

Programa Universitario de Investigación
en Educación y estudios para la paz

- Informe final -

Inteligencia emocional y autoeficacia en docentes guatemaltecos del área metropolitana

B4-2021

Unidad de Investigación Profesional
Centro de Investigaciones en Psicología, “Mayra Gutiérrez”
Escuela de Ciencias Psicológicas

Juan José Azurdía Turcios, Coordinador
Ana Luisa Reyes Andrade, Investigadora
Lesbia Lizet Godoy de León, Auxiliar II
Catherine Rossibel Linares Cerón, Auxiliar II

Ciudad de Guatemala, 30 octubre 2021

Autoridades

Dr. Félix Alan Douglas Aguilar Carrera
Director General de Investigación

Ing. Agr. MARN Julio Rufino Salazar Pérez
Coordinador General de Programas

Licenciado Marco Antonio de Jesús García Enríquez
Coordinador del Centro de Investigaciones en Psicología (CIEPS)
Escuela de Ciencias Psicológicas

M.A. José Mariano González Barrios
Coordinador Unidad de Investigación Profesional
Escuela de Ciencias Psicológicas

Autores

M.A. Juan José Azurdia Turcios
Coordinador del Proyecto

M.A. Ana Luisa Reyes Andrade
Investigadora

Lesbia Lizete Godoy de León
Auxiliar de Investigación II

Catherine Rossibel Linares Cerón
Auxiliar de Investigación II

M.A. Silvia Elizabeth Guevara Lucas
Colaboradora de la Universidad de San Carlos de Guatemala

Universidad de San Carlos de Guatemala, Dirección General de Investigación (Digi), 2021. El contenido de este informe de investigación es responsabilidad exclusiva de sus autores.

Esta investigación fue cofinanciada con recursos del Fondo de Investigación de la Digi de la Universidad de San Carlos de Guatemala a través de del código B4-2021 en el Programa Universitario de Investigación en educación y estudios para la paz.

Los autores son responsables del contenido, de las condiciones éticas y legales de la investigación desarrollada.

Índice

1	Resumen y palabras claves	6
	Introducción	8
2	Planteamiento del problema	10
3	Delimitación en tiempo y espacio	12
	5.1 Delimitación en tiempo	12
	5.2 Delimitación espacial	12
4	Marco teórico.....	12
5	Estado del arte	15
6	Objetivos.....	19
7	Hipótesis	19
8	Materiales y métodos.....	19
	8.1 Enfoque de la investigación	19
	8.2 Método	20
	8.3 Recolección de información.....	20
	8.4 Técnicas e instrumentos	21
	8.5 Procesamiento y análisis de la información	22
9	Resultados y discusión.....	23
	9.1 Resultados	23
	9.2 Discusión de resultados.....	32
10	Referencias.....	35
11	Apéndice	39
12	Aspectos éticos y legales (si aplica).....	41
13	Vinculación.....	41

Informe final proyecto de investigación 2021

Dirección General de Investigación –DIGI-

14	Estrategia de difusión, divulgación y protección intelectual	42
15	Aporte de la propuesta de investigación a los ODS:.....	42
16	Orden de pago final.....	43
17	Declaración del coordinador(a) del proyecto de investigación.....	43
18	Aval del director(a) del instituto, centro o departamento de investigación o Coordinador de investigación del centro regional universitario	43
19	Visado de la Dirección General de Investigación.....	44

Índice de tablas y figuras

Tabla 1. Calificación del TMMS-24.....	22
Tabla 2. Caracterización de la muestra	25
Tabla 3 Resultados de la escala TMMS-24	27
Tabla 4 Estadígrafos de la autoeficacia (n= 311).....	28
Tabla 5 Comparación de factores de la inteligencia emocional por sexo.....	29
Tabla 6 Valores de χ^2 sexo e inteligencia emocional	29
Tabla 7 Distribución agrupada de los años de servicio.....	30
Tabla 8 Comparación de la inteligencia emocional entre años de servicio agrupados.....	30
Tabla 9 Comparación de los factores de la autoeficacia según sexo	30
Tabla 10 H de Kruskal-Wallis, autoeficacia y años de servicio	31
Tabla 11 Correlación entre los años de servicio, inteligencia emocional y autoeficacia	31

1 Resumen y palabras claves

La Inteligencia Emocional es la habilidad que permite a la persona percibir con claridad sus propias emociones con el fin de gestionarlas. Por otra parte, la autoeficacia se comprende como la evaluación que una persona hace sobre la propia capacidad para alcanzar un cierto nivel de ejecución en una tarea. La tarea docente se desarrolla sobre las relaciones humanas entre el docente y la comunidad educativa, por lo que la inteligencia emocional es un tema prioritario para la gestión del sistema educativo ya que se relaciona con la autoeficacia y repercuten en el clima del aula y el desempeño laboral del docente. Con enfoque cuantitativo, alcance asociativo y diseño no experimental, transaccional se aplicaron: la Escala Sentimiento de Autoeficacia en el Profesor, adaptado por Cavarrubias y Mendoza y el TMM-24 a 311 docentes en servicio en el área metropolitana de Guatemala. Como resultado se determinó que existe correlación positiva de magnitud moderada entre la inteligencia emocional y la autoeficacia en la muestra estudiada ($r=.43$; $p < .001$). Además, se identificó que el 29 % de los docentes necesitan mejorar la habilidad de atención a las emociones y el 44% la claridad emocional, por lo que se justifica el diseño de programas en la formación inicial y continua docente en las habilidades de la inteligencia emocional.

Palabras clave: psicología educativa, inteligencia emocional, autoeficacia, Guatemala.

Abstract and keyword

Emotional Intelligence is the ability that allows a person to clearly perceive his or her own emotions in order to manage them. On the other hand, Self-efficacy is understood as a person's core evaluation of his or her own ability to achieve a certain level of performance in a task. The teaching task is developed on the human relations between the teacher and the educational community, so Emotional Intelligence is a priority issue for the management of the educational system since it is related to self-efficacy and has an impact on the classroom climate and the teacher's job performance. With a quantitative approach, associative scope and non-experimental, transactional design, the Teacher Self-Efficacy Sentiment Scale, adapted by Cavarrubias and Mendoza, and the TMMS-24 were applied to 311 teachers in service in the metropolitan area of Guatemala. As a result, it was determined that there is a positive correlation of moderate magnitude between Emotional Intelligence and Self-efficacy in the sample studied ($r=.43$; $p < .001$). In addition, it was identified that 29% of the teachers need to improve the ability to pay attention to emotions and 44% emotional clarity, thus justifying the design of programs in initial and continuous teacher training in Emotional Intelligence Skills.

Key words: educational psychology, emotional intelligence, self-efficacy, Guatemala.

Introducción

Las emociones permean todas las esferas de la vida humana (Mayor, 1988). El pensamiento y la conducta están relacionadas con las emociones que caracteriza la condición humana y este es un tema relevante en todos los ámbitos de la vida humana, pero sobre todo en el docente desde su rol de educador. Dentro del salón de clases, el profesor es un líder que está bajo la vista de sus estudiantes. Esta condición lo convierte en un modelo de conducta, razón suficiente para garantizarle las condiciones que le proporcionen un nivel aceptable de salud emocional.

Estudios como los de Ros, Filelia, Ribes, y Pérez (2017) han puesto en evidencia que un profesor con índices altos de IE, garantiza a sus estudiantes un clima positivo del aula, que favorece de manera indirecta el aprendizaje de sus estudiantes. Por otra parte, el estudio de Rodríguez, Núñez, Valle, y Blas (2009) demostró que, si un profesor tiene altos niveles de autoeficacia, también tendrá desempeñará adecuadamente sus labores de enseñanza y acompañamiento en el proceso de aprendizaje.

La primera definición de la IE fue propuesta por Salovey y Mayer (1990), quienes la describieron como la habilidad para entender las emociones propias y las de los otros, para discriminarlas y usar la información como una guía de las propias conductas y emociones. De acuerdo con Fernández-Berrocal y Aranda (2017), este modelo propone que la IE está compuesta por cuatro habilidades básicas. Dicho modelo fue revisado y ampliado por sus autores originales: Mayer, Caruso y Salovey (2016), dichas habilidades son:

- La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud.
- La habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento.
- La habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional.
- La habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual.

El primer psicólogo que definió la autoeficacia fue Bandura (1987) al referirse a ella como “juicio emitido sobre la propia capacidad para alcanzar un cierto nivel de ejecución”. En otras palabras, la autoeficacia está relacionada con las capacidades personales para identificar las oportunidades que ofrece el entorno e interpretar los obstáculos que se perciben. No está de más

recordar que las teorías cognitivas tienen la característica de diferenciar entre pensamiento, emoción y conducta y asignar al pensamiento como elemento rector de los otros dos componentes, ya que puede accederse de manera consciente a él mediante el pensamiento racional, cuya base física se encuentra sobre todo en el lóbulo prefrontal. En este sentido, se puede afirmar que la creencia respecto a si se es o no capaz de resolver los retos que plantea el contexto, determina la conducta y emoción, aunque estos elementos están interconectados y pueden afectar el uno al otro (Perandones, Herrera, & Lledo, 2013).

