

EMOCIONES DEL PROFESORADO E AUTOEFICACIA DOCENTE: UNA INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA EN EL CONTEXTO BRASILEÑO

AS EMOÇÕES DO PROFESSOR E A AUTOEFICÁCIA DOCENTE: UMA INVESTIGAÇÃO QUANTITATIVA NO CONTEXTO BRASILEIRO

TEACHERS' EMOTIONS AND SELF-EFFICACY: A QUANTITATIVE STUDY IN THE BRAZILIAN CONTEXT



Camila Marta de ALMEIDA¹
e-mail: camila.almeida@campus.ul.pt



Sofia FREIRE²
e-mail: asraposo@ie.ulisboa.pt

Cómo hacer referencia a este artículo:

ALMEIDA, C. M.; FREIRE, S. Emociones del profesorado e autoeficacia docente: Una investigación cuantitativa en el contexto brasileño. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, n. 00, e024041, 2024. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v19i00.17978>



- | Enviado en: 14/04/2023
- | Revisiones requeridas en: 11/10/2023
- | Aprobado el: 19/11/2023
- | Publicado el: 27/03/2024

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli
Editor Adjunto Ejecutivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Instituto de Educación de la Universidad de Lisboa (IE-ULisboa), Lisboa – Portugal. Doctoranda en Educación en la especialidad de Psicología de la Educación (IE-ULisboa). Beca de doctorado de la Fundación para la Ciencia y la Tecnología - FCT (SFRH/BD/145367/2019).

² Instituto de Educación de la Universidad de Lisboa (IE-ULisboa), Lisboa – Portugal. Profesora Asistente en el Instituto de Educación de la Universidad de Lisboa (IE-ULisboa). Doctora en Educación (ULisboa).

RESUMEN: El presente estudio tuvo como objetivo examinar el efecto de las emociones, la alegría, el amor, el orgullo, la ira, el agotamiento, la desesperanza, sobre las seis dimensiones de la autoeficacia relacionadas con las diferentes tareas docentes (adaptación de la enseñanza a las necesidades individuales de los estudiantes, enseñanza, motivación de los estudiantes, mantenimiento de la disciplina de los estudiantes, cooperación con colegas y padres de los estudiantes, y formas de enfrentar los cambios). Un total de 1263 profesores de primaria y secundaria participaron en el estudio. Los resultados muestran que las emociones discretas experimentadas por el profesor tienen efectos distintos en las diversas dimensiones de la autoeficacia del profesor. Se discuten las implicaciones del estudio para la escuela, en particular el papel de los gestores en la creación de condiciones que favorezcan la formación docente dirigida a dimensiones específicas de la actividad docente, y en la construcción de relaciones con docentes que favorezcan la vivencia de emociones con valencia positiva.

PALABRAS CLAVE: Emociones. Autoeficacia. Profesor.

RESUMO: O presente estudo teve por objetivo examinar o efeito das emoções alegria, amor, orgulho, raiva, exaustão, desesperança, nas seis dimensões da autoeficácia relacionadas a diferentes tarefas da docência (adaptação do ensino às necessidades individuais dos alunos, ensino, motivação dos discentes, manutenção da disciplina dos alunos, cooperação com os colegas e os pais dos discentes, e formas de lidar com as mudanças). Participaram do estudo 1263 professores do ensino fundamental e médio. Os resultados obtidos mostram que as emoções discretas experimentadas pelo professor têm efeitos distintos nas diversas dimensões da autoeficácia docente. São discutidas implicações do estudo para a escola, em particular o papel dos gestores na criação de condições que favoreçam uma formação de professores direcionada para dimensões específicas da atividade docente, e na construção de relações com os professores que favoreçam a experiência de emoções com valência positiva.

PALAVRAS-CHAVE: Emoções. Autoeficácia. Professor.

ABSTRACT: The present study aimed to examine the effect of the emotions joy, love, pride, anger, exhaustion, hopelessness, on the six dimensions of self-efficacy related to different teaching tasks (adaptation of teaching to the individual needs of students, teaching, motivation of students, maintenance of student discipline, cooperation with colleagues and students' parents, and ways of dealing with changes). A total of 1263 primary and secondary school teachers participated in the study. The results show that the discrete emotions experienced by the teacher have distinct effects on the various dimensions of teacher self-efficacy. The implications of the study for the school are discussed, in particular the role of managers in the creation of conditions that favor teacher training directed to specific dimensions of the teaching activity, and in the construction of relationships with teachers that favor the experience of emotions with positive valence.

KEYWORDS: Emotion. Self-efficacy. Teacher.

Introducción

La profesión docente está marcada por numerosos desafíos que experimentan los docentes en su vida diaria, como la falta de condiciones adecuadas para impartir clases, aulas con un alto número de estudiantes (Iaochite, 2007), situaciones conflictivas con padres, colegas y profesionales de apoyo administrativo, además de la indisciplina y la baja motivación de los estudiantes para aprender (Skaalvik; Skaalvik, 2017). Como resultado, algunos docentes no están satisfechos con su profesión y se enfrentan a altos niveles de estrés (Burić; Slišković; Penezić, 2019; Skaalvik; Skaalvik, 2017). Esta insatisfacción con la profesión, combinada con los desafíos a los que se enfrentan, puede conducir al agotamiento y al abandono profesional (Burić; Slišković; Penezić, 2019) e influir en las experiencias emocionales del docente con efectos en el proceso de enseñanza (Stephanou; Gkavras; Doulkeridou, 2013).

