariel.
- Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: The students' view. *Teaching and Teacher Education*, 17(3), 307-319. doi: 10.1016/S0742-051X(00)00059-7
- Lightsey Jr, O. R., Boyraz, G., Ervin, A., Rarey, E. B., Gharghani, G. G., & Maxwell, D. (2014). Generalized self-efficacy, positive cognitions, and negative cognitions as mediators of the relationship between conscientiousness and meaning in life. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 46(3), 436-445. doi: 10.1037/a0034022
- Lindquist, K. A., Wager, T. D., Kober, H. Bliss-Moreau, E., & Feldman, L. (2012). The brain basis of emotion: A meta-analytic review. *Behavioral and Brain Sciences*, 35(3), 121-143. doi: 10.1017/S0140525X11000446
- Linnenbrink, E. A. (2006). Emotion Research in Education: Theoretical and methodological perspectives on the integration of affect, motivation, and cognition. *Educational Psychology Review*, 18(4), 307-314. doi: 10.1007/s10648-006-9028-x

- Litt, M. D. (1988). Self-efficacy and perceived control: cognitive mediators of pain tolerance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 149-160. doi: 10.1037/0022-3514.54.1.149
- Llorens, S., García-Renedo, M., Cifre, E., & Salanova, M. (2003). *Burnout and Engagement as antecedents of self-efficacy in Secondary teachers: a longitudinal study*. Paper presented at *European Congress on Work and Organizational Psychology*. Lisboa, Portugal.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Loehr, J., & Schwartz, T. (2003). *The power of full engagement: Managing energy, not time, is the key to high performance and renewal*. New York, NY: Free Press.
- Loomans, D., & Kolberg, K. (2002). *The laughing classroom*. Tiburon, CA: HJ Kramer.
- López S. J. (2006). *Positive psychology and higher education*. Retrieved from <http://www.strengthsquest.com>
- Lowen, A. (1975). *Bioenergética*. México, DF: Diana.
- Lutz, A., Slagter, H. A., Dunne, J. D., & Davidson, R. J. (2008). Attention regulation and monitoring in meditation. *Trends in Cognitive Sciences*, 12 (4), 163-169. doi:10.1016/j.tics.2008.01.005
- Lyubomirsky, S. (2001). Why are some people happier than others? The role of cognitive and motivational processes in well-being. *American Psychologist*, 56(3), 239-249. doi: 10.1037/0003-066X.56.3.239
- Lyubomirsky, S. (2008). *La ciencia de la felicidad. Un método probado para conseguir el bienestar*. Barcelona, España: Urano.

- 
- Lyubomirsky, S., & Lepper, H. (1999). A measure of subjective happiness: preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research*, 46(2), 137-155. doi: 10.1023/A:1006824100041
- Lyubomirsky, S., King, L. A., & 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
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., & 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
- Macdonald, C., Bore, M., & Munro, D. (2008). Values in action scale and the Big 5: An empirical indication of structure. *Journal of Research in Personality*, 42(4), 787-799. doi: 10.1016/j.jrp.2007.10.003
- Mache, S., Vitzthum, K., Wanke, E., Klapp, B. F., & Danzer, G. (2014). Exploring the impact of resilience, self-efficacy, optimism and organizational resources on work engagement. *Work: A Journal of Prevention, Assessment and Rehabilitation*, 47(4), 491-500. doi: 10.3233/WOR-131617
- Maddux, J. E. (1995). Self-efficacy theory: An introduction. In J. E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* (pp. 3-33). New York, NY: Plenum Press.
- Martin, R. (2008). *La Psicología del humor. Un enfoque integrador*. Madrid: Orión Ediciones.
- Martineau, W. H. (1972). A model of the social functions of humor. In J. H. Goldstein, & P. E. McGhee (Eds.), *The Psychology of Humor* (pp. 101-125). New York, NY: Academic Press.
- März, F. (1968). *El humor en la educación*. Salamanca: Sígueme.

- 
- Maslow, A. (1954). *Motivación y personalidad*. Barcelona, España: Sagitario.
- Maslow, A. (1971). *La personalidad creadora*. Barcelona, España: Kairós.
- Maslow, A. (1982). *La amplitud potencial de la naturaleza humana*. México, DF: Editorial Trillas.
- Maslow, A. (1998). *El hombre autorrealizado: hacia una psicología del ser*. Barcelona, España: Editorial Kairós.
- Mayor, L. (Comp.). (1988). *Psicología de la emoción. Teoría básica e investigaciones*. Valencia, España: Promolibro.
- McAuley, E. (1991). Efficacy, attributional, and affective responses to exercise participation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 13(4), 382-393.
- McCrae, R., & Costa, P. (1990). *Personality in Adulthood. A Five-Factor Theory Perspective*. New York, NY: Guilford Press.
- McCrae, R. R., Costa, P. T., Ostendorf, F., Angleitner, A., Hřebíčková, M., Avia, M. D., ...& Smith, P. B. (2000). Nature over nurture: Temperament, personality, and life span development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(1), 173-186. doi: 10.1037/0022-3514.78.1.173
- McInerney, D. M. (2005). Educational Psychology, Theory, Research, and Teaching: a 25-year retrospective. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 25(6), 585-576. doi: 10.1080/01443410500344670
- Mead, M. (1988). *Coming of age in Samoa: a psychological study of primitive youth for western civilization*. New York, US: Morrow. (Trabajo original publicado en 1928).
- Meichenbaum, D. H. (1977). *Cognitive-behavior modification: An integrative approach*. New York, NY: Plenum Press.

