



International Journal of Developmental
and Educational Psychology

ISSN: 0214-9877

fvicente@unex.es

Asociación Nacional de Psicología
Evolutiva y Educativa de la Infancia,
Adolescencia y Mayores

Perandones González, Teresa María; Herrera Torres, Lucía
AUTOEFICACIA DOCENTE Y FORTALEZAS Y VIRTUDES PERSONALES EN
DOCENTES DE REPÚBLICA DOMINICANA

International Journal of Developmental and Educational Psychology, vol. 3, núm. 1, 2017,
pp. 387-396

Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y
Mayores
Badajoz, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349853365038>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

AUTOEFICACIA DOCENTE Y FORTALEZAS Y VIRTUDES PERSONALES EN DOCENTES DE REPÚBLICA DOMINICANA

Teresa María Perandones González

Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica, Universidad de Alicante, Alicante, España

Lucía Herrera Torres

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Granada, Melilla, España
tm.perandones@ua.es, luciaht@ugr.es

<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v3.1006>

Fecha de Recepción: 28 Marzo 2017

Fecha de Admisión: 1 Abril 2017

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es analizar la relación entre la percepción de eficacia docente y las fortalezas y virtudes personales en docentes dominicanos. Para ello, participaron 564 docentes de educación infantil y primaria de República Dominicana, 29.6% hombres y 70.4% mujeres, con una edad media de 39.72 años ($DT = 8.09$) y una media de experiencia profesional de 15.67 años ($DT = 3.83$). Los docentes desarrollaban su actividad profesional en 18 provincias de las 32 que componen República Dominicana. Se emplearon tres instrumentos de evaluación: la Escala de Eficacia Docente (*Teacher Efficacy Scale, Short Form*), la Escala de Autoeficacia Docente (*Teacher's Sense of Efficacy Scale-Short Form*) y el Cuestionario VIA de Fortalezas Personales (*Values in Action Inventory of Strengths: VIA-IS*). Se evaluaron las características psicométricas de los instrumentos (fiabilidad y validez). Los resultados obtenidos a través del análisis de correlación pusieron de manifiesto una relación positiva entre las distintas subescalas de las dos pruebas empleadas para evaluar la autoeficacia docente así como entre la autoeficacia docente y las fortalezas y virtudes personales del profesorado. Las correlaciones más altas se encontraron con las fortalezas personales de *Sabiduría y conocimiento*, por una parte, y *Humanidad*, por otra. Se discute la necesidad de incorporar en la formación, tanto inicial como permanente, el trabajo de las fortalezas y virtudes personales como base del desarrollo y efectividad personal y profesional.

Palabras clave: eficacia docente, autoeficacia docente, fortalezas y virtudes personales, República Dominicana

ABSTRACT

Teacher Self-Efficacy and Personal Strengths and Virtues in Teachers from Dominican Republic

The aim of this research is to analyze the relationship between perceived teacher efficacy and personal strengths and virtues. For it, 564 teachers from Dominican Republic took part in the study, 29.6% males and 70.4% females, mean age of 39.72 years ($SD = 8.09$), and an average teaching experience of 15.67 years ($SD = 3.83$). Teachers developed their professional activity in 18 provinces of the 32 that integrate Dominican Republic. Three instruments were used for data collection: the Teacher Efficacy Scale (*Teacher Efficacy Scale-Short Form*), the Teacher Self-Efficacy Scale (*Teacher's Sense of Efficacy Scale-Short Form*), and the Personal Strengths Questionnaire VIA (*Values in Action Inventory of Strengths: VIA-IS*). The psychometric characteristics of the instruments (reliability and validity) were evaluated. The results obtained through the analysis of correlation revealed a positive relationship between the different subscales of the two tests used to evaluate teacher self-efficacy as well as between teacher self-efficacy and the personal strengths and virtues of teachers. The highest correlations were found with the personal strengths of Wisdom and Knowledge, on the one hand, and Humanity, on the other. The need to incorporate in the training, initial and permanent, the work of strengths and personal virtues as the basis of development and personal and professional effectiveness is discussed.