Los estudios centrados en las experiencias emocionales de los docentes han revelado una relación entre las emociones positivas y una mayor satisfacción laboral (Burić; Slišković; Macuka, 2018) y el compromiso con el trabajo (Burić; Macuka, 2018), y entre las emociones negativas y los niveles más altos de burnout en los docentes (Slišković; Burić; Sorić, 2019). Como resultado, el estudio de los efectos de las emociones de los docentes en diferentes dimensiones de la enseñanza se ha convertido en un área importante de investigación (Chen, 2021). En particular, la relación entre las emociones y las creencias de autoeficacia es un área relevante de investigación, ya que la autoeficacia docente es un aspecto central del proceso de enseñanza (Zee; Koomen, 2016). De hecho, lidiar con algunas situaciones cotidianas de la escuela, como la indisciplina y la falta de motivación de los estudiantes para aprender, requiere que los docentes presenten no solo habilidades didácticas y pedagógicas, sino que también crean en sus habilidades para resolver estos desafíos (Iaochite, 2007), y los docentes con menores niveles de autoeficacia tienen menos persistencia ante las dificultades en el proceso de enseñanza y menos compromiso (Ware; Kitsantas, 2007). Además, las creencias positivas de autoeficacia se asocian con el bienestar de los docentes (Zee; Koomen, 2016) y la satisfacción laboral (Skaalvik; Skaalvin, 2007; Silva Júnior *et al.*, 2018), y creencias de autoeficacia negativas al agotamiento emocional (Zee; Koomen, 2016). Por lo tanto, parece relevante investigar la relación entre las emociones del profesor en relación con los estudiantes y el proceso de enseñanza y las creencias del profesor sobre su capacidad para realizar las diversas actividades docentes.

De acuerdo con Bandura (1997), los estados emocionales son una de las fuentes de información que subyacen a la formación de las creencias de autoeficacia docente. Sin embargo,

según el modelo de Chen (2021), si, por un lado, las emociones de los docentes afectan a sus creencias profesionales, por otro lado, las creencias profesionales de los docentes también provocan emociones diferentes (Burić; Slišković; Sorić, 2020; Chen, 2021). Por lo tanto, parece existir una relación compleja entre las emociones y la autoeficacia del docente (Chen, 2019), que debe entenderse (Burić; Slišković; Sorić, 2020; Sotavento; Van Vlack, 2018; Recaudador de impuestos; Frenzel, 2015). También es importante mencionar que los estudios tienden a centrarse en diferentes áreas de la acción docente, y las diferentes emociones parecen tener diferentes efectos sobre la autoeficacia en relación con la gestión del aula, las estrategias instruccionales y la participación de los estudiantes. Por ejemplo, los resultados del estudio de Lee y van Vlack (2018) apuntan a una relación positiva entre la emoción, la ira y la autoeficacia docente, considerando la dimensión de gestión del aula; pero otros estudios (Burić; Slišković; Macuka, 2018; Burić; Slišković; Sorić, 2020; Hong *et al.*, 2016) señalan una relación negativa entre la ira emocional y la autoeficacia de los docentes, considerando las dimensiones de la gestión del aula, las estrategias de instrucción y la participación de los estudiantes (p. ej., Burić; Frenzel, 2019). Por lo tanto, también será importante explorar cómo las diferentes emociones discretas se asocian con diferentes áreas del funcionamiento docente y dimensiones de la autoeficacia docente (Almeida; Freire, 2023).

En el ámbito de este estudio, la emoción fue definida como un episodio de alteraciones interrelacionadas y simultáneas en los estados de los subsistemas cognitivo, neurofisiológico, motivacional, motor y afectivo. Estos episodios emocionales pueden involucrar a todos o a la mayoría de estos subsistemas en respuesta a la evaluación de un estímulo intrínseco o extrínseco (Scherer, 2005). Así, un mismo estímulo puede dar lugar a diferentes emociones en los individuos (Schirmer, 2015), según su evaluación del estímulo y de los subsistemas que se activan como resultado de esta evaluación. Además, se adoptó la perspectiva discreta, según la cual cada emoción es conceptualizada como teniendo una función específica (Izard; Ackerman, 1993) e involucran distintas reacciones cognitivas, fisiológicas, expresivas y conductuales (Frenzel; Daniels; Burić, 2021). Esta perspectiva discreta nos permite ofrecer una visión más detallada (Rinas *et al.*, 2020) sobre la relación entre emociones específicas y la autoeficacia del profesorado (Burić; Slišković; Sorić, 2020).

La autoeficacia, por otro lado, se refiere a las creencias que una persona tiene sobre su capacidad para organizar y ejecutar los cursos de acción necesarios para lograr ciertos resultados (Bandura, 1997). Teniendo en cuenta que la autoeficacia docente es un constructo de naturaleza multidimensional, que puede diferenciarse según el campo de funcionamiento

(Zimmerman, 2000), y que los docentes realizan múltiples tareas en el entorno escolar (desde la enseñanza hasta la colaboración con padres y compañeros de trabajo) (Skaalvik; Skaalvik, 2007), en este estudio adoptamos la perspectiva de Skaalvik y Skaalvik (2007). Según estos autores, la autoeficacia docente se refiere a "las creencias individuales de los docentes en sus propias habilidades para planificar, organizar y llevar a cabo las actividades necesarias para alcanzar objetivos educativos específicos" (Skaalvik; Skaalvik, 2007, p. 612, nuestra traducción).