- 
- Merton, T. (1974). *New seeds of contemplation*. New York, NY: Plough Publishing.
- Mobbs, D., Greicius, M. D., Abdel-Azim, E., Menon, V., & Reiss, A. L. (2003). Humor modulates the mesolimbic reward centers. *Neuron*, *40*(5), 1041-1048. doi: 10.1016/S0896-6273(03)00751-7
- Moè, A., Pazzaglia, F., & 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*(5), 1145-1153. doi: 10.1016/j.tate.2010.02.010
- Morrison, M. K. (2008). *Using Humor to Maximize Learning: The Links between Positive Emotions and Education*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield Education.
- Morton, S., Mergler, A., & Boman, P. (2014). Managing the transition: the role of optimism and self-efficacy for first-year Australian university students. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, *24*(1), 90-108. doi: 10.1017/jgc.2013.29
- Muñiz, L. (1998). Humor y educación. *Anuario de la Universidad Internacional SEK*, *4*, 201-216.
- Myers, D. G. (2000). The funds, friends and faith of happy people. *American Psychologist*, *55*(1), 56-67. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.56
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: the emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, *26*(3), 293-306. doi: 10.1080/0305764960260301
- Nietzsche, F. (1951). *Así habló Zaratustra*. Buenos Aires: Aguilar.
- Nisbet, E. K., Zelenski, J. M., & Murphy, S. A. (2011). Happiness is in our Nature: Exploring Nature Relatedness as a Contributor to Subjective Well-Being. *Journal of Happiness Studies*, *12*(2), 303-322. doi: 10.1007/s10902-010-9197-7

- 
- Nohl, H. (1938). *Antropología pedagógica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Núñez, L., Bisquerra, R. González, J., & Gutiérrez, M. C. (2006). Emociones y educación: una perspectiva pedagógica. En J. M. Asensio, J. García, L. Núñez, & J. Larrosa (Eds.), *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana* (pp. 169-220). Barcelona, España: Ariel.
- O'Connor, K. E. (2008). "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 117–126. doi: 10.1016/j.tate.2006.11.008
- Oettingen, G. (1999). Perspectivas interculturales sobre auto-eficacia. En A. Bandura (Ed.), *Auto-Eficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual* (pp. 131- 153). Bilbao, España: Desclée De Brouwer.
- Orstein, R. (1994). *La evolución de la conciencia*. Barcelona, España: Emecé.
- Ortega y Gasset, J. (1983). Ideas y creencias. En J. Ortega y Gasset (Ed.), *Obras completas, vol. 5* (pp. 377-489). Madrid, España: Alianza. (Trabajo original publicado en 1940).
- Palomero, P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(2), 145-153. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3039102>
- Park, N., & Peterson, C. (2007). Methodological issues in positive psychology and the assessment of character strengths. In A. D. Ong, & M. H. M. van Dulmen, (Eds.), *Oxford Handbook of methods in positive psychology* (pp. 292-305). New York, NY: Oxford University Press.

- 
- Park, N., & Peterson, C. (2009). Strengths of Character in Schools. In Gilman, R., Huebner, E. S., & Furlong, M. J. (Eds.), *Handbook of Positive Psychology in Schools* (pp. 65-76). Nueva York, NY: Routledge.
- Parra, V. (1966). Gracias a la vida. En *Las Últimas Composiciones*. Chile: RCA Víctor.
- Parrott, W. G., & Spackman, M. P. (2000). Emotion and memory. In M. Lewis, & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of Emotions* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 476-490). New York, NY: Guilford Press.
- Payo, G. (2007). El potencial del humor y la risa en el aula. *Cuadernos de Pedagogía*, 364, 64-68.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: a program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105. doi: 10.1207/S15326985EP3702\_4
- Perandones, T. M. (en prensa). Psicología Positiva para la salud mental del profesorado universitario. Educación Positiva en Educación Superior. En L. Herrera (Coord.), *Retos y desafíos actuales de la Educación Superior desde la perspectiva del profesorado universitario*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Perandones, T. M. (2013). Trascendencia y Humanidad: fortalezas personales del profesorado predictoras de la eficacia docente. En L. Herrera (Presidencia), *Bienestar del profesorado y alumnado universitario. Descripción de algunas variables personales y docentes que contribuyen al mismo*. Simposio llevado a cabo en el I Congreso Internacional de Ciencias de la Educación y del Desarrollo, Santander, España.
- Perandones, T. M., & 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, & F. Imbernon (Eds.), *I Congreso Internacional de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado* (pp. 734-743). Barcelona, España: ICE Universidad de Barcelona y grupo FODIP.
- Perandones, T. M., & Castejón, J. L. (2007b). Estudio correlacional entre personalidad, inteligencia emocional y autoeficacia en profesorado de educación secundaria y bachillerato. En A. Jiménez, & 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://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/12222/3/Perandones-Gonzalez.pdf>
- Perandones, T. M., & Castejón, J. L. (2008a). Estado de ánimo percibido y eficacia en el manejo de la clase en profesorado de Educación Secundaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 141-150.
- Perandones, T. M., & Castejón, J. L. (2008b). *Can positive emotions contribute to improving teachers' personal beliefs about their perceived self-efficacy?* Paper presented at XXIX International Congress of Psychology. Berlin, Germany.
- Perandones, T. M., Herrera, L., & Lledó, A. (2013a). Felicidad subjetiva y autoeficacia docente en profesorado de República Dominicana y España. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(3), 287-298.
- Perandones, T. M., Herrera, L., & Lledó A. (2013b). Hacia una universidad positiva. Del bienestar docente a la competencia educativa. En O. Lorenzo, & M. Heinsen (Coords.), *Plan de Actuación Tutorial. Asesoría Académica. Intervención y Análisis de Resultados* (pp. 51-83) Santo Domingo, República Dominicana: UNIBE.