Keywords: teacher efficacy, teacher self-efficacy, personal strengths and virtues, Dominican Republic

INTRODUCCIÓN

Para abarcar el concepto de autoeficacia, entendido como las creencias que tenemos sobre nuestra propia eficacia (Bellibas & Liu, 2017), hemos de considerar una serie de dificultades que están aparejadas a la formación de estas creencias. Así, a las dificultades exteriores, ambientales o derivadas de nuestra ubicación en la realidad, se añaden dificultades interiores, que tienen que ver con nuestra historia psíquica y con nuestra estructura de personalidad. El concepto de autoeficacia está íntimamente relacionado con la imagen que tenemos de nosotros mismos. Si nos creemos desastrosos, perdedores, fracasados, seremos “ciegos” para aquellos datos de nuestra vida real que apunten hacia pequeños éxitos, logros positivos, triunfos reales en la vida. Es decir, la imagen que tenemos de nosotros mismos, si no está elaborada en sana conexión con lo que realmente somos, nos impedirá ser conscientes de aquello que no se ajuste a esa imagen consciente. Nuestras creencias inciden en la selección de datos que hacemos para configurar nuestra visión de la realidad. En palabras de García-Monge (1997): “Viendo, estamos evitando ver; captando, procuramos no enterarnos; oyendo, no escuchamos” (pp. 19-20). Es decir, nuestra autoimagen hará de filtro que impedirá ver esa parcela de la realidad que no corresponde al perfil subjetivo con el que hemos ido elaborándola, lo que resulta en no ser conscientes de lo que somos.

Como destaca Day (2006), “entre los mecanismos de actuación personal, ninguno es más fundamental y omnipresente que las creencias de las personas acerca de su capacidad para controlar los acontecimientos que influyen en su vida” (p. 85). En este sentido, autores clásicos que han trabajado el concepto de autoeficacia, como Ashton y Webb (1986) y Rosenholtz (1989), indican que la convicción de eficacia personal, la autoeficacia, la creencia de los docentes de que pueden ejercer un influjo positivo en el éxito de su alumnado, es un factor mediador clave para sostener la pasión por la enseñanza.

Tal y como se contempla en el presente estudio, los niveles de autoeficacia docente tienen importantes componentes emocionales. A este respecto, investigaciones como las de Tschannen-Moran, Woolfolk y Hoy (1998), indican, por ejemplo, que aquellos docentes que hacen hincapié en que el entorno sobrepasa su capacidad de influir en el aprendizaje del alumnado, “manifiestan la creencia de que el reforzamiento de sus esfuerzos docentes está fuera de su control o es exterior a

ellos” (p. 204). Por su parte, los docentes que confían en su capacidad para enseñar a estudiantes difíciles o poco motivados, “manifiestan la creencia de que el reforzamiento de las actividades docentes está bajo su control, o es interno” (p. 204).

Partiendo del sentido de eficacia que plantea Bandura (2004), se observa también la vinculación que tienen nuestras creencias con los factores emocionales. Este autor indica que el profesorado, basándose en las creencias sobre su propia eficacia, lleva a cabo (o no) esfuerzos importantes para conseguir sus objetivos, persiste a pesar de las adversidades, se recupera de los contratiempos y controla los acontecimientos que influyen en su quehacer docente. Si el profesorado duda de que pueda ayudar a su alumnado, si se siente incapaz de satisfacer las exigencias externas, su entrega disminuirá y surgirán las insatisfacciones y los abandonos.