Así, la presente investigación tuvo como objetivo examinar el efecto de las emociones, la alegría, el amor, el orgullo, la ira, el agotamiento, la desesperanza, sobre las seis dimensiones de la autoeficacia relacionadas con diferentes tareas docentes (adaptación de la enseñanza a las necesidades individuales de los estudiantes, enseñanza, motivación de los estudiantes, mantenimiento de la disciplina, cooperación con colegas y padres, y formas de enfrentar el cambio y los desafíos) (Skaalvik; Skaalvik, 2007). Además, teniendo en cuenta la bibliografía (p. ej., Casanova; Azzi, 2015; Iaochite, 2007), se buscó examinar el efecto de algunas variables individuales (como la experiencia profesional), la actividad docente (como el nivel de preparación) y las variables contextuales (como la infraestructura escolar) sobre la autoeficacia docente.

Los estudios sugieren que las emociones de valencia positivas, como la alegría (Bach; Hagenauer, 2022; Burić; Slišković; Sorić, 2020), el amor (Burić; Slišković; Sorić, 2020), el orgullo (Burić; Slišković; Sorić, 2020; Hong *et al.*, 2016) tienen una relación positiva con la autoeficacia docente. Por lo tanto, se espera que estas emociones tengan un efecto positivo en la autoeficacia del docente (Hipótesis 1). Los estudios también muestran que los docentes que experimentan burnout (Burić; Slišković; Sorić, 2020) y la desesperanza (Burić; Slišković; Sorić, 2020) y la ira (Hong *et al.*, 2016; Recaudador de impuestos; Frenzel, 2015) tienden a manifestar niveles más bajos de autoeficacia docente. Así, se espera un efecto negativo de estas emociones a nivel de autoeficacia docente (Hipótesis 2).

Método

La presente investigación adoptó un enfoque cuantitativo, que tiene como objetivo poner a prueba los modelos teóricos mediante el análisis de las relaciones entre las variables; estas variables pueden ser cuantificadas, generalmente por medio de instrumentos de medición validados, permitiendo el análisis de datos numéricos a través de análisis estadísticos (Creswell,

2009). Por lo tanto, teniendo en cuenta que el presente estudio pretende examinar la relación entre variables, específicamente entre las diversas dimensiones de la autoeficacia docente, las diferentes emociones de los docentes y las variables individuales, de la actividad docente y contextuales, este enfoque es relevante para lograr el objetivo propuesto.

Participantes

Para la construcción de la muestra, se enviaron cuestionarios (en línea) a todos los docentes del sistema escolar estatal de Paraná-Brasil, y la muestra final está constituida por todos aquellos que decidieron responder el cuestionario. Respondieron un total de 1263 docentes de treinta y dos centros regionales de este sistema escolar. La mayoría de los participantes son mujeres (70,1%), lo que refleja la sobrerrepresentación de las profesoras en este sistema escolar. Además, la mayoría de ellos tiene un curso de posgrado lato sensu (71,0%) y tiene hasta 15 años de experiencia profesional (53,6%). Los profesores tienen una edad promedio de 43,5 años (DP = 9,08), enseñan diferentes asignaturas (como artes, matemáticas, química, lengua portuguesa, educación física). Además, trabajan en la escuela primaria I (1º a 5º grado) y II (6º a 9º grado) y en la escuela secundaria, con un 49,5% de participantes trabajando en la escuela primaria II.

Medidas

Teacher Emotion Questionnaire - Cuestionario de Emociones del Profesor - (TEQ): Para evaluar las emociones del profesor, se utilizó el Cuestionario de Emociones del Profesor (Teq; Burić; Slišković; Macuka, 2018) en su versión traducida adaptada para Brasil (Almeida; Freire, 2021). Este instrumento multidimensional, compuesto por 35 ítems y organizado en seis subescalas, mide seis emociones del profesor relacionadas con el alumno y con la enseñanza, a saber, alegría (5 ítems, p. ej., "Soy feliz cuando logro los objetivos de enseñanza establecidos"), amor (6 ítems, p. ej., "Me gustan mucho mis alumnos"), orgullo (6 ítems, p. ej., "Conocer a antiguos alumnos míos exitosos me enorgullece"), enojo (5 ítems, p. ej., "El comportamiento de algunos estudiantes me enoja tanto que incluso me duele la cabeza"), agotamiento (7 ítems, p. ej., "Cuando termino mi trabajo, me siento agotado") y desesperanza (6 ítems, p. ej., "Me siento completamente incapaz cuando pienso en el comportamiento de algunos estudiantes"). Se instruye a los maestros para que califiquen su nivel de acuerdo con

cada afirmación, sobre cómo se sienten cuando enseñan o interactúan con los estudiantes, en una escala Likert de 5 puntos (1 = totalmente en desacuerdo con 5 = totalmente de acuerdo). La elección de este instrumento se justifica por el hecho de que tiene propiedades psicométricas adecuadas (por ejemplo, Burić; Slišković; Macuka, 2018; Yurtseven, 2020) y el hecho de que, a diferencia de otros instrumentos que evalúan las emociones desde una perspectiva discreta (p. ej., Frenzel *et al.*, 2016), Explora un conjunto más amplio de emociones. Para probar y validar la versión brasileña del TEQ (Almeida; Freire, 2021), se realizó un análisis factorial confirmatorio (AFC) con el software estadístico JASP versión 0.16.4 (JASP Team, 2022), utilizando el método de estimación de "mínimos cuadrados ponderados diagonalmente". Para evaluar el ajuste del modelo se utilizaron los siguientes índices y valores: $\chi^2/df < 0,5$; CFI $> 0,90$; TLI $> 0,90$; RMSEA $< 0,08$; SRMR $< 0,08$ (Byrne, 2012; Hair *et al.*, 2009). Además, se evaluó el peso factorial de los ítems y se consideraron valores mayores a 0.40 (Hair *et al.*, 2009). La consistencia interna de cada dimensión del TEQ se evaluó mediante el Alfa de Cronbach (α), y un instrumento se clasifica como de confiabilidad apropiada cuando el α es de al menos 0.70 (Nunnally, 1978). Sin embargo, en algunos escenarios de investigación en ciencias sociales, un α de 0,60 se considera aceptable siempre y cuando los resultados obtenidos con este instrumento se interpreten con cautela y tengan en cuenta el contexto del cálculo del índice (Devellis, 1991).