- 
- Perandones, T. M., Herrera, L., & Lledó, A. (2014). Fortalezas y virtudes personales del profesorado y su relación con la eficacia docente. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 7(1), 141-150.
- Perandones, T. M., Lledó, A., & 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.
- Perandones, T. M., Lledó, A., & Herrera, L. (2013). ¡Sonría, maestro! Aprendizaje sentido, con humor la letra entra mejor. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 4, 175-186.
- Pérez, M., Reyes, M., & Juandó, J. (2001). *Afectos, emociones y relaciones en la escuela*. Barcelona, España: Biblioteca de Aula.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2000). *Values in action (VIA): Classification of strengths*. Philadelphia, US: Values in Action Institute.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Washington, DC: American Psychological Association, Oxford University Press.
- Peterson, C., Park, N., Pole, N., D'Andrea, W., & Seligman, M. E. P. (2008). Strengths of character and posttraumatic growth. *Journal of Traumatic Stress*, 21(2), 214-217. doi: 10.1002/jts.20332
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de Psicología*. Barcelona, España: Editorial Labor, S. A.
- Piaget, J. (2001). *Inteligencia y afectividad*. Buenos Aires, Argentina: Aiqué.
- Powell, J. P., & Andresen, L. W. (1985). Humour and teaching in higher education. *Studies in Higher Education*, 10 (1), 79-90. doi: 10.1080/03075078512331378726

- 
- Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid, España: Narcea.
- Progoff, I. (1969). *Depth psychology and modern man*. New York, NY: Julian Press.
- Progoff, I. (1981a). *The practice of process meditation*. New York, NY: Dialogue House.
- Progoff, I. (1981b). *The well and the cathedral*. New York, NY: Dialogue House.
- Punset, E. (2010). La educación que apunta al corazón. En R. Balasch, & M. Gil (Eds.), *IQS, Bajo el signo de la excelencia* (pp. 215-223). Barcelona: Fundación Institut Químic de Sarrià.
- Ramírez, J. A. (2011). *Los programas de preparación de maestros y el desarrollo de la autoeficacia en los maestros novicios* (Tesis doctoral). ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 3469757)
- Rammstedt, B., Goldberg, L. R., & Borg, I. (2010). The measurement equivalence of Big Five factor markers for persons with different levels of education. *Journal of Research in Personality, 44*(1), 53-61. doi: 10.1016/j.jrp.2009.10.005
- Rammstedt, B., & John, O. P. (2007). Measuring personality in one minute or less: A 10-item short version of the Big Five Inventory in English and German. *Journal of Research in Personality, 41*(1), 203-212. doi: 10.1016/j.jrp.2006.02.001
- Rebollo, M. A., Hornillo, I., & García, R. (2006). El estudio educativo de las emociones: una aproximación sociocultural. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 7*(2), 28-44. Recuperado de <http://www.usal.es/teoriaeducacion>
- Reich, W. (1975). *Análisis del carácter*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Relich, J. D., Debus, R. L., & Walker, R. (1986). The mediating role of attribution and self-efficacy variables for treatment effects on achievement outcomes.

- 
- Contemporary Educational Psychology*, 11(3), 195-216. doi: 10.1016/0361-476X(86)90017-2
- Reyna, C., & Weiner, B. (2001). Justice and utility in the classroom: an attributional analysis of the goals of teachers' punishment and intervention strategies. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 309-319. doi: 10.1037//0022-0563.93.2.309
- Rizzolatti, G. (2005). The mirror neuron system and imitation. In S. Hurley, & N. Chatter (Eds.), *Perspectives on imitation: from neuroscience to social science. Mechanisms of imitation and imitation in animals* (Vol. 1, pp. 55-76). Cambridge, MA: MIT Press.
- Robbins, A. (1992). *Despertando al gigante interior. Un viaje de autodescubrimiento hacia la realización personal*. Barcelona, España: Grijlabo.
- Rodríguez-Zafra, M. (Ed.). (2004). *Crecimiento personal: Aportaciones de Oriente y Occidente*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Rogers, C. (1980). *El camino del ser*. Barcelona, España: Kairós.
- Rogers, C. (2009). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona, España: Paidós Ibérica. (Trabajo original publicado en 1961).
- Romero, E. (2002). Investigación en psicología de la personalidad: Líneas de evolución y situación actual. *Boletín de Psicología*, 74, 39-78.
- Romero, E. (2005). ¿Qué unidades debemos emplear? Las “dos disciplinas” de la psicología de la personalidad. *Anales de Psicología*, 21(2), 244-258.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York, NY: Holt, Rinegart and Winston.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1992). *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York, NY: Irvington.

- 
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1-28. doi: 10.1037/h0092976
- Russell, B. (2009). *La conquista de la felicidad*. Barcelona, España: Debolsillo. (Trabajo original publicado en 1930).
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081. doi: 10.1037/0022-3514.57.6.1069
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727. doi: 10.1037/0022-3514.69.4.719
- Sahaja, T. (2013). A literature review exploring the potential of mindfulness as a tool to develop skills and qualities for effective consultation. *Mindfulness*. First publication on-line. doi: 10.1007/s12671-013-0219-5
- Salamero, M., Baranda, L., Mitjans, A., Baillés, E., Càmara, M., Parramon, G., ...& Padrós, J. (2014). *Estudio sobre la salud, estilos de vida y condicionantes académicos de los estudiantes de medicina de Cataluña*. Barcelona, España: Fundación Galatea. Recuperado de [http://www.aecirujanos.es/noticias/informe\\_estudiantes\\_medicina\\_cat\\_2012.pdf](http://www.aecirujanos.es/noticias/informe_estudiantes_medicina_cat_2012.pdf)
- Salanova, M., Peiró, J. M., & Schaufeli, W. B. (2002). Self-efficacy specificity and burnout among information technology workers: an extension of the job demands-control model. *European Journal on Work and Organizational Psychology*, 11(1), 1-25. doi: 10.1080/13594320143000735