Caben destacar, en este sentido, estudios como el de Parkay, Greenwood, Olejnik y Proller (1988), que pone de manifiesto la relación crucial entre el sentido de eficacia de los docentes y las recompensas psíquicas de la enseñanza, es por ello que estos investigadores aluden a que la mejora de la eficacia del profesorado se relaciona con la reducción de su estrés. Asimismo, Glickman y Tamashiro (1982) señalan en su trabajo que los maestros y las maestras que abandonan la enseñanza tienen una eficacia docente significativamente inferior a la de aquellos que muestran satisfacción con las tareas docentes. Jiang (2017) se refiere a la importancia que tiene para enseñar con eficacia que el profesorado se sienta psicológica y emocionalmente cómodo, además de que estos deben tener también cierta convicción de que pueden mejorar la vida de los estudiantes a los que enseñan y de que su alumnado está aprendiendo y deben sentir, a su vez, que su trabajo está produciendo un cambio positivo.

Para analizar determinados factores emocionales en este estudio se ha recurrido a la *Escala de Fortalezas y Virtudes Personales* propuesta por Peterson y Seligman (2000). Entre las fortalezas y virtudes analizadas, la que muestra una mayor relación con las variables de autoeficacia docente es la referida a la *Humanidad*. Como señala Peterson (2017) en su libro dedicado al cultivo de la compasión en entornos escolares, la vocación de enseñar tiene que ver, quizá por encima de todo, con el amor: amor a aprender, al alumnado, al proceso de ser plenamente humano. El afecto y la compasión son características esenciales del establecimiento y el mantenimiento de la conexión con los estudiantes. En sintonía con esto, Nieto, Gordon y Yearwood (2002) apuntan que la enseñanza tiene que ver con el amor porque implica confianza y respeto, y porque, en el mejor de los casos la enseñanza depende de unas relaciones íntimas y especiales entre profesorado y alumnado, en palabras de los autores: “es una vocación basada en el amor” (p. 350). El compromiso emocional de los docentes que trasciende la obligación contractual de “ocuparse” de su alumnado es básico para establecer un entorno de enseñanza y aprendizaje positivo (Turner & Braine, 2016).

Cuando se pregunta al alumnado acerca de los buenos docentes siempre aparece la palabra afecto (Lake, 2016), frente a los malos docentes, que se muestran indiferentes (Hargreaves, 1979). El afecto es un constructo clave que sirve para identificar a los buenos docentes, con elevada autoeficacia. En realidad, la naturaleza de la buena enseñanza presupone el afecto hacia la persona enseñada así como el respeto a la integridad de lo que se enseña (Badia, Meneses, & Monereo, 2014; Sergiovani, 1992). Aunque no haya que esperar que los docentes sean terapeutas, hay que reconocer que, a veces, durante el proceso de enseñanza, llevan a cabo actos terapéuticos, dentro de sus continuos esfuerzos para conectar con su alumnado, con el fin de enseñarles. Goleman (1995) habla de sincronía para referirse a la conexión emocional que se establece entre profesorado y alumnado. Según este autor, la sincronía refleja la profundidad del compromiso entre las partes, lo que repercute en que tanto el docente como los estudiantes estén más simpáticos, felices, entusiasmados, interesados y tranquilos mientras interactúan.

La tipología de relaciones descrita, Noddings (1984) la describe como “brindar afecto”, que consiste en: “percibir la realidad del otro, sentir al máximo lo que siente, es la parte esencial del afecto desde el punto de vista del que lo brinda. Porque si yo asumo la realidad del otro como posibilidad y empiezo a sentir su realidad, siento, también, que debo actuar en consecuencia” (p. 228).

El clima emocional de los contextos escolares influirá en las actitudes ante la enseñanza y el aprendizaje, y en la práctica correspondiente (Schutz & Lee, 2014). Los docentes (y sus estudiantes) viven en el aula un conjunto de emociones, a veces contrapuestas. En una revisión de investigaciones empíricas, Sutton (2000) descubrió que el amor (como relación social) y el afecto, la satisfacción en el trabajo y la alegría, el orgullo, el entusiasmo y el placer por el progreso y los logros del alumnado, se encuentran entre las emociones positivas citadas con mayor frecuencia.

En función de lo descrito hasta el momento, el objetivo de esta investigación es analizar la relación entre la percepción de eficacia docente y las fortalezas y virtudes personales en docentes dominicanos.