En primer lugar, se realizó un análisis factorial confirmatorio con los 35 ítems del TEQ y seis factores, según lo propuesto por Burić, Slišković y Macuka (2018). El modelo probado no presentó un resultado satisfactorio en cuanto a la carga factorial del ítem 32 del factor enojo ("Me frustró cuando la clase no sale como esperaba"), debido a que presentó una carga factorial baja ($< 0,37$). Así, se probó un modelo factorial alternativo con 34 ítems y seis factores. Este modelo presentó un mejor ajuste que el modelo inicial, ya que hubo una mejora en los índices de ajuste en comparación con el modelo anterior $\chi^2/df = 3,73$; CFI = 0,98; TLI = 0,98; RMSEA = 0,05; SRMR = 0,04. Las cargas factoriales de los ítems variaron de 0,50 a 0,88 y fueron estadísticamente significativas ($p < 0,001$). Los valores alfa de Cronbach revelaron una consistencia interna apropiada ($> 0,80$) para todas las emociones: alegría ($\alpha = 0,83$); amor ($\alpha = 0,88$); orgullo ($\alpha = 0,84$); enojo ($\alpha = 0,85$); agotamiento ($\alpha = 0,97$), desesperanza ($\alpha = 0,85$). En general, el EQ - versión brasileña (34 ítems) obtuvo una consistencia interna de 0,87 y presenta evidencias de validez en la muestra de profesores brasileños.

Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale - Escala de Autoeficacia del Profesor Noruego - (NTSES): La autoeficacia docente se midió mediante NTSES (Skaalvik; Skaalvik, 2007; Versión brasileña, Silva Júnior *et al.*, 2018). Además de haber demostrado sus propiedades psicométricas en varios estudios (por ejemplo, Avanzi *et al.*, 2013), este instrumento ya ha sido traducido y validado para la población brasileña (Silva Júnior *et al.*, 2018) y adopta un modelo multidimensional de autoeficacia docente, que fue el modelo asumido en el presente estudio. Esta escala consta de 24 ítems y está organizada en seis dimensiones que evalúan la autoeficacia del docente (Skaalvik; Skaalvik, 2007): la dimensión de la adaptación de la enseñanza a las necesidades individuales de los estudiantes, que se refiere a la creencia del profesor en su capacidad para enseñar a los estudiantes de acuerdo con sus necesidades individuales (adaptación); la dimensión de la cooperación con los compañeros de clase y los padres de los estudiantes, que se refiere a la creencia del profesor en su capacidad para cooperar con los compañeros de trabajo y los padres, estos últimos en lo que respecta al trabajo escolar y la toma de decisiones (cooperación); la dimensión de mantenimiento de la disciplina, que se refiere a la creencia del profesor en su capacidad para mantener el orden y la disciplina en el aula (disciplina); la dimensión didáctica, que se refiere a la creencia del profesor en su capacidad para explicar el tema a los alumnos, orientarlos y responder a sus preguntas para facilitar su comprensión (enseñanza); la dimensión de motivación del alumno, que se refiere a la creencia del profesor en su capacidad para motivar a los alumnos en el proceso de aprendizaje (motivación); la dimensión de las formas de hacer frente a los cambios y desafíos, que se refiere a la creencia del profesor en su capacidad para hacer frente a los cambios y desafíos encontrados en el trabajo, por ejemplo, la imposición de métodos de enseñanza por parte del director de la escuela (cambio) (Skaalvik; Skaalvik, 2007, 2014; Silva Júnior *et al.*, 2018). Cada elemento se califica en una escala Likert de 7 puntos (1 = no estoy seguro de todo a 7 = absolutamente correcto). Esta versión, validada para el contexto brasileño, mostró una adecuada consistencia interna (0,66 a 0,89) (Silva Júnior *et al.*, 2018). Para verificar su validez, en la muestra de la presente investigación, se realizó un AFC en el software estadístico JASP versión 0.16.4 (JASP Team, 2022), utilizando el método de estimación de "mínimos cuadrados ponderados diagonalmente". El modelo de mejor ajuste fue el que excluyó un ítem de la dimensión enseñanza (ítem 1): $\chi^2/df = 3,19$; CFI= 0,99; TLI= 0,99; RMSEA= 0,04; SRMR= 0,04 (Byrne, 2012; Hair *et al.*, 2009). Los valores de Alfa de Cronbach en el presente estudio variaron de 0,75 a 0,88 (adaptación, $\alpha = 0,85$; cooperación, $\alpha = 0,75$; disciplina, $\alpha = 0,88$; enseñanza, $\alpha = 0,79$; motivación, $\alpha = 0,78$; cambio, $\alpha = 0,79$).