- 
- Salkovskis, P. M., & Harrison, J. (1984). Abnormal and normal obsessions: A replication. *Behaviour Research and Therapy*, 22(5), 549-552. doi: 10.1016/0005-7967(84)90057-3
- Sampascual, G. (2009). *Psicología de la Educación. Tomos I y II*. Madrid: UNED.
- Sánchez, M. A., & Paniagua, E. (2004). Los pilares y recursos de la psicología positiva en el crecimiento personal. En M. Rodríguez-Zafra (Ed.), *Crecimiento personal: Aportaciones de Oriente y Occidente* (pp. 45-80). Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Sánchez-Rivera, J. M. (1979). ¿Qué es la psicología humanística? En J. M. Sánchez-Rivera, P. de Casso, & M. Sánchez (Eds.), *Integración emocional y psicología humanística* (pp. 15-23). Madrid, España: Marova.
- Santed, M. A. (2004). Emocionalidad cotidiana: una guía de reflexión. En M. Rodríguez-Zafra (Ed.), *Crecimiento personal: Aportaciones de Oriente y Occidente* (pp. 123-141). Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Santos, M. A. (2004). Arqueología de los sentimientos en la Organización Escolar. *Tendencias Pedagógicas*, 9, 45-69.
- Sarason, I. G. (1975). Anxiety and self-preoccupation. In I. G. Sarason, & D. C. Spielberger (Eds.), *Stress and anxiety* (Vol. 2, 27-44). Washington, DC: Hemisphere.
- Schunk, D. H. (1987). Peer models and children's behavioral change. *Review of Educational Research*, 57(2), 149-174. doi: 10.2307/1170234
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1(3), 173-208. doi: 10.1007/BF01320134

- 
- Schunk, D. H., & Gunn, T. P. (1986). Self-efficacy and skill development: Influence of task strategies and attributions. *Journal of Educational Research*, 79(4), 238-244.
- Schutz, P. A., Pekrun, R., & Phye, G. D. (Eds.). (2007). *Emotion in education*. San Diego, US: Academic Press.
- Schwartz, B., Ward, A. H., Monterosso, J., Lyubomirsky, S., White, k., & Lehman, D. (2002). Maximizing versus satisficing: happiness is a matter of choice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(5), 1178-1197. doi: 10.1037//0022-3514.83.5.1178
- Schwartz, J. M., & Begley, S. (2002). *The mind and the brain: Neuroplasticity and the power of mental force*. Nueva York, NY: Regan Books/Harper Collins Publishers.
- Schwarzer, R. (1992). Self-efficacy in the adoption and maintenance of health behaviors: Theoretical approaches and a new model. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 217-243). Washington, DC: Hemisphere.
- Seligman, M. E. P. (1991). *Learned optimism: how to change your mind and your life*. New York, NY: A. A. Knopf.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York, NY: Free Press.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: an introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.5

- 
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35 (3), 293-311. doi: 10.1080/03054980902934563
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A, Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60 (5), 410-421. doi: 10.1037/0003-066X.60.5.410
- Serrat, J. M. (2002). Es caprichoso el azar. En *Versos en la boca* [CD]. Madrid / Barcelona, España: Sony BMG.
- Shryack, J., Steger, M. F., Krueger, R. F., & Kallie, C. S. (2010). The structure of virtue: An empirical investigation of the dimensionality of the virtues in action inventory of strengths. *Personality and Individual Differences*, 48(6), 714-719. doi: 10.1016/j.paid.2010.01.007
- Simbula, S., Panari, C., Guglielmi, D., & 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.
- Simonetti, N. (2014). Neurosciences and philosophy of mind: a reductive interpretation of the "Mirror Neurons System" (MNS). *Research in Psychology and Behavioral Sciences*, 2(2), 24-42. doi:10.12691/rpbs-2-2-1
- Sin, N. L., & Lyubomirsky, S. (2009). Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: a practice-friendly meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology*, 65(5), 467-487. doi: 10.1002/jclp.20593
- Snyder, C. R., & López, J. S. (2002). *Handbook of Positive Psychology*. New York, NY: Oxford University Press.

- 
- Soemantri, D., Herrera, C., & Riquelme, A. (2010). Measuring the educational environment in health professions studies: A systematic review. *Medical Teacher*, 32(12), 947-952. doi:10.3109/01421591003686229
- Soodak, L., & Podell, D. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *Journal of Special Education*, 27(1), 66-81. doi: 10.1177/002246699302700105
- Souto, M. M. (2013). *Desarrollo de competencias emocionales en la educación superior* (Tesis doctoral, Universidad Rovira i Virgili, Tarragona, España). Recuperado de [www.tdx.cat/bitstream/10803/101525/1/Tesis.pdf](http://www.tdx.cat/bitstream/10803/101525/1/Tesis.pdf)
- Strazdins, L. (2000). Emotional work and emotional contagion. In N. Ashkanasy, W. Zerbe, & C. Hartel (Eds.), *Emotions in the workplace: research, theory and practice* (pp. 232-250). Westport, CT: Quorum Books.
- Strychasz, G., & Arredondo, M. (1996). *The teacher staff development survey: assessing its reliability and validity in relation to teacher efficacy*. Paper presented at *Convención nacional anual de la National Association of School Psychologists*. Atlanta, GA.
- Sun Tzu (2007). *El arte de la guerra*. México, DF: Anaya.
- Sutton, R. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7(4), 379-398. doi: 10.1007/s11218-004-4229-y
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: a review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358. doi: 10.1023/A:1026131715856
- Tallón, M. J. (2007). La escuela, un lugar para convivir, aprender y divertirse. *Cuadernos de Pedagogía*, 364, 74-77.
- Tamblyn, D. (2006). *Reír y aprender*. Bilbao: Desclée de Brouwer.



- 
- Thomas, M. R., Dyrbye, L. N., Huntington, J. L., Lawson, K. L., Novotny, P. J., & Shanafelt, T. D. (2007). How do distress and well-being relate to medical student empathy? A multicenter study. *Journal of General Internal Medicine*, 22(2), 177-183. doi: 10.1007/s11606-006-0039-6
- Tiger, L. (1979). *Optimism: the biology of hope*. New York, NY: Simon and Schuster.
- Tolle, E. (2006). *Una nueva tierra. Un despertar al propósito de su vida*. Vancouver, Canadá: Namaste Publishing.
- Thorson, J. A., Powell, F. C. (1991). Measurement of sense of humor. *Psychological Reports*, 69(2), 691-702.
- Trianes, M. V., & Gallardo, J. A. (2008). Definición, campos y proceso histórico de la psicología de la educación y del desarrollo. En M. V. Trianes & J. A. Gallardo (Coords.), *Psicología de la Educación y del Desarrollo en contextos escolares* (pp. 25-51). Madrid: Pirámide.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk, A. (2001). Teacher efficacy: capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. doi: 10.1016/S0742-051X(01)00036-1
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248. doi: 10.2307/1170754
- Unidad de Medición de la Calidad Educativa (2005). *Evaluación Nacional 2004. Marco de trabajo de los instrumentos de factores asociados al rendimiento estudiantil*. Ministerio de Educación de Perú. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/umc/2004/marctrab/MarcTrabFactAsoc.pdf>