Describir los niveles de IE y autoeficacia del profesor, permitirá poner en evidencia el estado actual de las habilidades emocionales del docente con la finalidad de orientar la toma de decisiones del Ministerio de Educación (MINEDUC) y también del Departamento de Prácticas Psicológicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala, mediante sus programas de servicio. Si se demuestra que tanto la IE como la autoeficacia poseen correlación. Este conocimiento será un aporte importante para la creación de programas que favorezcan la salud mental del profesorado, que a fin de cuentas constituye un factor del aprendizaje que impacta al estudiante. Por otra parte, también se aportará a la línea de investigación de realidad psicoeducativa de la Unidad de Investigación Profesional del Centro de Investigaciones en Psicología (CIEPs) de la Escuela de Ciencias Psicológicas.

Para lograr identificar si existe correlación entre la IE y Autoeficacia de los docentes, se midieron las dos variables con la Escala Sentimiento de Autoeficacia en el Profesor, adaptado por Cavarrubias y Mendoza (2016) y el TMM-24 que evalúa tres habilidades de la inteligencia emocional. Los resultados se presentarán en tablas de manera descriptiva para posteriormente establecer si existe diferencias de acuerdo con el sexo y analizar la correlación entre las variables principales de estudio.

Con esta investigación se aporta conocimiento de base científica acerca del estado de salud mental de los docentes, particularmente sobre habilidades de la inteligencia emocional y nivel de autoeficacia. Estos podrán ser base para el diseño de programas que desarrollen estas habilidades en los profesores, incidiendo de esta forma en el clima del aula y en la práctica docente cotidiana.

2 Planteamiento del problema

Las emociones permean todas las dimensiones de la vida humana, desde lo personal hasta lo social y lo laboral (Mayor, 1988). Es por ello por lo que las habilidades relacionadas con su gestión merecen ser objeto de investigación y sobre todo en los docentes, ya que modelan con su ejemplo a las generaciones venideras. Otro componente ligado al desempeño del docente es la calidad de sus acciones, que está determinada tanto por su capacidad de gestionar sus estados emocionales y además depende del grado de confianza que tenga respecto a si hará o no un buen trabajo en sus labores ordinarias.

Actualmente los ODS son una iniciativa que impulsa Naciones Unidas con el fin de lograr la ejecución de la agenda de desarrollo tras los Objetivos de Desarrollo del Milenio. El ODS 03 expresa el propósito de garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades y el 04 demanda una educación de calidad. Tanto la autoeficacia como la IE se constituyen en acciones que dirigen el ejercicio de investigación hacia el logro de ambas intenciones de los ODS.

En el contexto nacional, el artículo 12 del Acuerdo Gubernativo 52-2015 aborda el tema de la salud en el contexto escolar (MINEDUC, 2015). En este sentido, se han previsto requerimientos relacionados a la salud física e infraestructura del centro educativo, pero también se toma en cuenta la dimensión psicosocial que define como “entorno que permite el desarrollo humano integral por medio de convivencia, ausencia de violencia, interculturalidad y equidad de género”. En el aspecto de empoderamiento y participación social y comunitaria, la meta de la escuela saludable es aumentar la participación comunitaria mediante la formación de un vínculo entre la escuela, familia, estudiantes, grupos y personas claves de la comunidad.

Por otra parte, el Manual del Aula de Calidad (MINEDUC, 2013), también contempla el clima afectivo como una condición específica para los niveles educativos de preprimaria, primaria y medio. Transmitir seguridad en el desarrollo de sus capacidades, transmitir confianza para solucionar conflictos, hacerles sentir que son estimados, valorar sus esfuerzos y reforzar las relaciones grupales mediante tareas compartidas, son requerimientos para lograr la condición básica del clima afectivo comprendido como un ambiente de felicidad, respeto y cuidado.

Uno de los estudios que se realizó en Guatemala fue el de DIGEDUCA (2018) con el propósito de verificar qué tan justo es el sistema educativo guatemalteco. Entre sus varios resultados, evidencia que los docentes son el recurso más valioso de la educación de hoy, ya que enseñar implica dar vida a la teoría para transferirla a la práctica. Una de las mediciones consistió en cuatro afirmaciones dirigidas a evaluar las relaciones solidarias entre estudiantes y docentes, evidenciando esta evaluación como una manera de describir parte de la gestión emocional que se requiere dentro del aula.

A nivel internacional, otros estudios se enfocan a variables asociadas al docente, tales como el síndrome de desgaste profesional y su relación con las creencias irracionales y el estilo docente (Molano, 2019) o bien están dirigidos a población de educación superior como los estudios de Villaruel y otros (2018) que demostró niveles bajos de desgaste profesional en los docentes universitarios y el de Fuentes, García, Navarro, y López (2018) quienes demostraron que los docentes perciben las labores de docencia e investigación como más trascendentes y satisfactorias que las administrativas, vinculadas con el rol que desempeñan en la organización.

Tomando en cuenta que, para garantizar un buen clima del aula y un aula de calidad, el docente debe gozar de un nivel aceptable de IE y autoeficacia, este estudio podrá evidenciar el nivel de las habilidades de la IE por parte del docente, así como una explicación del nivel de confianza que posee para llevar a buen término sus labores educativas. Esta información permitirá hacer inferencias respecto al clima emocional del aula, el desempeño del profesor y su salud mental en general.

Con base a lo expuesto anteriormente, surgen las preguntas de investigación: ¿Cuál es la relación entre la Inteligencia Emocional y la autoeficacia de los docentes del área metropolitana de Guatemala? ¿Cuáles son las características de la muestra de docentes del área metropolitana, según sexo y años de servicio? ¿Cuáles son los niveles de la Inteligencia Emocional en los docentes? ¿Cuáles son los niveles de autoeficacia de los docentes? ¿Cómo se relaciona la Inteligencia Emocional y la autoeficacia de los docentes? ¿Cuáles son las diferencias entre la Inteligencia Emocional y la autoeficacia según sexo y años de servicio?

3 Delimitación en tiempo y espacio

5.1 Delimitación en tiempo

El proyecto se desarrolló del lunes 01 de febrero 2021 al viernes 31 de octubre de 2021

5.2 Delimitación espacial

Se consideraron como parte de la muestra, los establecimientos del área metropolitana de Guatemala. Esta área está conformada por la Ciudad de Guatemala, Villa Nueva, San Miguel Petapa, Mixco, San Pedro Sacatepéquez, San Juan Sacatepéquez, San José Pinula, Santa Catarina Pinula, Fraijanes, San Pedro Ayampuc, Amatitlán, Villa Canales y Chinautla.

4 Marco teórico

Inteligencia Emocional

La primera definición de la IE fue propuesta por Salovey y Mayer (1990), quienes la describieron como la habilidad para entender las emociones propias y las de los otros, para discriminarlas y usar la información como una guía de las propias conductas y emociones. De acuerdo con Fernández-Berrocal y Aranda (2017), este modelo propone que la IE está compuesta por cuatro habilidades básicas revisadas por Mayer, Caruso y Salovey (2016):

- La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud.
- La habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento.
- La habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional.
- La habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual.

Actualmente Mayer, Caruso y Salovey (2016) han actualizado su teoría propuesta en los años noventa. Actualmente proponen siete principios que se amplían cuatro áreas o ramas.

- Principio 1: la IE es una habilidad cognitiva. Esto debido a que requiere del razonamiento. Entender significados, encontrar similitudes y diferencias entre dos conceptos, formular generalizaciones y entender cuando las generalizaciones no son apropiadas al contexto.

- Principio 2: la IE se mide mejor como una habilidad. Las inteligencias se miden mejor como habilidades, es decir, proponiendo al evaluado, problemas que debe resolver con el fin de examinar sus patrones de respuesta correcta.
- Principio 3: la resolución inteligente de un problema no corresponde con el comportamiento inteligente. La inteligencia es diferente a la conducta. La conducta, es la expresión de la personalidad individual en un contexto. La personalidad incluye motivaciones, emociones, estilos sociales, autoconciencia y autocontrol. Una persona puede tener una alta inteligencia analítica, sin embargo, no demostrarla en una acción, evidenciando una brecha entre la habilidad y el logro.
- Principio 4: los contenidos de una prueba deben especificarse claramente como una precondición la medida de habilidades mentales humanas. Para la adecuada medición de la inteligencia emocional, el contenido debe cubrir del problema a resolver. Una vez que se establece el contenido, la prueba puede ser utilizada para identificar las habilidades cognitivas de la persona.
- Principio 5: las pruebas válidas tienen una buena definición de lo que miden, que evidencia habilidades mentales humanas. La validez de una prueba depende tanto del contenido de este como de la muestra de la habilidad mental de la persona.
- Principio 6: la IE es una inteligencia amplia. El concepto de inteligencia amplia emerge de los estudios de Flanagan, McGrew y Ortiz, así como McGrew (como se citó en Mayer, Caruso, & Salovey, 2016), que se basa en un modelo que explica que una habilidad mental está correlacionada con otras habilidades mentales. Tales análisis sugieren que el pensamiento humano puede ser dividido en áreas como la inteligencia verbal, procesamiento visual y espacial, memoria de trabajo, memoria de largo plazo, recuperación y velocidad de recuperación.
- Principio 7: la IE es parte de las inteligencias amplias focalizadas en el procesamiento de la información caliente. Se cree que dichas inteligencias pueden dividirse en frías y calientes. Las frías son las que procesan conocimientos impersonales como la proposición verbal de la inteligencia, matemáticas y la inteligencia visoespacial. Las inteligencias

calientes implican rozar con información significativa para el individuo, temas que conmueven el corazón o hacen hervir la sangre.