Cuestionario para caracterizar al participante y su actividad docente: Para caracterizar a los docentes se aplicó el cuestionario para caracterizar al participante y su actividad docente (Iaochite, 2007), que recoge información sobre aspectos individuales (género y edad), aspectos relacionados con la actividad docente (años de experiencia profesional, formación postgraduada, nivel de preparación y satisfacción con la profesión); y aspectos relacionados con la profesión; contexto de desempeño profesional (carga de trabajo semanal, tamaño de la clase, evaluación de la infraestructura de la escuela para el desarrollo de las actividades docentes, percepción del apoyo recibido del órgano administrativo de la escuela, percepción del apoyo recibido de los compañeros de trabajo y percepción de libertad para expresar las propias ideas en el entorno escolar, por ejemplo, consejo de clase (Iaochite, 2007). Para medir el nivel de preparación para la docencia, el nivel de satisfacción con la profesión y las variables relacionadas con la percepción del contexto de trabajo, se realizó una sola pregunta directa, evaluada en una escala Likert de 4 puntos (1 = insuficiente/insuficiente y 4 = más que suficiente/muy suficiente) (Iaochite, 2007). El resto de las variables se trataron como dummies: género, años de experiencia profesional, educación posgraduada, carga de trabajo y tamaño de la clase.

Procedimientos

El cuestionario autoadministrado, compuesto por los tres instrumentos, se aplicó en línea a través de la plataforma Survey Monkey®. La invitación a participar de la investigación fue realizada por el Departamento de Educación del Estado de Paraná (SEED), que remitió la invitación con el enlace al cuestionario al correo electrónico institucional de los docentes. En el enlace del cuestionario, los participantes tuvieron acceso al formulario de consentimiento libre y esclarecido, con la siguiente información: información inicial sobre la investigación; objetivos de la investigación; participación voluntaria; anonimato y privacidad de datos; beneficios del estudio. Después de la lectura, se pidió a los profesores que marcaran la casilla de su consentimiento para participar en la investigación. Solo tuvieron acceso al cuestionario con los instrumentos después de marcar esta opción. El presente estudio fue aprobado por el Comité Nacional de Ética en Investigación (n.º de opinión: 4.050.413 y CAAE: 27729420.6.0000.5539). Los datos se recolectaron entre octubre de 2021 y enero de 2022.

Análisis de datos

Los datos fueron analizados con el *Statistical Package for the Social Sciences* - Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales - (SPSS), versión 26.0. Inicialmente, se realizó un análisis descriptivo de los datos y, posteriormente, se probaron seis modelos de regresión lineal múltiple, con cada una de las seis dimensiones de la autoeficacia docente como variables dependientes, y las variables individuales, la actividad docente y la percepción del contexto de actuación, así como las emociones, como variables predictoras. Se verificaron y cumplieron los supuestos para el análisis de regresión, en cuanto a la linealidad del fenómeno; independencia de errores; distribución normal de los errores; homogeneidad de la distribución del error y multicolinealidad; además, no se ha identificado la existencia de casos atípicos o influyentes (Field, 2009).

Resultados

Analítica descriptiva

La mayoría de los participantes tienen una carga de trabajo semanal de más de 20 horas (81,2%). En cuanto al número de alumnos por clase, el 56,3% dijo tener hasta 34 alumnos. Los docentes, en promedio, se perciben a sí mismos como preparados para realizar la actividad docente ($M = 3,32$; $DE = 0,60$), pero tienden a estar insatisfechos con su actividad profesional ($M = 2,72$; $DE = 0,85$). En cuanto a la evaluación del contexto escolar en el que trabajan, los docentes tienden, en promedio, a sentirse poco apoyados por sus compañeros de trabajo ($M = 2,83$; $DP = 0,74$) y por el órgano de administración ($M = 2,96$; $DP = 0,75$), sintiendo poca libertad para expresar ideas en el entorno escolar ($M = 2,83$; $DP = 0,74$) y considerar las infraestructuras de la escuela como insuficientes para el desarrollo de las actividades docentes ($M = 2,15$; $DP = 0,72$) (Tabla 1).

Tabela 1 – Estatísticas descritivas das variáveis da atividade docente e contextuais dos participantes

		Media (DP)	%
Actividad docente	Nivel de preparación	3.32 (0.60)	
	Nivel de satisfacción	2.72 (0.85)	
	Carga de trabajo semanal		
	Hasta 20 horas por semana		18,8 (%)
	Más de 20 horas semanales		81,2 (%)
El contexto de Práctica Profesional	Tamaño de las clases		
	Hasta 34 estudiantes		56,3 (%)
	Más de 35 alumnos		43,7 (%)
Profesional	Evaluación de Infraestructura	2.15 (0.72)	
	Percepción del apoyo recibido por los pares	2.83 (0.74)	
	Percepción del apoyo recibido por el personal administrativo	2.96 (0.75)	
	Libertad percibida para expresar ideas	2.88 (0.79)	

Fuente: Elaboración propia

Con respecto a las emociones, los docentes tienden a reportar mayores niveles de alegría (M = 4,67), orgullo (M = 4,46) y amor (M = 4,04) y, en promedio, menores niveles de ira (M = 2,78) y desesperanza (M = 2,90). las dimensiones disciplina y motivación fueron las de menor valor (4,83 y 4,89, respectivamente) (Tabla 2).

Tabla 2 – Estadísticas descriptivas de los niveles de emoción y autoeficacia de los docentes

Emociones	Media (DP)	Dimensiones de la autoeficacia docente	Media (DP)
Alegría	4.67 (0.40)	Adaptación	5.23 (1.27)
Amar	4.04 (0.67)	Cooperación	5.20 (1.16)
Orgullo	4.46 (0.49)	Disciplina	4.83 (1.32)
Enojo	2.78 (1.02)	Enseñanza	6.04 (1.07)
Agotamiento	3.37 (0.90)	Motivación	4.89 (1.17)
Desesperanza	2.90 (0.86)	Cambio	5.31 (1.15)

Fuente: Elaboración propia

Efecto de las emociones del profesorado, variables individuales, actividad docente y efectos contextuales en la autoeficacia del profesorado

Todos los modelos ensayados son significativos, aunque presentan bajos niveles de ajuste, con un R² ajustado que oscila entre 0,124 y 0,246, en particular los modelos para las dimensiones enseñanza y cambio, que explican, respectivamente, solo el 12,4% y el 17,7% de la varianza (Tabla 3).