- 
- Valdivieso, J., Carbonero, M., & 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
- Valverde, J., Fernández, M. R., & Revuelta, F. I. (2013). El bienestar subjetivo ante las buenas prácticas educativas con TIC: su influencia en profesorado innovador. *Educación XXI*, 16 (1), 255-280. doi: 10.5944/educxx1.16.1.726
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza*. Barcelona, España: Paidós.
- Vargas, L., & González-Torres, M. C. (2009). La revitalización de la Educación del Carácter en el ámbito psicoeducativo actual: Aportaciones desde las ciencias de la Prevención y la Psicología Positiva. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 1379-1418. Recuperado de [http://www.investigacion-psicopedagogica.com/revista/articulos/19/espanol/Art\\_19\\_373.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.com/revista/articulos/19/espanol/Art_19_373.pdf)
- Vasher, B. L. (2011). *Evaluating the relationship between subjective well-being and self-reported efficacy among K-12 teachers* (Doctoral Thesis). ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 3480847)
- Vázquez, A. (1976). *El sentido del humor*. Madrid, España: Alianza.
- Vigotsky, L. (1994). *Pensament i llenguatge*. Vic, España: Eumo.
- Vigotsky, L. (2004). *Teoría de las emociones. Estudio histórico-psicológico*. Madrid, España: Akal.
- Wang, D. J., Rao, H., Korczykowski, M., Wintering, N., Pluta, J., Khalsa, D. S., & Newberg, A. B. (2011). Cerebral blood flow changes associated with different meditation practices and perceived depth of meditation. *Psychiatry Research: Neuroimaging*, 191(1), 60-67. doi:10.1016/j.pscychresns.2010.09.011

- 
- Wanzer, M. B., & Frymier, A. B. (1999). The relationship between student perceptions of instructor humor and students' reports of learning. *Communication Education*, 48(1), 48-62. doi: 10.1080/03634529909379152
- Wanzer, M. B., Frymier, A. B., & Irwin, J. (2010). An explanation of the relationship between instructor humor and student learning: Instructional humor processing theory. *Communication Education*, 59(1), 1-18. doi: 10.1080/03634520903367238
- Weinstein, C. S., & Evertson, C. M. (Eds). (2006). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Widiger, T. A. (2005). Five factor model of personality disorder: Integrating science and practice. *Journal of Research in Personality*, 39(1), 67-83. doi: 10.1016/j.jrp.2004.09.010
- Wong, C. A., & Dornbusch, S. M. (2000). Adolescent engagement in school and problem behaviors: the role of perceived teacher caring. Paper presented at *Annual meeting of the American Educational Research Association*. New Orleans, US.
- Wood, R., & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review*, 14(3), 361-384. doi: 10.2307/258173
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81-91. doi: 10.1037/0022-0663.82.1.81

- 
- Yeo, L., Ang, R., Chong, W., Huan, V., & 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
- Zack, P. (2012). *La molécula de la felicidad*. Barcelona, España: Indicios.
- Zehm, S. J., & Kottler, J. A. (1993). *On being a teacher: The human dimension*. California, US: Corwin Press.
- Ziv, A. (1988). Teaching and learning with humor: Experiment and replication. *Journal of Experimental Education*, 57(1), 5-15.

## **ANEXOS**



## **ANEXO I**

**Hoja de registro de diferentes variables descriptivas del profesorado**





# MATERIAL PARA EL PROFESOR

A continuación se le presentan una serie de cuestionarios breves relacionados con la docencia. Unos hacen referencia a factores estrechamente ligados con la enseñanza y otros se refieren a factores personales. Conteste tranquilo y sea fiel en sus respuestas. Los datos que va a ofrecer son anónimos y van a posibilitar el desarrollo de una investigación que pretende en último término mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por favor, asegúrese de contestar a todas las cuestiones de cada cuestionario.

**Muchas gracias por su colaboración**

EDAD

SEXO  VARÓN  MUJER

AÑOS DE DOCENCIA

AÑOS DE PERMANENCIA EN SU CENTRO ACTUAL

CENTRO: Público  Privado/Concertado

E. Infantil  E. Primaria  E. Secundaria  E. Universitaria

Funcionario/a interino/a  Funcionario de carrera

Pertenece a Equipos Directivos: SÍ  NO

ESPECIALIDAD/DEPARTAMENTO \_\_\_\_\_

Titulaciones que posee. Especifíquelas \_\_\_\_\_

¿Asiste a Actividades de Formación?: SÍ  NO

Si ha contestado SÍ:

- Por la puntuación/créditos
- Por temas relacionados con la especialidad o la etapa educativa de los alumnos/as
- Por temas relacionados con el bienestar y las habilidades del docente

Si ha contestado NO:

- Por no necesitar la formación
- Por falta de tiempo
- Por no ajustarse a sus necesidades formativas

Señale el grado de conflictividad de su centro  
(1=Nada conflictivo/ 5= Muy conflictivo)

1    2    3    4



## **ANEXO II**

### **Escala de Eficacia Docente**

*Teacher Efficacy Scale (Short Form)*, de Hoy y Woolfolk (1993)

Versión traducida al español por Perandones y Castejón (2007b)



<b>CUESTIONARIO PARA EL PROFESOR I</b>
--

**INSTRUCCIONES:** Indique, por favor, su opinión personal rodeando la respuesta apropiada a la derecha de cada declaración.