Autoeficacia

Bandura (Bandura, 1987) propuso el término autoeficacia en el marco de la teoría social cognitiva, para referirse al “juicio emitido sobre la propia capacidad para alcanzar un cierto nivel de ejecución”. En otras palabras, la autoeficacia está relacionada con las capacidades personales para identificar las oportunidades que ofrece el entorno e interpretar los obstáculos que se perciben.

En el contexto educativo, el profesor es un líder del escenario de aprendizaje y a la vez empleados de una organización, ejecuta sus quehaceres pedagógicos cotidianos, socializa con el resto de la organización y contribuyen con la sociedad (Friedman & Kass, 2002). Giménez-Lozano & Morales-Rodríguez (2019) describen la autoeficacia docente como la creencia que tienen los mismos profesores en las habilidades relacionadas con su labor profesional para alcanzar los objetivos propuesto ya que si bien es cierto que los profesores tienen muchos contenidos que facilitar, también es cierto que deben sentirse capaces de transmitirlos.

A partir de esta relación entre la creencia respecto a si se es o no capaz de resolver los retos que plantea el contexto, se puede afirmar que pensamiento, conducta y emoción están interconectados (Perandones, Herrera, & Lledo, 2013) y estos se afectan el uno al otro y que por lo tanto :

- a. Las cogniciones de la persona influyen en lo que percibe y en la forma en la que reacciona. A su vez, estas cogniciones, se modifican por el efecto de sus acciones y el aprendizaje sobre experiencias previas.
- b. La creencia de la persona respecto a sus propias capacidades, determina el esfuerzo que pondrá en sus acciones para alcanzar sus objetivos y que la facilidad o dificultad que tendrá para lograrlos tendrá una influencia en su estado emocional.

A manera de conclusión, las variables de esta investigación se definirán de manera conceptual a partir de la teoría de la inteligencia emocional de Mayer, Caruso y Salovey (2016) que comprende la IE como una habilidad cognitiva que se relaciona con otros procesos cognitivos, pero que se compone por cuatro habilidades: percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; comprender emociones y el conocimiento

emocional; y regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual. Por otra parte, la autoeficacia se considerará como el “juicio emitido sobre la propia capacidad para alcanzar un cierto nivel de ejecución” (Bandura, 1987)

5 Estado del arte

Cada vez son más los estudios que señalan la centralización del currículo en los contenidos académicos, y la necesidad de atender el desarrollo de la personalidad del individuo para que pueda adaptarse a una sociedad plural y diversa (Fernández-Berrocal & Aranda, 2017). En este contexto, es innegable que el profesor desempeña un rol de modelo de habilidades blandas o humanas como la negociación, escucha activa, resolución de conflictos y gestión de las emociones.

El estudio documental de Olivares y Gamarra (2020) demostró que si los docentes poseen inteligencia emocional mejoran su desempeño laboral en el área profesional y personal pues con ello mejora su satisfacción de vida, también identificaron que son las mujeres las que poseen un nivel más alto de inteligencia emocional en relación con los hombres. Otra de las posturas en relación con esta variable es que si los maestros aplican los componentes de inteligencia emocional podrán asegurar un ambiente dentro de sus aulas cercano y estrecho entre ellos y sus estudiantes, debido que la inteligencia emocional ayuda a mejorar las relaciones interpersonales (Vargas 2004).

Los estudios descriptivos como el de Aguado (2016), han demostrado que no existe diferencia significativa en cuanto a la inteligencia emocional según nivel educativo, género, estado civil y condición laboral, identificando también que la mayoría de los docentes presentan nivel bajo de inteligencia emocional. Por su parte, Gavilánez y Chávez (2020) determinaron que los docentes poseen un alto nivel de inteligencia emocional, por lo que afirmaron que poseen las habilidades emocionales necesarias para desenvolverse con cierto grado de eficiencia al percibir expresiones emocionales y estar atento a las señales emocionales de los otros. También significa que pueden direccionar las emociones a conductas positivas en situaciones de alta carga emocional. En consonancia con el planteamiento del problema de este estudio, los autores sostienen que el docente no es un agente neutro en el acto educativo, por lo que sus procesos de gestión emocional afectan el acto educativo.

Varios son los estudios que se enfocan en relacionar la inteligencia emocional con otras variables, estos se describen a continuación. Por ejemplo Oznacar, Yilmaz y Guven (2017) demostraron que existe una relación positiva entre la inteligencia emocional de los docentes y sus estilos de enseñanza. Esto sugiere que, dado que la inteligencia emocional es un factor importante que afecta los estilos de enseñanza de los docentes, es muy probable que los ayude a mejorar la calidad de la educación.

Por otra parte, Pincay-Aguilar et al. (2018) identificaron que existe una correlación positiva entre inteligencia emocional y desempeño docente mientras que Segura y Quinteros (2018) reportaron una correlación inversa entre la inteligencia emocional y los estilos educativos sobreprotector y punitivo de los docentes, ($r = -0.401$, $p < 0.01$) que interpretaron como: a mayor nivel de inteligencia emocional del docente, menor es el uso de dichos estilos educativos (sobreprotector y punitivo).

A nivel individual, el entrenamiento en el desarrollo de habilidades de la inteligencia emocional se ha puesto a prueba para verificar su eficacia para reducir síntomas de depresión. Muhlberger y Renner (2016) desarrollaron un estudio de grupos y controles. Aunque el grupo experimental mostró cambios en su competencia social después de seis semanas (Cohen $d = 0.43 - 0.49$) sus integrantes no mostraron reducción de los síntomas depresivos. Sin embargo, tras las sesiones de seguimiento, las personas que recibieron entrenamiento desarrollaron competencias para el uso de estrategias adaptativas y para encontrar apoyo social en situaciones estresantes. Es decir que el entrenamiento en inteligencia emocional desarrolla competencias emocionales y a largo plazo previene recaídas en episodios depresivos.

Los estudios realizados acerca de la IE se han llevado a cabo tanto con docentes de educación inicial, secundaria y universitaria. En docentes de nivel inicial Abarca, Ramírez, y Caycho (2020) evaluaron la IE y el burnout en una muestra de 294 docentes de educación inicial de Ayacucho, con una media de 40 años a quienes aplicaron Escala de Inteligencia Emocional (WLEIS) y el Cuestionario de Burnout del Profesorado Revisado (CBP-R). Los resultados demostraron que al comparar la inteligencia emocional y el burnout con la situación laboral, se determinó que las docentes nombradas se sienten realizadas ($U = 8328$, $z = -2.35$, $p = .02$, $RP = .42$), usan sus propias emociones ($U = 8417$, $z = -2.23$, $p = .03$, $RP = .42$) y valoran sus emociones ($U = 8330.50$, $z = -$

2.35, $p = .02$, $RP = .42$), a diferencia de las contratadas. También encontraron que las maestras con auxiliar en el aula usan las propias emociones ($U = 7942$, $z = -3.33$, $p = .00$, $RP = .39$), valoran sus emociones ($U = 8870.5$, $z = -2.01$, $p = .04$, $RP = .43$) y se sienten realizadas ($U = 8686$, $z = -2.27$, $p = .02$, $RP = .42$) a diferencia de aquellas que no cuentan con auxiliar.

En el nivel secundario Mérida et al. (2020) identificaron que la inteligencia emocional se asocia positivamente con el afrontamiento resiliente, que a su vez se relaciona positivamente con las dimensiones de compromiso docente, con lo que se evidencia la necesidad de incluir habilidades emocionales y enfrentamiento resiliente en la formación del profesorado.

Otro estudio que aporta información valiosa a la comprensión de la autoeficacia en los docentes fue el de Giménez-Lozano y Morales-Rodríguez (2019) quienes encontraron que no hay correlación entre la inteligencia emocional y la autoeficacia. Además, que los docentes se sienten auto eficaces para los procesos de planificación y evaluación, pero demostraron bajas puntuaciones en las dimensiones de implicación e interacción.

En la educación superior, Suárez y Martín (2019) encontraron diferencias del estado emocional según el género, ya que las mujeres mostraron mayores niveles de comprensión y regulación emocional pero también mayor agotamiento y cinismo. También hubo diferencias de acuerdo con el área de conocimiento pues el personal docente e investigador de arte y humanidades presenta altos niveles de percepción emocional pero también de agotamiento y cinismo. Otra conclusión importante es que mientras más años de experiencia docente se tiene, más nivel de cinismo se desarrolla.

No cabe duda de que los factores culturales deben ser considerados al momento de evaluar la autoeficacia de los docentes. En este sentido, Khezerlou (2013) realizó un estudio con el objetivo de medir los niveles percibidos de agotamiento como predictores de autoeficacia de los procesos de agotamiento. Aplicó el MBI-ES en profesores iraníes ($N=230$) y turcos ($N=156$) y sus resultados demostraron que hay una diferencia moderada entre los iraníes y los turcos.

Asimismo, Gil (2016) realizó un estudio con el propósito de analizar la autoeficacia del profesorado español de ciencias con una muestra de 3422 profesores, de los cuales 590 imparten asignaturas de ciencias a quienes aplicó TALIS 2013 (Teaching and Learning International

Survey). La muestra española demostró altos niveles de autoconfianza para la enseñanza, pero menor en la implicación del alumnado. Las causas de estos resultados están relacionadas con la cooperación entre el profesorado, la percepción sobre el clima de disciplina en el aula, las necesidades de desarrollo profesional en las materias de ciencias y en su enseñanza, y las concepciones constructivistas.