Tabla 3 – Resultados del análisis de regresión múltiple para las seis dimensiones de la autoeficacia docente

Dimensiones – Autoeficacia docente	Adaptación	Cooperación	Disciplina	Enseñanza	Motivación	Cambio
Predictores	β	β	β	β	β	β
Individual						
Género (femenino= 0; Mas=1)	-0,024	-0,034	-0,002	0,020	-0,009	-0,017
Edad	0,005	0,029	0,034	-0,036	-0,008	0,003
Experiencia profesional (más de 16 años = 0; hasta 15 años = 1)	0,013	-0,025	-0,009	0,001	0,001	0,005
Educación – posgraduación						
Stricto sensu (referencia)	-	-	-	-	-	-
Ninguna	0,031	0,013	0,009	-0,001	0,031	0,006
Lato sensu	0,063*	0,074**	0,030	0,009	0,062*	0,040
Actividad docente						
Nivel de preparación	0,138**	0,124**	0,141***	0,134**	0,148**	0,172**
Nivel de satisfacción	0,010	-0,036	0,013	-0,104**	-0,008	-0,023
Contexto de la práctica profesional						
Carga de trabajo semanal (hasta 20 horas = 0; más de 20 horas = 1)	-0,012	-0,023	0,023	0,022	-0,016	0,003
Tamaño de la clase (hasta 34 estudiantes = 0; más de 35 estudiantes = 1)	0,038	0,026	0,022	0,007	0,051*	0,053*
Evaluación de la infraestructura escolar	0,059*	0,079**	0,070**	0,007	0,053*	0,105**
Percepción del apoyo recibido por los pares	0,017	0,033	-0,008	0,010	-0,008	-0,027
Percepción del apoyo recibido por el personal administrativo	0,041	0,046	0,028	0,046	-0,002	0,069
Libertad percibida para expresar ideas	-0,059	0,018	0,011	0,011	-0,020	0,012
Emociones						
Alegría	0,002	0,068*	-0,004	0,239**	-0,015	0,058
Amor	0,164**	0,176**	0,168**	0,063	0,205**	0,071
Orgullo	0,179**	0,178**	0,064	0,054	0,206**	0,173**
Enojo	0,071	0,050	-0,042	-0,008	0,052	0,022
Agotamiento	0,055	0,099**	0,100**	0,065	0,072	0,045
Desesperanza	-0,232**	-0,156**	-0,309**	-0,077	-0,238**	-0,145***
R2 ajustado	0,203	0,230	0,246	0,124	0,236	0,177
F	F (19,1239) = 17.913*** = 20.796*** = 22.630*** = 10.382*** = 21.440*** = 15.249***					

Notas: β = estimaciones estandarizadas; * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$.

Fuente: Elaboración propia

En la dimensión de adaptación de la enseñanza a las necesidades individuales de los estudiantes de autoeficacia docente (adaptación), los resultados indican que los docentes con un título de posgrado lato sensu tienden a revelar niveles promedio más altos de autoeficacia ($\beta = 0,063$). Además, el nivel de preparación percibido ($\beta = 0,138$), así como la valoración positiva

de las infraestructuras para el desarrollo de la actividad docente ($\beta = 0,059$), inciden positivamente en esta dimensión. En cuanto a las emociones, solo las emociones amor ($\beta = 0,164$), orgullo ($\beta = 0,179$) y desesperanza ($\beta = - 0,232$) tienen un efecto significativo en la dimensión de adaptación. Cabe destacar que la desesperanza, un predictor con mayor efecto sobre esta dimensión de la autoeficacia docente, tiene un efecto negativo, es decir, cuanto mayor es el nivel medio de desesperanza, menor es la creencia en su capacidad de adaptación a las necesidades individuales de los estudiantes (Tabla 3).

Para la dimensión cooperación, los resultados apuntan a un efecto positivo de los estudios de posgrado lato sensu en el nivel de cooperación y, en promedio, los profesores que asistieron a cursos de posgrado lato sensu tienden a tener una mayor creencia en su capacidad para cooperar con compañeros de trabajo y padres ($\beta = 0,074$). Del mismo modo, los predictores percepción del nivel de preparación profesional y evaluación de la infraestructura tienen un efecto positivo sobre la cooperación (respectivamente, $\beta = 0,124$ y $\beta = 0,079$). Con respecto a las emociones, todas las emociones estudiadas tienen un efecto significativo en la dimensión de cooperación, con la excepción de la emoción ira. Las emociones amor ($\beta = 0,176$) y orgullo ($\beta = 0,178$) son las que mayor efecto tienen sobre esta dimensión de la autoeficacia docente; la emoción de desesperanza predice negativamente esta dimensión ($\beta = - 0,156$) (Tabla 3).

El modelo ensayado para la dimensión de mantenimiento de la disciplina indica que cuanto mayor es el nivel de percepción sobre el nivel de preparación profesional, más positiva es la creencia en su capacidad para mantener el orden y la disciplina ($\beta = 0,141$) y que la evaluación de la infraestructura escolar para el desarrollo de las actividades docentes también tiene un efecto positivo en el nivel de esta dimensión de autoeficacia docente ($\beta = 0,070$). Con respecto a las emociones, la desesperanza tiene el mayor efecto en esta dimensión de la autoeficacia docente ($\beta = - 0,309$), lo que sugiere que cuanto más desesperante reportan los docentes, menos capaces son de sentirse para lidiar con la disciplina en el aula. Por el contrario, las emociones amor ($\beta = 0,168$) y agotamiento ($\beta = 0,100$) tienen una asociación positiva con la dimensión disciplina (Tabla 3).