- C {
- 1= Totalmente de acuerdo
  - 2= Moderadamente de acuerdo
  - 3= Ligeramente más de acuerdo que en desacuerdo
  - 4= Ligeramente más en desacuerdo que de acuerdo
  - 5= Moderadamente en desacuerdo
  - 6= Totalmente en desacuerdo

- |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. La cantidad de cosas que un alumno puede aprender se relaciona principalmente con el ambiente familiar.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2. Si los alumnos no tienen disciplina en casa, no es probable que acepten ninguna disciplina.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 3. Cuando realmente lo intento, puedo sacar el máximo partido de los estudiantes difíciles.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 4. El profesor está muy limitado en lo que puede alcanzar porque el entorno familiar del alumno tiene una gran influencia sobre su rendimiento.                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 5. Si los padres hiciesen más por sus hijos, yo podría hacer más.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 6. Si un alumno no recordase información dada en una lección anterior, yo sabría cómo aumentar su retención en la lección siguiente.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7. Si un alumno en mi clase llega a ser disruptivo y ruidoso, tengo la seguridad de saber algunas técnicas para redirigirle rápidamente.                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 8. Si uno de mis alumnos no pudiera hacer una tarea de clase, yo sería capaz de valorar exactamente si la tarea tenía el nivel correcto de dificultad.                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 9. Si realmente me esfuerzo, puedo sacar adelante incluso a los alumnos con mayores dificultades o menos motivados.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 10. Cuando las cosas se tuercen, un profesor realmente no puede hacer mucho porque la mayor parte del rendimiento y motivación de un alumno depende de su entorno familiar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |



### **ANEXO III**

#### **Escala de Autoeficacia Docente**

*Teacher's Sense of Efficacy Scale (Short Form)*, de Tschannen-Moran y Woolfolk

(2001)

Versión traducida al español por Perandones y Castejón (2007b)





<b>CUESTIONARIO PARA EL PROFESOR II</b>
---

**Indique, por favor, su opinión sobre cada uno de los siguientes enunciados**

**¿Cuánto puede hacer usted?**

		Nada		Muy Poco		Algo		Bastante		Mucho
1. ¿Cuánto puede hacer usted para controlar la conducta disruptiva en el aula?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
2. ¿Cuánto puede hacer usted para motivar a los alumnos que demuestran bajo interés por el trabajo escolar?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
3. ¿Cuánto puede hacer usted para hacer creer a los alumnos que ellos pueden hacer bien los trabajos escolares?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
4. ¿Cuánto puede hacer usted para ayudar a sus alumnos a que valoren el aprendizaje?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
5. ¿En qué medida tiene habilidad para formular cuestiones interesantes a sus alumnos?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
6. ¿Cuánto puede hacer usted para que sus alumnos sigan las normas de la clase?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
7. ¿Cuánto puede hacer usted para calmar a un alumno que es disruptivo o ruidoso?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
8. ¿Con qué éxito puede establecer un sistema de manejo del aula con cada grupo de alumnos?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
9. ¿Cuántas estrategias de evaluación puede utilizar?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
10. ¿En qué medida puede proporcionar a los estudiantes una explicación o ejemplo alternativo cuando ellos están confusos?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
11. ¿Cuánto puede hacer usted por orientar a las familias para que ayuden a sus hijos a tener éxito en la escuela?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
12. ¿Con qué éxito puede llevar a cabo estrategias alternativas en su aula?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	



## ANEXO IV

### **Fortalezas y Virtudes en Acción. Versión reducida**

*Values in Action Inventory of Strengths (VIA-IS)*, de Peterson & Seligman (2000)

Versión en español recuperada de [www.positivepsychology.org](http://www.positivepsychology.org)



<b>CUESTIONARIO PARA EL PROFESOR III</b>
--

Piense acerca de cómo ha actuado en las situaciones reales descritas abajo durante el pasado mes (4 semanas). Las preguntas se refieren a comportamientos que la mayoría de la gente considera deseables, pero queremos que responda sólo en función de lo que realmente ha hecho. Si no se ha encontrado en una situación como la descrita, marque la opción “no aplicable”. Lea cada situación y después indique su opción personal rodeando la respuesta apropiada a la derecha de cada declaración.

- C
- |   |  |
|---|--|
| { | <b>1= No aplicable</b><br><b>2= Nunca/rara vez</b><br><b>3= De vez en cuando</b><br><b>4= La mitad de las veces</b><br><b>5= Usualmente</b><br><b>6= Siempre</b> |
|---|--|

- |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Piense en situaciones reales en las que usted ha tenido la oportunidad de hacer algo nuevo o innovador. ¿Con qué frecuencia mostró CREATIVIDAD o INGENIO en estas situaciones?   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2. Piense en situaciones reales en las cuales usted ha tenido la oportunidad de explorar algo nuevo o de hacer algo diferente. ¿Con qué frecuencia usted mostró CURIOSIDAD o INTERÉS en estas situaciones?                                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 3. Piense en situaciones reales en las cuales usted ha tenido que tomar una decisión importante y compleja. ¿Con qué frecuencia mostró PENSAMIENTO CRÍTICO, APERTURA DE MENTE o BUEN JUICIO en estas situaciones?                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 4. Piense en situaciones reales en las cuales usted ha tenido la oportunidad de aprender más sobre un tema, dentro o fuera de la escuela/universidad. ¿Con qué frecuencia usted mostró PASIÓN POR APRENDER en estas situaciones?          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 5. Piense en situaciones reales en las cuales usted ha tenido la oportunidad de aconsejar a otra persona que lo necesitaba. ¿Con qué frecuencia en estas situaciones usted vio las cosas con PERSPECTIVA o SABIDURÍA?                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 6. Piense en situaciones reales en las cuales usted ha experimentado miedo o amenaza. ¿Con qué frecuencia usted mostró VALENTÍA o CORAJE en estas situaciones?  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7. Piense en situaciones reales en las cuales usted se ha enfrentado a una tarea difícil que requería mucho tiempo. ¿Con qué frecuencia usted mostró PERSEVERANCIA, PERSISTENCIA, EFICIENCIA o CAPACIDAD DE TRABAJO en estas situaciones? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 8. Piense en situaciones reales en las cuales fue posible para usted presentar una visión falsa de quién es usted o de lo que había sucedido. ¿Con qué frecuencia usted mostró HONESTIDAD o AUTENTICIDAD en esas situaciones?             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