Herrera y Baldeón de la Cruz (2020) estudiaron la autoeficacia con docentes de sexo femenino e indicaron que existe una relación muy baja más no significativa ($Rho=.239$, $p=.017$), lo cual quiere decir que a mayor desarrollo de empatía mayor nivel de eficacia, además concluyen que las docentes poseen nivel satisfactorio de autoeficacia, pero demandan poca empatía para relacionarse con sus estudiantes.

Otra variable con la que se ha relacionado la autoeficacia es la felicidad subjetiva, que según Perandones, Herrera y Lledo (2013) quienes demostraron correlaciones positivas entre las puntuaciones en felicidad subjetiva y las tres dimensiones de autoeficacia docente. Asimismo, evidenciaron que la población dominicana obtiene puntuaciones más elevadas que la población española en todos los constructos analizados

También se han realizados estudios para correlacionarla con otras variables tal es el caso de Lima (2017) que en su estudio identificó que no existe relación estadísticamente significativa entre el estrés laboral, Burnout ($r=0.077$, $p>0.05$) y autoeficacia ($r=.107$, $p>0.05$), pero se encontró que hay correlación significativa inversa entre la dimensión agotamiento emocional y autoeficacia ($r=-.310$, $p>0.05$) lo cual quiere decir que desgaste que sufre el docente al exigirse el logro de objetivo genera agotamiento emocional.

Por su parte Suárez (2018) determinó que existe correlación significativa y positiva entre la autoeficacia y la autoestima ($r=.291$, $p=.006$); lo cual indica que a más niveles altos de autoeficacia el docente tendrá más capacidad de involucrarse en los procesos de enseñanza por sí mismo y no por factores externos, identificó también que la mayoría de los docentes poseen un nivel elevado de autoeficacia. Otros autores han explorado sobre autoeficacia y concluyen que los docentes demuestran ser autoeficaces ya que se dedican a evaluar sus capacidades y la situación en la que se encuentren, son persistentes y gestionan los recursos con el fin de cumplir las metas y objetivos planteados (Lozano-Paz & Reyes-Bossio 2017).

En suma, la investigación en inteligencia emocional y la autoeficacia se encuentra en el nivel asociativo y se han relacionado con otras variables como el síndrome del quemado, la felicidad subjetiva y los estilos educativos. Esto cobra sentido ya que la realidad es una multiplicidad de relaciones entre variables y en ciencias sociales estas relaciones no son lineales.

6 Objetivos

Objetivo general

Relacionar la Inteligencia Emocional y la autoeficacia de los docentes del área metropolitana de Guatemala.

Objetivos específicos

- Caracterizar a la muestra de docentes del área metropolitana, según sexo y años de servicio.
- Establecer los niveles de la inteligencia emocional en los docentes.
- Identificar los niveles de autoeficacia de los docentes.
- Relacionar la inteligencia emocional y la autoeficacia de los docentes.
- Identificar diferencias de la inteligencia emocional según sexo y años de servicio.
- Identificar diferencias entre la autoeficacia según sexo y años de servicio.

7 Hipótesis

H₀: No hay correlación media-alta y significativa entre la autoeficacia de los profesores del área metropolitana y sus niveles de inteligencia emocional.

H₁: Hay correlación media-alta y significativa entre la autoeficacia de los profesores del área metropolitana y sus niveles de inteligencia emocional.

8 Materiales y métodos

8.1 Enfoque de la investigación

El enfoque de la investigación fue cuantitativo.

8.2 Método

El enfoque del estudio fue cuantitativo, el diseño de una sola medición y el alcance correlacional. El método fue por encuesta. En consideración de las medidas de distanciamiento social y en previsión de una posible continuidad de estas medidas, se determina utilizar un instrumento cuya versatilidad permita su aplicación en lápiz y papel / formato virtual.

8.3 Recolección de información

La muestra del estudio estuvo conformada por 311 docentes de todos los niveles educativos del área metropolitana de Guatemala, seleccionados por método no probabilístico ya que el enlace de la encuesta se socializó en diversas redes sociales como Facebook de la Escuela de Ciencias Psicológicas y de la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media (EFPEM) de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Asimismo, se trasladaron los enlaces por diversos grupos con el apoyo de las auxiliares de investigación. El área metropolitana está conformada por los municipios de: Guatemala, Villa Nueva, San Miguel Petapa, Mixco, San Pedro Sacatepequez, San Juan Sacatepequez, San José Pinula, Santa Catarina Pinula, Fraijanes, San Pedro Ayampuc, Amatitlán, Villa Canales, Chinautla. Por tanto, los criterios de inclusión fueron: ser docente en servicio y desarrollar su labor en el área metropolitana.

Consideraciones éticas: dentro de las consideraciones éticas que se han previsto, los principios éticos de autonomía, beneficencia y no maleficencia y justicia.

- En sintonía con el principio de autonomía, se aplicará un protocolo de consentimiento informado a los participantes para dejar constancia de que se explicó la investigación y que participarán de manera voluntaria sin recibir a cambio un pago a cambio ni otra forma de retribución económica.
- Se garantizarán los beneficios al desarrollar una serie de talleres sobre inteligencia emocional y autoeficacia, dirigidos a los docentes en servicio.
- Se garantizará la confidencialidad de los datos proporcionados por los docentes, ya que el formato de instrumento requiere de su identificación.

8.4 Técnicas e instrumentos

- Escala Sentimiento de Autoeficacia en el Profesor, adaptado por Covarrubias y Mendoza (2016) Para su aplicación en población chilena. El cuestionario permite evaluar los sentimientos de los profesores con respecto a cuatro factores:
 - Eficacia percibida en el ajuste del estudiante (ítems 1, 2, 3 y 4) que se refiere a la autovaloración que hace el profesor de su capacidad para influir positivamente en los alumnos.
 - Eficacia percibida en las prácticas instruccionales (ítems 5, 6, 7 y 8), que evalúa la autovaloración del profesor con relación a su capacidad para generar alternativas eficientes que redunden en el aprovechamiento académico
 - Eficacia percibida en el manejo del salón de clase (ítems 9, 10, 11, 12 y 13) que explora la autovaloración del profesor con relación a su capacidad para mantener el orden de la clase y conservar la disciplina.
 - Eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes (ítems 14, 15, 16, y 17)
- Estructuralmente está conformada por 17 ítems que pueden respondidos en una con una escala tipo Likert simplificada de 1 (“nada”) a 5 (“mucho”). Para el total del cuestionario se obtuvo un alto índice de consistencia interna ($\alpha = 0.92$), vale decir, dos puntos menos con respecto a la versión original. Todas las subescalas se interpretan en la misma orientación: a mayor puntaje, mayor es el grado de autoeficacia en cada una de las áreas evaluadas.
- TMMS-24. Esta escala está basada en el Trait Meta-Mood Scale (TMMS) del grupo de investigación de Salovey y Mayer. La escala original es una escala rasgo que evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales mediante 48 ítems. En concreto, evalúa las destrezas con las que una persona puede ser consciente de sus propias emociones, así como de su capacidad para regularlas. Está conformada por 24 afirmaciones que se evalúan según el grado de acuerdo en una escala de 5 posibilidades: (1) nada de acuerdo, (2) algo de acuerdo, (3) bastante de acuerdo, (4) muy de acuerdo o (5) totalmente de acuerdo. La TMMS-24 contiene tres dimensiones claves de la IE con 8 ítems cada una de ellas: Atención emocional, Claridad de sentimientos y Reparación emocional, estas se evalúan

como se indica en la Tabla. Asimismo, ha evidenciado una fiabilidad de ($\alpha=0.89$) en la escala total y un índice similar ($\alpha=0.8$) en sus dimensiones (Taramuel & Zapata, 2017).

Tabla 1

Corrección del TMMS-24

Dimensión	Ítems	Resultados					
		Hombres		Mujeres		Mujeres	
Atención emocional	1 al 8	Presta poca atención		Atención adecuada		Presta mucha atención	
		<21	<24	<25	<23	<23	<23
Claridad de sentimientos	9 al 16	Debe mejorar sus		Adecuada claridad		Excelente claridad	
		22 a 32	25 a 35	26 a 35	24 a 34	24 a 35	24 a 34
Reparación emocional	17 al 24	Debe mejorar su reparación		Adecuada reparación		Excelente reparación	
		>33	>36	>36	>35	>36	>35

Fuente: TMMS-24

8.5 Procesamiento y análisis de la información

El análisis de datos se desarrolló con las herramientas Microsoft Excel y el programa SPSS. Primero se realizó la limpieza de la base de datos obtenida de la aplicación Alchemer que reportó un total de 807 ingresos a la encuesta, de los cuales, 451 respondieron de manera parcial (56 %) y 356 (44 %) de manera completa. Tras la limpieza de la base de datos, que implicó la supresión de casos con datos perdidos y que llenaron la encuesta, pero manifestaron su desacuerdo con la participación en el apartado del consentimiento informado, se tuvo un total de 311 respuestas válidas.

Posteriormente se realizó el análisis de respuestas mediante técnicas de estadística descriptiva para posteriormente generar las tablas cruzadas y prueba de hipótesis.

9 Resultados y discusión

9.1 Resultados

La investigación se desarrolló en el área metropolitana del Departamento de Guatemala. Se comprende como área metropolitana a toda el área urbana de la Ciudad Capital, así como los centros urbanos que se encuentran alrededor, tales como Villa Nueva, San Miguel Petapa, Mixco, San Pedro Sacatepéquez, San Juan Sacatepéquez, San José Pinula, Santa Catarina Pinula, Fraijanes, San Pedro Ayampuc, Amatitlán, Villa Canales y Chinautla.