En cuanto a la dimensión docente, solo tres predictores tienen un efecto significativo sobre esta dimensión de la autoeficacia docente. El nivel de preparación tiene un efecto positivo en la dimensión docente ($\beta = 0,134$), así como en la emoción de alegría ($\beta = 0,239$); por el contrario, el nivel de satisfacción con la profesión tiene un efecto negativo ($\beta = - 0,104$) (Tabla 3).

Los resultados de la regresión para la dimensión motivación revelan que, en promedio, los profesores con un título de posgrado lato sensu ($\beta = 0,062$) y los que imparten clases más grandes ($\beta = 0,051$) tienden a mostrar una creencia más positiva en su capacidad para motivar a los estudiantes. Además, la evaluación de la infraestructura escolar también predice positivamente esta dimensión de autoeficacia docente ($\beta = 0,053$). Por último, la desesperanza es la emoción con mayor efecto sobre la dimensión motivación ($\beta = - 0,238$), pero este efecto es negativo. Por el contrario, las emociones orgullo y amor tienen un efecto positivo en esta dimensión de autoeficacia (respectivamente, $\beta = 0,206$, $\beta = 0,205$) (Tabla 3).

Finalmente, el modelo probado para la dimensión de cambio de autoeficacia identifica como predictores positivos el nivel de preparación percibido por el docente ($\beta = 0,172$), la evaluación de la infraestructura ($\beta = 0,105$) y el tamaño de la clase, y los docentes con clases más numerosas tienden a presentar, en promedio, una creencia más positiva sobre su capacidad para enfrentar el cambio. En cuanto a las emociones, el orgullo tiene un efecto positivo en esta dimensión de la autoeficacia docente ($\beta = 0,071$), y la emoción de desesperanza tiene un efecto negativo ($\beta = - 0,145$) (Tabla 3).

Discusión

La presente investigación buscó examinar el efecto de un conjunto de variables individuales, de la actividad docente, del contexto de trabajo del docente y de las emociones discretas (alegría, amor, orgullo, ira, agotamiento y desesperanza) sobre las seis dimensiones de la autoeficacia docente. Para examinar este efecto, se realizó un estudio transversal. Aunque varios estudios han explorado la relación entre las emociones de los docentes y tres dimensiones de la autoeficacia docente (p. ej., Bach; Hagenauer, 2022), nuestro estudio innova al indagar en seis dimensiones de la autoeficacia docente y, particularmente, en el contexto de la educación brasileña. Con base en la teoría de Bandura (1997) y el modelo propuesto por Chen (2021), esperábamos que las emociones discretas experimentadas en el contexto de enseñanza y relacionadas con los estudiantes tuvieran una relación significativa con las diversas dimensiones de la autoeficacia docente.

En particular, cuando los docentes experimentan emociones positivas, tienden a evaluar sus habilidades de manera más optimista, lo que lleva al desarrollo de niveles más altos de autoeficacia (Uzuntiryaki-Kondakci *et al.*, 2022). Consistentemente, los resultados de este estudio muestran que las emociones positivas de valencia tuvieron un efecto positivo en varias dimensiones de la autoeficacia docente. Sin embargo, fueron sobre todo las emociones de amor

y orgullo, las que se asociaron positivamente con la mayoría de las dimensiones de la autoeficacia docente (con la excepción de la emoción de orgullo en relación con las dimensiones de la enseñanza y la disciplina, y la emoción del amor en relación con las dimensiones de la enseñanza y el cambio); La emoción alegría se asoció, en el sentido esperado, solamente con las dimensiones de cooperación y enseñanza de la autoeficacia docente. Por lo tanto, la hipótesis 1 se confirmó solo parcialmente, y los resultados sugieren que las diferentes emociones de valencia positiva tienen efectos distintos en diferentes dimensiones de la autoeficacia docente. Este resultado es consistente con los modelos teóricos adoptados en este estudio.

De hecho, por un lado, se ha asumido una perspectiva discreta de las emociones, según la cual cada emoción tiene una función específica (Izard; Ackerman, 1993) e involucra reacciones cognitivas, fisiológicas, expresivas y conductuales en respuesta a una evaluación de un evento percibido como importante para el individuo (Scherer, 2005). Por otro lado, se adoptó un modelo multidimensional de autoeficacia docente (Skaalvik; Skaalvik, 2007), que parte de la idea de que la docencia abarca varias tareas y que, dado que la autoeficacia es específica de la situación (Pajares, 1996; Zimmerman, 2000), esto puede variar en un mismo docente según la tarea realizada (Skaalvik; Skaalvik, 2007). Así, diferentes emociones pueden desempeñar diferentes papeles en la construcción de creencias de autoeficacia en relación con diferentes dimensiones de la acción docente, como se demuestra en el presente estudio. De hecho, cada emoción tiene características y efectos distintos, siendo únicos en sus orígenes y resultados (Lench; Flores; Bench, 2011) y, por lo tanto, puede incidir de diferentes maneras en las dimensiones de la autoeficacia docente.