MÉTODO

Participantes

Formaron parte del estudio 564 docentes de educación infantil y primaria de República Dominicana, 29.6% hombres y 70.4% mujeres, con una edad media de 39.72 años ($DT = 8.09$) y una media de experiencia profesional de 15.67 años ($DT = 3.83$). Los docentes desarrollaban su actividad profesional en 18 provincias de las 32 que componen República Dominicana (ver tabla 1).

Tabla 1
Distribución de los participantes por provincia

Provincia	Frecuencia	Porcentaje
Barahona	16	2.8
San Juan de la Maguana	36	6.4
Azua	18	3.2
San Cristóbal	30	5.3
San Pedro de Macorís	25	4.4
La Vega	34	6.0
San Francisco de Macorís	35	6.2
Santiago	41	7.3
Mao	37	6.6
Santo Domingo II	34	6.0
Puerto Plata	28	5.0
Higuey	43	7.6
Montecristi	39	6.9
Nagua	28	5.0
Santo Domingo Noroeste	31	5.5
Cotui	32	5.7
Monte Plata	22	3.9
Neyba	35	6.2
Total	564	100.0

Instrumentos

Se emplearon tres instrumentos de evaluación, dos para medir la percepción de eficacia docente por parte de los docentes y otro destinado para la identificación de las fortalezas y virtudes personales de los mismos. Seguidamente se describen cada uno de ellos, incluyendo sus características psicométricas.

Escala de Eficacia Docente (*Teacher Efficacy Scale, Short Form*), de Hoy y Woolfolk (1993). Consta de diez ítems que evalúan dos factores: Eficacia en la Enseñanza, la cual 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; y Eficacia Personal, relativa a las creencias personales que tienen los profesores de que poseen las habilidades y competencias necesarias para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. El formato presenta una escala tipo *Likert* con seis alternativas, que van de 1 = Totalmente de acuerdo a 6 = Totalmente en desacuerdo. La fiabilidad total de esta prueba, medida a través del índice de consistencia interna *Alfa* de *Cronbach* para el presente estudio, fue de $\alpha = .712$.

Escala de Autoeficacia Docente (*Teacher's Sense of Efficacy Scale-Short Form*), de Tschannen-Moran y Woolfolk (2001). Constituye una versión, traducida al español, por Perandones y Castejón (2007). Dicha escala integra tres subescalas: Eficacia en el compromiso con el estudiante (con ítems como, por ejemplo, "¿Cuánto puede hacer usted para hacer creer a los alumnos que ellos pueden hacer bien los trabajos escolares?"); Eficacia en las estrategias instruccionales (por ejemplo, "¿En qué medida puede proporcionar a los estudiantes una explicación o ejemplo alternativo cuando ellos están confusos?"); y Eficacia en el manejo de la clase (por ejemplo, "¿Cuánto puede hacer usted para controlar la conducta disruptiva en el aula?"). En el formato de respuesta se emplea una escala tipo *Likert* de 9 puntos. La fiabilidad total de la escala para esta investigación ha sido de $\alpha = .794$.

Cuestionario VIA de Fortalezas Personales (*Values in Action Inventory of Strengths: VIA-IS*), de Peterson y Seligman (2000). Consta de 24 ítems y utiliza una escala tipo *Likert* de 5 puntos para medir la frecuencia en la que el individuo se percibe realizando conductas representativas de las 24 fortalezas y 6 virtudes del carácter analizadas (sabiduría y conocimiento, coraje o valor, humanidad, justicia, templanza o contención, trascendencia). Todos los factores y las correlaciones *test-retest* tienen, según los autores, $\alpha > .70$. Por su parte, para el presente estudio la fiabilidad arrojó un valor de $\alpha = .849$.