Debido a las medidas de distanciamiento social en el contexto de la pandemia por la COVID-19 que inició en el año 2020 y continuó durante el año 2021, el estudio se realizó en modalidad virtual. Para el efecto se hizo uso de la aplicación *web Alchemer*, cuya licencia fue adquirida por la Escuela de Ciencias Psicológicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala. El estudio se desarrolló entre los meses de febrero a octubre del año 2021.

Debido a las condiciones de aislamiento social derivadas de la pandemia por la COVID-19 fue necesario llevar a cabo una serie de adaptaciones para el desarrollo de la investigación en modalidad virtual.

1. Diseño de un blog para exponer la investigación. Ante la imposibilidad de la presentación física del proyecto por las medidas de distanciamiento social, se optó por el diseño de un blog informativo en el que se alojaron los enlaces de la encuesta, formularios para el grupo de apoyo, formulario para el servicio de psicoterapia y otros materiales informativos relacionados con las variables de estudio.
1. Grabación de un video de presentación del proyecto, enfocando la justificación, beneficios y proceso para participar, en consideración del lenguaje de la muestra. Este fue presentado ante los profesionales de la Unidad de Investigación Profesional para hacer correcciones de lenguaje, contenido y presentación.
2. Envío de correos electrónicos individuales. El equipo de auxiliares de investigación, recopilaron en un Excel, 100 correos electrónicos de las direcciones de diversos establecimientos públicos y privados a los que se escribieron correos electrónicos para

externe una invitación individual a los directores. A pesar de ello, los correos no fueron respondidos, por lo que a partir de la tercera se mana se decidió suspender esta práctica.

3. Diseño, desarrollo y evaluación de un grupo de apoyo docente. Dado que los profesores se encuentran sobre trabajados y las quejas comunes en el gremio es de cansancio, fatiga y estrés, entre otros, se ofreció el servicio de grupo de apoyo. La experiencia fue enriquecedora, aunque limitada. A pesar de que se contó con una cantidad de profesoras, sobre todo del nivel preescolar, aunque se diseñó un cartel de publicidad de este, la afluencia fue poca.
4. Presentación del proyecto en DIGEDUCA. Se realizó la ponencia del proyecto de investigación en DIGEDUCA y la retroalimentación fue positiva, ya que los participantes indicaron que se ha focalizado poco al maestro como sujeto de investigación, así como la importancia de su salud mental. Pocas semanas después de la presentación del proyecto se cambió al director de esta instancia y el proceso avanzado para la obtención del aval se perdió ya que no hubo seguimiento.
5. Por último, la estrategia más efectiva, fue el contacto personal. Se contactó a una directora que estaba interesada en apoyar el proyecto, así como participar del grupo de apoyo y recibir el servicio de psicoterapia individual para su comunidad educativa. Esta directora se encargó de socializar el enlace de encuesta entre otros directores mediante los grupos de *WhatsApp*. Asimismo, una docente de la Escuela de Ciencias Psicológicas con contacto con el secretario académico de otra unidad académica facilitó el socializar el enlace de la encuesta. En estas ocasiones aumentó el número de respuestas significativamente.

Objetivo 1: Caracterizar a la muestra de docentes del área metropolitana, según sexo y años de servicio

Es necesario hacer notar que la aplicación *Alchemer* reportó un total de 807 accesos a la encuesta, sin embargo, se completaron solamente 356 instrumentos equivalentes al 44 % del total de las respuestas. Tras la limpieza de la base de datos se tuvo 311 respuestas válidas sobre las cuáles se realizaron los análisis estadísticos.

Dichos análisis evidenciaron que existe correlación moderada entre la inteligencia emocional y los sentimientos de autoeficacia docente ($r=.43$; $p < .001$).

En la tabla 2 se presentan las características de la muestra del estudio. Como se puede observar, la mayoría de los sujetos de la muestra son mujeres (90 %), con niveles educativos de carrera corta (33 %), diversificado (30 %) y licenciatura (29 %); gran parte del sector público (59 %) que atienden los sectores: primario (41 %) y preescolar (34 %).

La media de edad fue de 38 años ($M=38$, $DS=11$) mientras que en los años de servicio, los docentes demostraron una media de 15 años ($M=15$, $DS=9$).

La mayoría con identificación étnica ladina o mestiza (96 %), casados (46 %) o solteros (44 %). La mayoría tiene una religión, pero la practica poco (49 %) o la practica activamente (42 %). Respecto a la adaptación a las condiciones de la pandemia, indicaron que esta fue relativamente sencilla (37 %), relativamente difícil (28 %) o sencilla (25 %). En su mayoría reconocen una dinámica familiar armoniosa (90%).

Tabla 2
Caracterización de la muestra

Variable	<i>f</i>	%
sexo		
Mujer	279	90
Hombre	32	10
Total	311	100
Nivel educativo		
Profesorado o técnico universitario	102	33
Diversificado	94	30
Licenciatura	89	29
Maestría	25	8
Doctorado	1	0
Total	311	100
Sector		
Público	184	59
Privado	127	41
Total	311	100

Informe final proyecto de investigación 2021

Dirección General de Investigación –DIGI-

Nivel que atiende		
Primario	129	41
Preescolar	105	34
Ciclo diversificado	33	11
Ciclo básico	31	10
Universitario	12	4
En blanco	1	0
Total	311	100
Identificación étnica		
Ladino o mestizo	297	96
Maya	13	4
En blanco	1	0
Total	311	100
Categoría que mejor describe su estado civil		
Casado	144	46
Soltero	137	44
Unión de hecho	15	5
Divorciado	12	4
Viudo	2	0
En blanco	1	0
Total	311	100
Categoría que mejor describe su práctica religiosa		
Tengo una religión, pero la practico poco	151	49
Tengo una religión y la practico activamente	132	42
No practico ninguna religión	28	9
Total	311	100
Adaptación a la pandemia		
Relativamente sencilla	114	37
Relativamente difícil	86	28
Sencilla	77	25
Difícil	34	11
Total	311	100
Dinámica familiar		
Armoniosa	279	90
Distante	24	8
Conflictiva	7	2
En blanco	1	0
Total	311	100

Además, se llevó a cabo la validación de los instrumentos. Se identificaron índices altos de validez tras el cálculo del Alpha de Cronbach. En el caso de la Escala Sentimiento de Autoeficacia del Profesor, adaptado por Covarrubias y Mendoza Lira, el índice de consistencia interna fue de .93 mientras que para el TMM-24 de Salovey y Mayer el índice de consistencia interna fue de .86 lo que quiere decir que los reactivos miden apropiadamente cada constructo y sus factores.

Objetivo 2: Establecer los niveles de la inteligencia emocional en los docentes

En la tabla 3 se observan los resultados obtenidos por los 311 profesores que conforman la muestra en el TMMS-24 de inteligencia emocional. Como puede observarse, solamente el 60 % de profesores muestran una adecuada atención a las emociones, el 56 % presenta adecuada claridad y 63 % adecuada reparación. El resto de maestros deben mejorar dichas habilidades, bien sea porque están poco desarrolladas o porque focalizan el elemento más de lo necesario para proporcionar una respuesta funcional.

Tabla 3

Resultados de la escala TMMS-24

Variable	<i>f</i>	%
Atención emocional		
Presta poca atención	90	29
Adecuada atención	185	59
Presta demasiada atención	36	12
Total general	311	100
Claridad emocional		
Debe mejorar la claridad	137	44
Adecuada claridad	173	56
Excelente claridad	1	0
Total general	311	100
Reparación emocional		
Debe mejorar la reparación	60	19
Adecuada reparación	195	63
Excelente reparación	56	18
Total general	311	100

Objetivo 3: Identificar los niveles de autoeficacia de los docentes

En la tabla 4 se presentan los resultados obtenidos del cálculo de media y desviación estándar de la escala de sentimientos de autoeficacia y sus factores. Puede observarse que las puntuaciones son altas, considerando que la puntuación máxima de cada factor.

Tabla 4

Estadígrafos de la autoeficacia (n= 311)

Factor	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Punteo máximo</i>
Ajuste del estudiante	17.27	2.22	20
Prácticas instruccionales	17.25	2.07	20
Manejo del salón de clase	21.07	2.96	25
Atención a la diversidad	17.05	2.28	20
Total	72.64	2.28	85

Objetivo 4: Relacionar la inteligencia emocional y la autoeficacia de los docentes

El análisis de la relación entre la inteligencia emocional y autoeficacia se llevó a cabo mediante la *r* de Spearman dado que los datos no presentaron distribución normal. Como resultado, se identificó correlación moderada entre la inteligencia emocional y los sentimientos de autoeficacia docente ($r=.43$; $p < .001$).

Objetivo 5: Identificar diferencias de la inteligencia emocional según sexo y años de servicio.

Por otra parte, en la tabla 5 se presenta el cruce de variables entre sexo y factores de la inteligencia emocional. Tras el cálculo de X^2 que se presenta en la tabla 6, se identificó que no existe diferencia estadísticamente significativa entre sexos, en relación con la inteligencia emocional $X^2(68, N=311) = 85.25$, $p=0.61$.