C	{	1= No aplicable
		2= Nunca/rara vez
		3= De vez en cuando
		4= La mitad de las veces
		5= Usualmente
		6= Siempre

<b>9.</b> Piense en su vida cotidiana. ¿Con qué frecuencia mostró usted VITALIDAD o ENTUSIASMO cuando era posible hacerlo?	1	2	3	4	5	6
<b>10.</b> Piense en su vida cotidiana. ¿Con qué frecuencia ha expresado usted su AMOR o VINCULACIÓN hacia otros (amigos, familia) cuando era posible hacerlo?	1	2	3	4	5	6
<b>11.</b> Piense en su vida cotidiana. ¿Con qué frecuencia mostró usted AMABILIDAD o GENEROSIDAD cuando era posible hacerlo?	1	2	3	4	5	6
<b>12.</b> Piense en situaciones reales en las cuales era necesario entender y responder a motivaciones de otras personas. ¿Con qué frecuencia mostró usted INTELIGENCIA SOCIAL o HABILIDADES SOCIALES en estas situaciones?	1	2	3	4	5	6
<b>13.</b> Piense en situaciones reales en las cuales usted ha sido miembro de un grupo que necesitaba su ayuda y lealtad. ¿Con qué frecuencia usted SE MOSTRÓ COLABORATIVO en estas situaciones?	1	2	3	4	5	6
<b>14.</b> Piense en situaciones reales en las cuales usted ha tenido algún poder e influencia sobre dos o más personas. ¿Con qué frecuencia mostró usted JUSTICIA en estas situaciones?	1	2	3	4	5	6
<b>15.</b> Piense en situaciones reales en las cuales usted fue un miembro de un grupo que necesitaba orientación. ¿Con qué frecuencia mostró usted LIDERAZGO en estas situaciones?	1	2	3	4	5	6
<b>16.</b> Piense en situaciones reales en las cuales usted ha sido herido por otra persona. ¿Con qué frecuencia mostró usted PERDÓN o PIEDAD en estas situaciones?	1	2	3	4	5	6
<b>17.</b> Piense en su vida cotidiana. ¿Con qué frecuencia mostró usted MODESTIA o HUMILDAD cuando era posible hacerlo?	1	2	3	4	5	6
<b>18.</b> Piense en situaciones reales en las cuales usted ha sido tentado de hacer algo de lo que podría haberse arrepentido después. ¿Con qué frecuencia mostró usted PRUDENCIA, DISCRECIÓN o CUIDADO en estas situaciones?	1	2	3	4	5	6
<b>19.</b> Piense en situaciones reales en las cuales usted ha experimentado antojos, deseos, impulsos, o emociones que usted deseaba controlar. ¿Con qué frecuencia mostró usted AUTO-CONTROL o AUTO-REGULACIÓN en estas situaciones?	1	2	3	4	5	6

- C {
- 1= No aplicable
  - 2= Nunca/rara vez
  - 3= De vez en cuando
  - 4= La mitad de las veces
  - 5= Usualmente
  - 6= Siempre

- |   |             |
|---|-------------|
| <b>20.</b> Piense en su vida cotidiana. ¿Con qué frecuencia ha mostrado usted ASOMBRO y APRECIO POR LA BELLEZA Y LA PERFECCIÓN cuando era posible hacerlo?                              | 1 2 3 4 5 6 |
| <b>21.</b> Piense en situaciones reales en las cuales alguien le ayudó o le hizo un favor. ¿Con qué frecuencia mostró usted GRATITUD o AGRADECIMIENTO en estas situaciones?             | 1 2 3 4 5 6 |
| <b>22.</b> Piense en situaciones reales en las cuales usted ha experimentado un fracaso o un contratiempo. ¿Con qué frecuencia mostró usted ESPERANZA u OPTIMISMO en estas situaciones? | 1 2 3 4 5 6 |
| <b>23.</b> Piense en su vida cotidiana. ¿Con qué frecuencia mostró usted SER JUGUETÓN o SENTIDO DEL HUMOR cuando era posible hacerlo?   | 1 2 3 4 5 6 |
| <b>24.</b> Piense en su vida cotidiana. ¿Con qué frecuencia mostró usted RELIGIOSIDAD o ESPIRITUALIDAD cuando era posible hacerlo?  | 1 2 3 4 5 6 |





## **ANEXO V**

### **Escala de Felicidad Subjetiva**

*Subjective Happiness Scale (SHS)*, de Lyubomirsky y Lepper (1999)

Versión traducida por Perandones para el presente trabajo



<b>CUESTIONARIO PARA EL PROFESOR IV</b>
---

Para cada una de las siguientes afirmaciones y/o preguntas, por favor lea cada una de ellas y seleccione el punto en la escala de la derecha que crea le describe mejor, fijándose en la clave que a continuación se detalla para cada pregunta.

- C { **Pregunta 1** → 1= Una persona no muy feliz ..... 7= Una persona muy feliz
- Pregunta 2** → 1= Menos feliz ..... 7= Más feliz
- Pregunta 3** → 1= Nada en absoluto ..... 7= Muchísimo
- Pregunta 4** → 1= Nada en absoluto ..... 7= Muchísimo

1. En general, me considero a mí mismo/a	1 2 3 4 5 6 7
2. Al compararme con el resto, me considero a mí mismo/a:	1 2 3 4 5 6 7
3. Algunas personas por lo general son muy felices. Disfrutan de la vida sin importarles lo que ocurra, intentando sacar el mejor partido de todo. ¿En qué grado cree que esta caracterización le describe?	1 2 3 4 5 6 7
4. Algunas personas por lo general no son muy felices. Aunque no están deprimidos, parece que nunca son tan felices como podrían ser. ¿En qué grado cree que esta caracterización le describe?	1 2 3 4 5 6 7



## ANEXO VI

### **Escala Multidimensional del Sentido del Humor**

*Multidimensional Humor Sense Scale (MSHS)*, de Thorson y Powell (1991)

Versión española realizada por Carbelo (2006)



<b>CUESTIONARIO PARA EL PROFESOR V</b>
--

Este cuestionario valora actitudes. Debe contestar a cada afirmación que se hace en el cuestionario de manera rápida y marcando su grado de acuerdo o desacuerdo según la escala que figura a continuación.