La validez de constructo fue analizada para los tres instrumentos en este estudio. Se empleó el análisis factorial con el método de extracción de análisis de componentes principales y el método de rotación *Varimax*. En primer lugar, se determinó que el análisis factorial era pertinente dados los valores para la medida de adecuación muestral de *Kaiser-Meyer-Olkin*, $KMS = .817$, y la prueba de esfericidad de *Bartlett*, $\chi^2 = 1051.178$, $p = .000$. En segundo lugar, se obtuvieron tres factores que explicaban el 58.99% de la varianza total (ver tabla 2).

Tabla 2
Varianza total explicada

Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	% de la	%		% de la	%		% de la	%
Total	varianza	acumulado	Total	varianza	acumulado	Total	varianza	acumulado
3.74	33.99	33.99	3.74	33.99	33.99	3.03	27.52	27.52
1.52	13.82	47.81	1.52	13.82	47.81	2.21	20.12	47.63
1.23	11.18	58.99	1.23	11.18	58.99	1.25	11.35	58.99

Las diferentes subescalas saturaron en torno a los tres factores o escalas de las que se partía, con saturaciones superiores a .50 (ver tabla 3).

Tabla 3
Matriz de componentes rotados

Subescalas	Factores		
	1	2	3
Eficacia enseñanza	.030	.127	-.805
Eficacia personal	.090	.181	.762
Eficacia compromiso estudiante	.114	.762	.041
Eficacia instruccional	.198	.817	.007
Eficacia manejo clase	.167	.815	.014
Sabiduría y conocimiento	.694	.261	.094
Coraje	.737	-.032	-.037
Humanidad	.548	.296	.009
Justicia	.693	.197	.023
Contención	.799	-.005	-.018
Trascendencia	.704	.237	.084

Procedimiento

En primer lugar, el Ministerio de Educación de República Dominicana solicitó a los diferentes centros de educación infantil y primaria su colaboración en esta investigación. En segundo lugar, los instrumentos fueron aplicados en un único momento temporal en cada uno de los centros educativos de los que formaba parte el profesorado participante en el estudio. Los docentes, que contestaron de forma individual y sin límite de tiempo a cada una de las pruebas, participaron de manera voluntaria.

RESULTADOS

En la tabla 4 se presentan los resultados del análisis de correlación de *Pearson* en el que se introdujeron las diferentes escalas de los tres instrumentos de evaluación empleados.

Tabla 4
Resultados de análisis correlacional

		Sabiduría y conocimiento	Coraje	Humanidad	Justicia	Contención	Trascendencia
Eficacia enseñanza	<i>r</i>	-.014	.013	-.002	.001	.028	.020
	<i>p</i>	.761	.765	.967	.983	.543	.649
Eficacia personal	<i>r</i>	.120**	.060	.107*	.112*	.036	.115*
	<i>p</i>	.007	.178	.016	.012	.425	.010
Eficacia compromiso estudiante	<i>r</i>	.216***	.083	.215***	.135**	.134**	.200***
	<i>p</i>	.000	.066	.000	.002	.003	.000
Eficacia instruccional	<i>r</i>	.366***	.104*	.300***	.252***	.173***	.276***
	<i>p</i>	.000	.019	.000	.000	.000	.000
Eficacia manejo clase	<i>r</i>	.302***	.170***	.272***	.229***	.173***	.245***
	<i>p</i>	.000	.000	.000	.000	.000	.000

*** *p* < .001, ** *p* < .01, * *p* < .05

Dentro de las dos subescalas que integran la Escala de Eficacia Docente, por una parte, la subescala de *Eficacia en la enseñanza* no correlacionaba con ninguna virtud de carácter. Por otra, la subescala *Eficacia personal* sí lo hizo con las virtudes *Sabiduría y conocimiento*, $r = .120$, $p = .007$; *Humanidad*, $r = .107$, $p = .016$; *Justicia*, $r = .112$, $p = .012$; y *Trascendencia*, $r = .115$, $p = .010$.