Tabla 5
Comparación de factores de la inteligencia emocional por sexo

Sexo		Factor de la inteligencia emocional			
Atención a las emociones					
		Adecuada atención	Presta demasiada atención	Presta poca atención	Total
Hombre		21 (66 %)	3 (9 %)	8 (25 %)	32 (100 %)
Mujer		164 (59 %)	33 (12 %)	82 (29 %)	279 (100 %)
		185 (60 %)	36 (12 %)	90 (29 %)	311 (100%)
Claridad emocional					
		Adecuada claridad	Debe mejorar la claridad	Excelente claridad	Total
Hombre		22 (69 %)	10 (31 %)	0 (0 %)	32 (100 %)
Mujer		151 (54 %)	127 (46 %)	1 (0 %)	279 (100 %)
		173 (56 %)	137 (44 %)	1 (0 %)	311 (100%)
Reparación emocional					
		Adecuada reparación	Debe mejorar la reparación	Excelente reparación	Total
Hombre		19 (59 %)	5 (16 %)	8 (25 %)	32 (100 %)
Mujer		176 (63 %)	55 (20 %)	48 (17 %)	279 (100 %)
		195 (63 %)	60 (19 %)	56 (18 %)	311 (100%)

Tabla 6
Valores de X^2 sexo e inteligencia emocional

Factores de Inteligencia emocional	X^2	df	p
Atención a las emociones	0.57	2	0.75
Claridad emocional	2.56	2	0.28
Reparación	1.28	2	0.53
Total	85.25	6 8	0.61

Con la finalidad de identificar diferencia en las habilidades de inteligencia emocional y los años de servicio, estos últimos se agruparon en los rangos que se presentan en la tabla 8. Se puede observar que la mayoría de la muestra se agrupa entre 1 y 25 años de experiencia. Como se mencionó antes, la media de años de servicio es de 15 con desviación estándar de 9 años (M=15, DS=9).

Tabla 7

Distribución agrupada de los años de servicio

<i>Grupos</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
menos de 5	62	19.9
de 6 a 10	47	15.1
de 11 a 15	77	24.8
de 16 a 20	53	17.0
de 21 a 25	43	13.8
de 26 a 30	19	6.1
de 31 a 35	8	2.6
de 41 a 45	1	0.3
más de 45	1	0.3
Total	311	100

En la tabla 8 se puede observar que no hay diferencias estadísticamente significativas en la inteligencia emocional de los rangos de años de servicio.

Tabla 8

Comparación de la inteligencia emocional entre años de servicio agrupados

Habilidades de la IE	X^2	<i>df</i>	<i>p</i>
Identificación de emociones	19.83	16	0.23
Claridad emocional	15.05	16	0.52
Reparación emocional	15	16	0.52
Total	482	504	0.75

Objetivo 6: Identificar diferencias entre la autoeficacia según sexo y años de servicio

Se identificó que no existen diferencias estadísticamente significativas en la autoeficacia según el sexo $t(N=311) = .86; p = .39$). De igual manera, como se observa en la tabla 9, tampoco se identificaron diferencias significativas en los factores de la autoeficacia entre los sexos.

Tabla 9

Comparación de los factores de la autoeficacia según sexo

Factor	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Ajuste del estudiante	-213	309	.83
Prácticas instruccionales	.70	309	.48
Manejo del salón de clase	.42	309	.68
Atención a la diversidad	.21	309	.84
Total	.86	309	.39

Por otra parte, en la tabla 10 se muestran los resultados de la H de Kruskal-Wallis donde se evidencia que hay diferencias estadísticamente significativas entre la autoeficacia según los grupos de años de servicio.

Tabla 10
H de Kruskal-Wallis, autoeficacia y años de servicio

Factores de autoeficacia	<i>H</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Ajuste del estudiante	12.51	6	0.05
Estrategias	16.65	6	0.01
Manejo	9.99	6	0.13
Diversidad	13.94	6	0.03
Total	14.75	6	0.02

Para completar el análisis de la inteligencia emocional y la autoeficacia, se calcularon los coeficientes de correlación de Spearman, que se presentan en la tabla 11. Puede observarse que existe correlación estadísticamente significativa entre las habilidades de claridad y reparación con los años de servicio, sin embargo, la magnitud es muy baja.

Respecto a la autoeficacia, se puede observar en la misma tabla que las correlaciones son estadísticamente significativas pero las magnitudes también son muy bajas o muy bajas.

Tabla 11
Correlación entre los años de servicio, inteligencia emocional y autoeficacia

Factor	<i>Rho</i>	<i>p</i>
Años de servicio e inteligencia emocional		
Atención a las emociones	-0.09	0.13
Claridad emocional	0.18	0.00
Reparación emocional	0.12	0.04
total	0.09	0.13
Años de servicio y sentimientos de autoeficacia		
Ajuste del estudiante	0.20	0.00
Prácticas instruccionales	0.24	0.00
Manejo del salón de clase	0.19	0.00
Atención a la diversidad	0.16	0.01
Total	0.23	0.00

9.2 Discusión de resultados

La relevancia de centrar la atención en las habilidades de gestión emocional del docente radica en que la emoción permea todas las esferas de la vida humana, tanto lo personal como lo laboral (Mayor, 1988). Es indiscutible que la tarea docente es una tarea humana que se desarrolla sobre la base de una relación entre el docente y el estudiante. Además, la gestión que el docente haga de sus emociones impactará sin lugar a duda al clima del salón y el proceso de aprendizaje.

Por otra parte, la mayoría de los estudios realizados demuestran un especial interés en evaluar cualidades del estudiante dejando por un lado el bienestar del docente, que tiene un lugar protagónico en el proceso de enseñanza y aprendizaje como bien lo reconoce DIGEDUCA (2018), sobre todo en el contexto de pandemia al cuál se ha tenido que adaptar por emergencia más que por planificación. Con este estudio se logra dar respuesta a la iniciativa del ODS 3: garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades que se vincula de manera directa con el ODS 4: brindar una educación de calidad.

Contrario a los resultados de Giménez-Lozano y Morales-Rodríguez (2019) el estudio dejan en evidencia que la gestión de las emociones se relaciona positivamente y con magnitud moderada con los sentimientos de autoeficacia docente ($r=.43$; $p < .001$). Al respecto es importante señalar que es probable que estas dos variables se correlacionen con otras dada la complejidad del acto educativo que se establece sobre las relaciones humanas entre el maestro y los demás agentes educativos. Dicho hallazgo es un punto de partida para incorporar la educación emocional a los proyectos educativos de las carreras de formación inicial docente, ya que la mayor parte del desgaste en la tarea docente está relacionada con problemáticas cotidianas como atender alumnos desmotivados, lidiar con padres conflictivos o gestionar las demandas del proceso de planificación y supervisión de la tarea docente.

Inicialmente se tuvo la hipótesis de que el maestro tenía pocos recursos para afrontar la realidad impuesta por la pandemia, tanto a nivel personal en cuanto a la gestión de emociones como en el nivel profesional desde la autoeficacia, sin embargo, los resultados demuestran lo contrario. Los docentes calificaron su adaptación a la pandemia como relativamente sencilla (37 %), relativamente difícil (28 %), fácil (25 %) y difícil (11%) aunque no hay que perder de

vista que el estudio se realizó a un año después del inicio de las medidas de distanciamiento social en Guatemala, por lo que queda en evidencia que los docentes se han ajustado a los retos que impusieron dichas medidas.

Además, en cuanto a la inteligencia emocional llama la atención que los profesores tienen una adecuada capacidad para reparar sus emociones (63 %), sin embargo, el hecho de que la mayoría de ellos tenga que mejorar las habilidades de atención a las emociones (29 %), así como su claridad (44 %), deja una brecha para profundizar en la problemática ¿es posible reparar una emoción que no se identifica y tampoco se tiene clara? Algunas hipótesis explicativas pueden indicar que el docente no reconoce sus estados emocionales ni los puede aclarar, pero es capaz de buscar soluciones ante situaciones estresantes que producen malestar emocional, aunque no sea con conciencia. Sin embargo, esta hipótesis tendrá que ser corroborada en futuras investigaciones.

Si se considera que la mayoría de los docentes tiene adecuadas habilidades de inteligencia emocional por lo que es probable que también tengan un buen desempeño laboral y mejor satisfacción de vida (Olivares & Gamarra, 2020) construyan un ambiente cercano y estrecho entre ellos y sus estudiantes, y tengan buenas relaciones interpersonales (Vargas, 2004).

Si se parte del supuesto de que un mayor índice de habilidades de inteligencia emocional disminuye la probabilidad de practicar los estilos sobreprotector y punitivo en los docentes ($r = -0.401$, $p < 0.01$), como lo afirmaron Segura y Quinteros (2018) estaríamos ante una muestra de docentes que aplican estilos democráticos en sus clases.

Es importante profundizar en este aspecto ya que las habilidades de la inteligencia emocional, tal como la identificación, claridad y reparación son necesarias para que el docente transmita seguridad en el desarrollo de sus capacidades, confianza para solucionar conflictos y haga sentir a los estudiantes que son estimados, además de valorar sus esfuerzos y reforzar las relaciones grupales mediante tareas compartidas tal como lo establece el Manual del Aula de Calidad (MINEDUC, 2013).