<b>1=</b> Muy en desacuerdo	<b>2=</b> En desacuerdo	<b>3=</b> Indiferente	<b>4=</b> De acuerdo	<b>5=</b> Muy de acuerdo
-----------------------------	-------------------------	-----------------------	----------------------	--------------------------

1.- A veces invento chistes o historias graciosas	1	2	3	4	5
2.- El uso de chistes o del humor me ayuda a dominar situaciones difíciles	1	2	3	4	5
3.- Sé que puedo hacer reír a la gente	1	2	3	4	5
4.- No me gustan las lecturas tipo “cómic”	1	2	3	4	5
5.- La gente dice que cuento cosas graciosas	1	2	3	4	5
6.- Puedo usar chistes para adaptarme a muchas situaciones	1	2	3	4	5
7.- Puedo disminuir la tensión en ciertas situaciones al decir algo gracioso	1	2	3	4	5
8.- La gente que cuenta chistes es insoportable	1	2	3	4	5
9.- Sé que puedo contar las cosas de tal modo que otras personas se rían	1	2	3	4	5
10.- Me gusta un buen chiste	1	2	3	4	5
11.- Denominar a alguien “cómic” es un insulto	1	2	3	4	5
12.- Puedo decir las cosas de tal manera que la gente se ría	1	2	3	4	5
13.- El humor es un pobre mecanismo para hacer frente a la vida	1	2	3	4	5
14.- Aprecio a la gente con humor	1	2	3	4	5
15.- La gente espera que yo diga cosas graciosas	1	2	3	4	5
16.- El humor me ayuda a hacer frente a la vida	1	2	3	4	5
17.- No me siento bien cuando todo el mundo está contando chistes	1	2	3	4	5
18.- Mis amigos me consideran chistoso	1	2	3	4	5
19.- Hacer frente a la vida mediante el humor es una manera elegante de adaptarse	1	2	3	4	5
20.- Tratar de dominar situaciones mediante el uso del humor es estúpido	1	2	3	4	5
21.- En un grupo puedo controlar la situación contando un chiste	1	2	3	4	5
22.- Usar el humor me ayuda a relajarme	1	2	3	4	5
23.- Uso el humor para entretener a mis amigos	1	2	3	4	5
24.- Mis dichos graciosos entretienen a otras personas	1	2	3	4	5





## **ANEXO VII**

### **Inventario de Personalidad de los Cinco Factores**

*Big Five Inventory -10 items (BFI-10)*, de Rammstedt y John (2007)

Versión traducida por Perandones para el presente trabajo



<b>CUESTIONARIO PARA EL PROFESOR VI</b>
---

¿En qué medida le describen las siguientes declaraciones?

Me veo como alguien que...	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
... es reservado	1	2	3	4	5
... es generalmente confiado	1	2	3	4	5
... tiende a ser perezoso	1	2	3	4	5
... es relajado, maneja bien el estrés	1	2	3	4	5
... tiene poco interés artístico	1	2	3	4	5
... es extrovertido, sociable	1	2	3	4	5
... tiende a encontrar defectos en los demás	1	2	3	4	5
... hace sus tareas de manera exhaustiva	1	2	3	4	5
... se pone nervioso fácilmente	1	2	3	4	5
... tiene una gran imaginación	1	2	3	4	5

**Muchas gracias por su colaboración**



## **ANEXO VIII**

### **Relación de centros participantes en el estudio**



---

Centros educativos (entre corchetes figura el registro numérico, dentro del intervalo correspondiente, de los docentes participantes en cada centro):

- IES Sixto Marco, Elche [1- 6]
- IES Cayetano, La Hoya [7-20]
- IES Misteri d'Elx, Elche [21-31]
- IES Pere Ibarra, Elche [32-37]
- CEIP Ferrández Cruz, Elche [38-51]
- IES Nit de l'Albà, Elche [52-66]
- IES Pere Ibarra, Elche [67-72]
- CEIP Mariano Benlliure, Elche [73-81]
- Varios Centros [82-88]
- Varios Centros [89-91]
- IES Canónigo Manchón, Crevillente [92-115]
- Salesianos, Elche [116-132]
- CEIP El Palmeral, Alicante [133-156]
- Varios Centros [157-183]
- IES Gata de Gorgos, Alicante [184-187]
- IES N° 1 de Jávea, Alicante [188]
- Colegio Público Santísimo Cristo, Gata de Gorgos, Alicante [189-190]
- IES Antoni Llidó, Jávea, Alicante [190-205]
- Colegio Público Ángel González Álvarez, Astorga, León [206-207]
- Colegio La Salle, Astorga, León [208-212]
- IES de Astorga, León [213-238]
- IES Público, León [239-249]

- 
- Colegio Concertado, León [250-256]
  - Varios Centros, Alicante [257-261]
  - Universidad de Alicante [262-300]
  - Condomina, Alicante [301-302]
  - El Baix Vinalopó, Alicante [303]
  - Azorín, Alicante [304]
  - Costa Blanca, Alicante [305-306]
  - Varios Centros Alicante y provincia [307-338]
  - Varios Centros Alicante y provincia [339-343]
  - R. D. UNIBE- Educación, Sto. Domingo [344-348]
  - R. D. Varios Centros, Santo Domingo [349-356]
  - R. D. Colegio Jaime Molina Mota, Sto. Domingo [357-387]
  - R. D. UNIBE- Varios Departamentos, Sto. Domingo [388-412]
  - R. D. Colegio La Salle, Sto. Domingo [413-436]
  - R. D. Escuela Infantil Manitas, Sto. Domingo [437-448]
  - IES de Alicante y provincia [449-454]