En lo relativo a las subescalas de la Escala de Autoeficacia Docente, la *Eficacia en el compromiso con el estudiante* correlacionó positivamente con todas las virtudes, excepto con la de *Coraje*. Por su parte, la *Eficacia en las estrategias instruccionales* y la *Eficacia en el manejo de la clase* correlacionaron con las seis virtudes. Al respecto, las correlaciones más altas se hallaron en ambas subescalas de la autoeficacia docente para las virtudes *Sabiduría y conocimiento*, $r = .366$, $p = .000$ y $r = .302$, $p = .000$, respectivamente; y *Humanidad*, $r = .300$, $p = .000$ y $r = .272$, $p = .000$.

DISCUSIÓN

Una de las dimensiones para la evaluación de las creencias sobre la eficacia docente empleada en el presente trabajo ha sido la *eficacia en la enseñanza*, la cual mide la percepción que el docente posee acerca de la influencia en la eficacia docente de determinadas variables externas (entorno familiar, implicación de los padres, nivel socioeconómico, etc.), que no dependen directamente de él mismo. En este sentido, no se encuentra relación alguna entre la percepción de la influencia de dichos factores externos y las virtudes personales de los docentes, lo cual puede interpretarse como factores independientes y en los que el docente puede percibir distinto grado de control (Bellibas & Liu, 2017).

La segunda dimensión de eficacia docente, la *eficacia personal*, se focaliza en las creencias docentes sobre las propias habilidades y competencias necesarias para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. La investigación desarrollada ha mostrado una correlación con cuatro de las seis virtudes evaluadas, esto es, *Sabiduría y conocimiento*, *Humanidad*, *Justicia*, y *Trascendencia*. Tal vez estas sean las virtudes en las que el docente deposita una mayor confianza respecto a su eficacia personal en la enseñanza. 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 & Esguerra, 2007; Perandones, Herrera, & Lledó, 2013). Todos estos aspectos derivan de la Psicología Positiva (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

En lo relativo a las tres subescalas de la Escala de Autoeficacia Docente, se encuentra en general una mayor correlación con las diferentes virtudes personales. Además, las virtudes *Sabiduría y conocimiento*, por una parte, y *Humanidad*, por otra, son las que muestran las correlaciones más altas para cada una de las tres subescalas. Este resultado podría hacer referencia al fuerte compromiso de factores tanto cognitivos como emocionales en la autoeficacia percibida dentro del contexto educativo, tal y como indica la literatura científica (Badia et al., 2014; Nieto et al., 2002; Turner & Braine, 2016). A ello, habría que sumar los efectos positivos de dichas virtudes en el proceso de aprendizaje de los estudiantes así como su desarrollo emocional (Lake, 2016; Schutz & Lee, 2014).

Para finalizar, para alcanzar un desempeño profesional eficaz y de la calidad, el profesorado no sólo necesita desarrollar e implementar un conjunto de competencias académicas y pedagógicas, sino también de índole personal (Duckworth, Quinn, & Seligman, 2009; Moè, Pazzaglia, & Ronconi, 2010). El cultivo de las fortalezas y virtudes personales, en lo que concierne al ámbito educativo, se vincula a conductas prosociales (ajuste y sensibilidad social), alta autoestima, capacidad de liderazgo, en sentido negativo con la ansiedad social, mejores niveles de ajuste psicológico, control del estrés y mayores niveles de realización personal y profesional (Peterson, 2017; Seligman, Ernst,

Gillham, Reivich, & Linkins, 2009). Por lo tanto, se pone de manifiesto la necesidad de formar al profesorado desde la perspectiva de su propio manejo cognitivo-emocional, para la consecución exitosa de la labor docente (Palomero, 2009). 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; Jiang 2017).

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación ha sido financiada por el Vicerrectorado de Investigación y Transferencia de la Universidad de Granada (Plan Propio de Investigación de la Universidad de Granada: Programa 20. Financiación por Objetivos), a través del III Contrato-Programa de Investigación firmado con la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla, 2015-2017, dentro del proyecto *Psicología Positiva e Inteligencia Emocional*.