Por otra parte, la muestra estudiada puntuó sobre el cuartil cuatro en la escala de sentimientos de autoeficacia del profesor, por lo que puede afirmarse tal como lo dicen Giménez-Lozano & Morales-Rodríguez (2019) y Gil (2016) que los profesores piensan que poseen las habilidades relacionadas con su labor profesional para alcanzar los objetivos propuestos, dedican a evaluar sus capacidades y la situación en la que se encuentren, son persistentes y gestionan los recursos con el fin de cumplir las metas y objetivos planteados (Lozano-Paz & Reyes-Bossio 2017).

Esta creencia de autoeficacia se relaciona con la confianza en las habilidades para relacionarse e influir positivamente a los estudiantes, aplicar las estrategias apropiadas para el desarrollo de las clases y el alcance de los objetivos del aprendizaje, mantener la disciplina de los grupos y atender a los aspectos particulares de la diversidad que existen entre ellos. Por otra parte podría suponerse que también tienen niveles altos de autoestima, ya que estos se correlacionan de manera positiva, aunque en una magnitud baja ($r=.291$, $p=.006$) tal como lo plantea Suárez (2018). También los estudios de Perandones, Herrera y Lledo (2013) evidencian que la autoeficacia se relaciona con la felicidad subjetiva.

Así también, se logró identificar diferencias estadísticamente significativas entre los años de servicio agrupados respecto a la autoeficacia. Se realizó el cálculo de correlación de Spearman, y esta fue estadísticamente significativa, positiva con magnitud baja ($r=.225$; $p < .001$). Esto quiere decir que mientras más años se tiene desarrollando la práctica docente, aumentan también los sentimientos de autoeficacia, es un dato que podría explicar la razón por la que la adaptación de la mayoría de los docentes a las condiciones de pandemia fue sencilla (25 %) o relativamente sencilla (37 %).

Otra de las hipótesis del investigador consistió en establecer las comparaciones entre el sexo y las habilidades de inteligencia emocional. Contario a los hallazgos de Olivares y Gamarra (2020), este estudio confirma lo que otros investigadores (Aguado, 2016) y es que no existe diferencias estadísticamente significativas entre los sexos, en cuanto a las habilidades de inteligencia emocional se refiere $X^2(68, N=311) = 85.25$, $p=0.61$ aunque es importante señalar también que la muestra estuvo conformada en un 90 % por mujeres, por lo que el

porcentaje de hombres fue bajo. Esta es una consideración importante en estudios futuros que estén interesados en demostrar dicha hipótesis.

Respecto a la exploración de diferencias estadísticamente significativas en la inteligencia emocional según los años de servicio, tampoco se encontraron $X^2(504, N=311) = 482$).

Los resultados previamente presentados justifican el diseño de programas de formación inicial y continua docente en el desarrollo de la inteligencia emocional (Mérida et al. 2020) ya que el docente no es un agente neutro en el acto educativo. Tal como lo plantean Gavilánez y Chávez (2020) los docentes que poseen un alto nivel de inteligencia emocional o que poseen las habilidades son eficientes en percibir expresiones emocionales y estar atento a las señales emocionales de los otros. También podrían direccionar las emociones a conductas positivas en situaciones de alta carga emocional, mejorando con ello la calidad de la educación (Oznacar, Yilmaz y Guven, 2017), el desempeño docente (Pincay-Aguilar et al. 2018) y las habilidades para pedir ayuda (Muhlberger & Renner, 2016) características de la salud mental.

Dentro de las limitaciones del estudio se encontraron, en lo práctico, la poca colaboración de algunas autoridades del sistema educativo nacional, puesto que, a pesar de requerir una reunión para la presentación del proyecto en varias ocasiones, no se tuvo una respuesta favorable. Asimismo, al acudir a una coordinación de educación especial, se había previsto un total de mil respuestas, sin embargo, a pesar de que a instrucción se giró desde una autoridad, no se llegó a este número.

10 Referencias

- Abarca, C., Ramírez, L., & Caycho, T. (2020). Inteligencia emocional y burnout en docentes de educación inicial de Ayacucho. *Revista de investigación apuntes universitarios*, 10(2), 30-45. <https://doi.org/10.17162/au.v10i2.438>.
- Aguado, J. (2016). Inteligencia emocional en docentes de instituciones educativas de la ciudad de Pampas. In Universidad Nacional del Centro del Perú.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción*. España: Martínez Roca.

- DIGEDUCA. (2018). Guatemala en PISA-D Programa de evaluación de Estudiantes. Guatemala: Mineduc.
- Fernández-Berrocal, P., & Aranda, D. (2017). La inteligencia emocional en la educación. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 6(15), 421-436.
- Friedman, I., & Kass, E. (2002). Autoeficacia docente: una conceptualización de la organización del aula. *Teaching and teacher education*, 675-686. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00027-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00027-6)
- Fuentes, E., García, L., Navarro, G., & López, J. (2018). Significado del trabajo, desgaste y entusiasmo en profesores universitarios. *Uaricha, Revista de Psicología*, 15(36), 12-27.
- Gavilánez, C. V., & Chávez Chimbo, G. W. (2020). Determinación del tipo de inteligencia emocional en docentes de la Facultad de Ciencias Administrativas, Gestión Empresarial e Informática, Universidad Estatal de Bolívar y su influencia en el ámbito educativo. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v33i1.2101>
- Gil, J. (2016). Variables asociadas a la autoeficacia percibida por el profesorado de ciencias en educación secundaria. *Revista de educación*, 85-108.
- Giménez-Lozano, J., & Morales-Rodríguez, F. (2019). Relación entre las creencias de autoeficacia y los niveles de inteligencia emocional en docentes universitarios. *Revista de Psicología*, 1(1), 143-154.
- Herrera, A. M., & Baldeón de la Cruz, M. D. (2020). Autoeficacia y empatía en docentes mujeres del nivel preescolar. *Revista ConCiencia EPG*, 5(2). <https://doi.org/10.32654/concienciaepg.5-2.4>
- Khezerlou, E. (2013). Teacher self-efficacy as a predictor of job runout among Iranian and Turkish EFL teachers. *Social and Behavioral Sciences*, 70, 1186-1194. <http://DOI:10.1016/j.sbspro.2013.01.175>
- Lima, L. (2017). Estrés laboral, burnout y autoeficacia en docentes universitarios de una universidad privada de Lima. Universidad César Vallejo.
- Lozano-Paz, C. R., & Reyes-Bossio, M. (2017). DOCENTES UNIVERSITARIOS: UNA MIRADA DESDE LA AUTOEFICACIA GENERAL Y ENGAGEMENT LABORAL.

- Revista Digital de Investigación En Docencia Universitaria.
<https://doi.org/10.19083/ridu.11.503>
- Mayer, J., Caruso, D., & Salovey, P. (2016). 2016. *Emotion Review*(8), 1-11. <http://DOI:10.1177/1754073916639667>
- Mayor, L. (1988). *Psicología de la emoción. Teoría básica e investigaciones*. Valencia: Promolibro.
- Mérida, S., Extremera, N., Quitanta, C., & Rey, L. (2020). Sentir ilusión por el trabajo docente: inteligencia emocional y el papel del afrontamiento resiliente en un estudio con profesorado de secundaria. *Revista de psicología y educación*, 15(1), 67-76.
<https://doi.org/10.23923/rpye2020.01.186>
- MINEDUC. (2013). *Manual del aula de calidad*. Guatemala: Ministerio de Educación de Guatemala.
- MINEDUC. (2015). *Salud en el contexto escolar*. Guatemala: Ministerio de Educación de Guatemala.
- Molano, A. (2019). Relación entre el síndrome de desgaste profesional, las creencias irracionales y el estilo docente: análisis multinivel. *Revista colombiana de educación*, 1(76), 51-67. <https://doi.org/10.17227/rce.num76-4394>
- Muhlberger, M., & Renner, W. (2016). Training of emotional intelligence in depressive inpatients. *International Journal of Advanced Research*, 4(4), 435-445.
<http://dx.doi.org/10.21474/IJAR01>
- Olivares, A., & Gamarra, C. E. (2020). Inteligencia emocional en el sector educativo. *EDUCARE ET COMUNICARE: Revista de Investigación de La Facultad de Humanidades*, 7(2). <https://doi.org/10.35383/educare.v7i2.299>
- Oznacar, B., Yilmaz, E., & Guven, Z. (2017). La relación entre los estilos de enseñanza y la inteligencia emocional de los docentes. *Revista Internacional de Perspectivas Económicas*, 11(2), 570-576.
- Perandones, T., Herrera, L., & Lledo, 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), 277-288. <http://10.1989/ejihpe.v3i3.50>

- Pincay-Aguilar, I., Candelario-Suarez, G., & Castro-Guevara, J. (2018). INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL DESEMPEÑO DOCENTE. *PSICOLOGÍA UNEMI*, 2(2), 32–40. <https://doi.org/10.29076/issn.2602-8379vol2iss2.2018pp32-40p>
- Rodríguez, S., Núñez, J., Valle, A., & Blas, P. (2009). Auto-eficacia docente, motivación del profesor y estrategias de enseñanza. *Escritos de psicología*, 3(1).
- Ros, A., Filelia, G., Ribes, R., & Pérez, N. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima del aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en educación primaria. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 28(1), 8-18.
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Segura, A. S., & Quinteros Zúñiga, D. S. (2018). Inteligencia emocional y estilos educativos en docentes de instituciones educativas privadas religiosas 2015, Chosica. *Revista de Investigación Universitaria*, 5(2). <https://doi.org/10.17162/riu.v5i2.976>
- Suárez Escobar, S. (2018). Relación entre la autoeficacia docente y la autoestima en profesores que laboran en un grupo de colegios colombianos. *RIEE | Revista Internacional de Estudios En Educación*, 18(1). <https://doi.org/10.37354/riee.2018.179>
- Suárez, M., & Martín, J. (2019). Influencia del perfil sociodemográfico del profesor universitario sobre la inteligencia emocional y el burnout. *Educación XXI*, 22(2). doi:10.5944/educXX1.22514
- Taramuel, J., & Zapata, V. (2017). Aplicación del test TMMS-24 para el análisis y descripción de la inteligencia emocional considerando la influencia del sexo. *Publicando*, 4(11), 162-181.
- Vargas J., I. (2004). La inteligencia emocional en las instituciones educativas. *Revista Electrónica Educare*, 7. <https://doi.org/10.15359/ree.2004-7.5>
- Véliz Burgos, A. (2012). Propiedades psicométricas de la escala de bienestar psicológico y su estructura factorial en universitarios chilenos. *Psicoperspectiva*, 11(2), 143-163.
- Villaruel, M., Chávez, R., Hernández, A., Naranjo, F., Salazar, J., Roque, E., & Robert, R. (2018). Estrés y desgaste profesional en maestros de educación superior tecnológica en Veracruz, México. *Revistas de estudios y experiencias en educación*, 2(3), 188-189.