REFERENCIAS

- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference. Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York, NY: Longman.
- Badia, A., Meneses, J., & Monereo, C. (2014). Affective dimension of university professors about their teaching: An exploration through the semantic differential technique. *Universitas Psychologica*, 13(1), 161-173. doi:10.11144/Javeriana.UPSY13-1.adup
- Bandura, A. (2004). *Autoeficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao, España: Descleé de Brouwer.
- Bellibas, M. S., & Liu, Y. (2017). Multilevel analysis of the relationship between principals' perceived practices of instructional leadership and teachers' self-efficacy perceptions. *Journal of Educational Administration*, 55(1), 49-69. doi:10.1108/JEA-12-2015-0116
- Contreras, F., & Esguerra, G. (2007). Psicología positiva: una nueva perspectiva en psicología. *Diversitas*, 2(2), 311-319.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid, España: Narcea.
- 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
- García-Monge, J. A. (1997). *Treinta palabras para la madurez*. Bilbao, España: Descleé de Brouwer.
- Glickman, C. D., & Tamashiro, R. T. (1982). A comparison of first year, fifth year, and former teachers on efficacy, ego development, and problem solving. *Psychology in the Schools*, 19(4), 558-562. doi:10.1002/1520-6807(198210)19:4<558::AID-PITS2310190426>3.0.CO;2-F
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. London, UK: Bloomsbury.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854. doi:10.1016/S0742-051X(98)00025-0
- Hargreaves, D. (1979). *Las relaciones interpersonales en la educación*. Madrid, España: Narcea.
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *Elementary School Journal*, 93, 356-372.
- Jiang, Y. (2017). A comparative study on in-service and pre-service teacher efficacy. In Y. Jiang (Ed.), *A study on professional development of teachers of English as a foreign language in institutions of higher education in western China* (pp. 109-154). Berlin, Germany: Springer.

- Lake, R. L. (2016). Radical love in teacher education praxis: imagining the real through listening to diverse student voices. *The International Journal of Critical Pedagogy*, 7(3), 79-98. Retrieved from <http://libjournal.uncg.edu/ijcp/article/view/1299/1016>
- 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
- Nieto, S., Gordon, S., & Yearwood, J. (2002). Teachers' experiences in a critical inquiry group: A conversation in three voices. *Teaching Education*, 13(3), 341-355. doi:10.1080/1047621022000023316
- Noddings, N. (1984). *Caring: a feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley, CA: University of California Press.
- 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://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1248480283.pdf
- Parkay, F. W., Greenwood, G., Olejnik, S., & Proller, N. (1988). A study of the relationship among teacher efficacy, locus of control, and stress. *Journal of Research and Development in Education*, 21(4), 13-22.
- Perandones, T. M., & Castejón, J. L. (2007). 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.
- Perandones, T. M., Herrera, L., & Lledó, A. (2013). 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. doi:10.1989/ejihpe.v3i3.50
- Peterson, A. (2017). *Compassion and Education. Cultivating Compassionate Children, Schools and Communities*. London, UK: Palgrave Macmillan, Springer.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2000). *Values in action (VIA): Classification of strengths*. Philadelphia: Values in Action Institute.
- Rosenholtz, S. J. (1989). *Teachers' workplace. The social organization of schools*. New York, NY: Longman.
- Schutz, P. A., & Lee, M. (2014). Teacher emotion, emotional labor and teacher identity. *Utrecht Studies in Language and Communication*, 27(1), 169-186.
- 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
- Sergiovani, T. J. (1992). *Moral leadership: getting to the heart of school improvement*. San Francisco, US: Jossey-Bass.
- Sutton, R. E. (April, 2000). The emotional experiences of teachers. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. New Orleans.
- 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 meas-

ure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248. doi:10.2307/1170754
Turner, S., & Braine, M. (2016). Embedding wellbeing knowledge and practice into teacher education: building emotional resilience. *Teacher Education Advancement Network Journal*, 8(1), 67-82.