11 Apéndice

A continuación, se presentan una serie de fotografías que se tomaron a lo largo del desarrollo de la investigación con el fin de respaldar las diferentes actividades y resultados de la investigación. El archivo original fue entregado a la Dirección General de Investigación (DIGI) de la Universidad de San Carlos de Guatemala.



Afiche de invitación a participar del estudio

La Unidad de Investigación Profesional de la Escuela de Ciencias Psicológicas

Invita a los docentes en servicio de todos los niveles y sectores del Departamento de Guatemala, a participar del Grupo de Apoyo para docentes.

Este se desarrollará los martes de mayo 2021 a las 14:30 horas.

- Martes 11 "Gestión de las emociones en pandemia"
- Martes 18 "Gamificación en el aula con Kahoot"
- Martes 25 "Clima del aula virtual, cómo establecer normas y reglas de convivencia"

Este grupo de apoyo forma parte de la investigación titulada "Inteligencia Emocional y Autoeficacia en docentes del área metropolitana" coordinada por Mgtr. Juan José Azurdia Turcios

Link: bit.ly/Apoyodocente



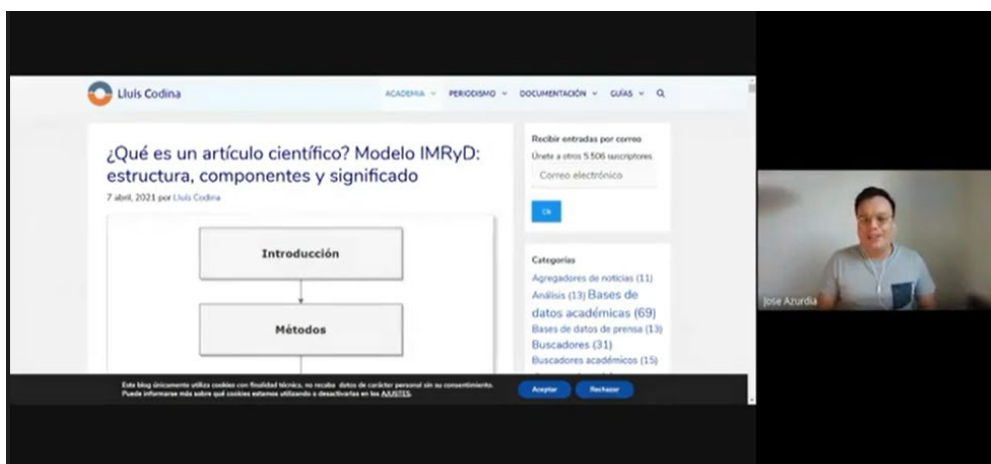
Afiche de invitación al grupo de apoyo



Primera sesión del grupo de apoyo docente



Ensayo de grabación del video “cafetería” del proyecto de investigación.



Sesión de equipo de investigación

12 Aspectos éticos y legales (si aplica)

Ninguno.

13 Vinculación

El desarrollo de este estudio implicó la vinculación con la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media (EFMEP) de la Universidad de San Carlos de Guatemala y la Dirección Departamental de Educación Guatemala Norte Ministerio de Educación de Guatemala, cuyos coordinadores facilitaron la publicación del enlace de la encuesta en las redes sociales de cada organización. A lo interno de la Escuela de Ciencias Psicológicas, se realizaron vinculaciones con le Departamento de Prácticas Psicológicas, quienes apoyaron con un centro de práctica al cuál

derivar a los profesores que solicitaron apoyo psicológico, así como con el Departamento de Ejercicio Profesional Supervisado (EPS) y el Instituto de Servicio e Investigación Psicopedagógica (ISIPs) quienes socializaron el enlace de la encuesta con sus poblaciones meta.

14 Estrategia de difusión, divulgación y protección intelectual

La difusión de los resultados de la investigación se llevará a cabo mediante la publicación e un artículo científico en una revista indizada, las presentaciones en la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media (EFMEP) de la Universidad de San Carlos de Guatemala y la Dirección Departamental de Educación Guatemala Norte Ministerio de Educación de Guatemala, ISIPs y en las redes sociales de la Escuela de Ciencias Psicológicas.

Por otra parte, también serán presentados en el libro “Inteligencia emocional docente. Un aporte de la psicología clínica a la tarea docente” que es producto del estudio c cofinanciado por el Fondo de Investigación de la Dirección General de Investigación y la Escuela de Ciencias Psicológicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala, que se desarrolló en el año 2021 bajo el código B4-2021.

15 Aporte de la propuesta de investigación a los ODS:

El ODS 3 indica “Garantizar una vida sana y promover el bienestar de todos a todas las edades” por lo que se requiere de estudios científicos que evidencien los niveles de IE y autoeficacia de los docentes en servicio. Con la realización de este estudio, se contará con un manuscrito científico que podrá orientar la toma de decisiones en un segundo momento, mediante el diseño de programas de intervención para estimular el desarrollo de éstas mediante programas educativos que puedan facilitarse dentro de los establecimientos del Ministerio de Educación.

Además, el estudio constituirá un estudio de referencia para futuras mediciones de estas variables en poblaciones similares que pertenezcan a áreas rurales, condición de discapacidad en cualquiera de sus variantes y otras condiciones.

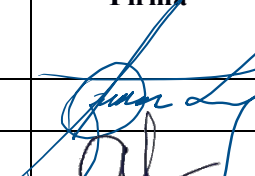

Por otra parte, retroalimentará la docencia de las áreas de científicas de Psicología, particularmente en psicología educativa y el área científica de neurociencias. Asimismo, el manuscrito de los resultados se socializará ante diferentes instancias de la Universidad y del

Informe final proyecto de investigación 2021

Dirección General de Investigación –DIGI–

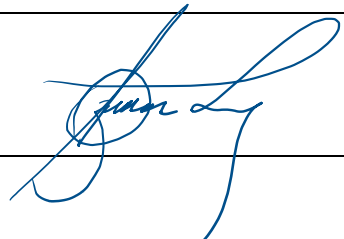
Ministerio de Educación, constituyéndose así en un documento orientador de la toma de decisiones respecto a la toma de decisiones de la coordinación específica de práctica educativa.

16 Orden de pago final

Nombres y apellidos	Categoría (investigador /auxiliar)	Registro de personal	Procede pago de mes (Sí / No)	Firma
Juan José Azurdia Turcios	Coordinador	20131370	SI	
Ana Luisa Reyes Andrade	Investigadora	20210541	SI	

17 Declaración del coordinador(a) del proyecto de investigación

El coordinador de proyecto de investigación con base en el *Reglamento para el desarrollo de los proyectos de investigación financiados por medio del Fondo de Investigación*, artículos 13 y 20, deja constancia que el personal contratado para el proyecto de investigación que coordina ha cumplido a satisfacción con la entrega de informes individuales por lo que es procedente hacer efectivo el pago correspondiente.


M.A. Juan José Azurdia Turcios Coordinador de Proyecto	
Fecha: 30 octubre 2021	

18 Aval del director(a) del instituto, centro o departamento de investigación o Coordinador de investigación del centro regional universitario


De conformidad con el artículo 13 y 19 del *Reglamento para el desarrollo de los proyectos de investigación financiados por medio del Fondo de Investigación* otorgo el aval al presente informe mensual de las actividades realizadas en el proyecto (escriba el nombre del proyecto de investigación) en mi calidad de (indique: Director del instituto, centro o departamento de investigación o Coordinador de investigación del centro regional universitario), mismo que ha sido revisado y cumple su ejecución de acuerdo a lo planificado.

Informe final proyecto de investigación 2021

Dirección General de Investigación –DIGI-

Vo.Bo. M.A. José Mariano González Barrios Coordinador de la Unidad de Investigación Profesional, Escuela de Ciencias Psicológicas	 Firma "USAC"
Fecha: 30 octubre 2021	

19 Visado de la Dirección General de Investigación

Vo.Bo. León Roberto Barrios Castillo Coordinador(a) del Programa Universitario de Investigación en Educación y Estudios para la paz	 Firma
Fecha: 30 octubre 2021	

Vo. Bo. Ing. Agr. MARN Julio Rufino Salazar Coordinador General de Programas	Firma
Fecha: 30 octubre 2021	