También es importante mencionar que, de acuerdo con el modelo de Bandura (1997), las creencias de autoeficacia docente se constituyen a partir de diferentes fuentes de información (como la experiencia directa, la persuasión vicaria y verbal), siendo los estados emocionales una de estas fuentes. Así, por ejemplo, en lo que respecta a la dimensión didáctica, que se refiere a la creencia del profesor en su capacidad para facilitar la comprensión de los alumnos, explicar el contenido, orientarlos y responder a sus preguntas, sólo la emoción de la alegría ha demostrado tener un efecto significativo. Es posible que otras fuentes de información, como la experiencia directa, sean más relevantes para esta dimensión de la autoeficacia docente que las experiencias emocionales. Y, de hecho, la experiencia práctica en la enseñanza, adquirida a través de logros reales en el aula con los estudiantes, es una fuente importante para la dimensión docente de la autoeficacia docente (Tschannen-Moran; Woolfolk Hoy, 2007). Será importante que en futuros estudios se incluya el análisis de otras fuentes de

autoeficacia, como la evaluación de la experiencia de los docentes y su capacidad para alcanzar los objetivos que se han fijado.

También se encontró el efecto diferencial de las emociones en las diversas dimensiones de la autoeficacia docente para las emociones de valencia negativas. La emoción de desesperanza reveló una asociación, en el sentido esperado, con todas las dimensiones de la autoeficacia docente, con excepción de la dimensión docente, habiendo sido el predictor más fuerte en lo que se refiere a las dimensiones de adaptación, disciplina y motivación. Sin embargo, el agotamiento solo tuvo un efecto en las dimensiones de cooperación, disciplina y motivación, y no en el sentido esperado, es decir, tuvo un efecto positivo en estas dimensiones de la autoeficacia docente, y la ira no reveló una relación con ninguna dimensión de la autoeficacia docente. Así, la segunda hipótesis del estudio, según la cual las emociones ira, desesperanza y agotamiento tendrían un efecto negativo en la autoeficacia docente, fue confirmada solo parcialmente.

El resultado con respecto a la desesperanza emocional es consistente con los resultados de un estudio longitudinal de Burić, Slišković y Sorić (2020), en el que la desesperanza fue la única emoción discreta, en seis emociones investigadas, que tuvo una relación recíproca con la autoeficacia docente: niveles más altos de desesperanza influyeron negativamente en los niveles futuros de autoeficacia docente, y las bajas creencias sobre la autoeficacia de los docentes se asociaron con la experiencia de más emociones de desesperanza en el futuro (Burić; Slišković; Sorić, 2020). En el presente estudio, la emoción de desesperanza, que emerge en situaciones de falta de éxito o ante la certeza del fracaso (Pekrun, 2006), fue una fuente importante para que los profesores evaluaran sus habilidades para enseñar a los estudiantes de acuerdo con sus necesidades individuales, para cooperar con los compañeros de trabajo y los padres, Mantener el orden y la disciplina en el aula y motivar a los alumnos en el proceso de aprendizaje, y hacer frente a los cambios y retos que se encuentran en el trabajo. Este resultado resalta la importancia de que los gestores educativos dialoguen con los docentes sobre cómo evalúan sus acciones y cómo el contexto educativo afecta sus actividades educativas (Stipek, 2012), así como sus necesidades, en particular de desarrollo profesional, con el fin de crear un contexto educativo que reduzca la experiencia de desesperanza en el proceso educativo (Fackler; Malmberg; Sammons, 2021; Huang, 2022).

Con respecto al agotamiento, esta emoción tuvo un efecto positivo en dos dimensiones de la autoeficacia docente, sugiriendo que cuanto mayor es el nivel de agotamiento, mayor es la autoeficacia docente en las dimensiones de cooperación y disciplina. Este resultado no está

en línea con otros estudios, que han revelado una relación negativa entre el agotamiento del docente y la autoeficacia (p. ej., Burić; Slišković; Macuka, 2018; Burić; Slišković; Sorić, 2020); Sin embargo, estos estudios exploraron la autoeficacia desde una perspectiva unidimensional. Además, cabe destacar que, en el presente estudio, el agotamiento presentó, en promedio, valores más altos que todas las demás emociones negativas (aunque inferiores a las emociones positivas) y que, en promedio, los profesores del presente estudio presentaron niveles de agotamiento más altos que en otros estudios (e.g., Burić; Slišković; Macuka, 2018).

El hecho de que la recolección de datos se haya realizado durante la pandemia de COVID-19 puede explicar los mayores niveles de agotamiento experimentados por los docentes en este estudio. De hecho, el aumento de la sobrecarga de trabajo de los docentes durante la pandemia (Costa *et al.*, 2022), como consecuencia del aumento de la demanda de docentes, por ejemplo, en términos de aprendizaje de nuevas tecnologías, impartición de clases presenciales y, simultáneamente, atención a estudiantes en la enseñanza remota, puede explicar mayores niveles de agotamiento reportados por los docentes. Responder a estas demandas puede haber requerido un esfuerzo adicional por parte de los docentes (asociado a la experiencia de agotamiento); Pero al mismo tiempo, los profesores pueden haber tenido experiencias positivas, sintiendo que son capaces de responder a estas mismas demandas. Y, de hecho, la percepción de la competencia es un aspecto fundamental asociado a la autoeficacia (Woolfolk Hoy; Spero, 2005), y la experiencia directa es una de las fuentes más importantes de autoeficacia (Bandura, 1997). Así, el esfuerzo por responder a las demandas en todas las áreas del funcionamiento docente (por ejemplo, adaptación, cooperación, disciplina, enseñanza, motivación y cambio) y, simultáneamente, la percepción de logro de sus metas, pueden explicar la asociación positiva que se encontró entre el agotamiento docente y la autoeficacia. Esta es una explicación provisional, y en futuros estudios también puede ser importante recopilar información sobre cómo los profesores evalúan su desempeño docente y cómo la percepción de la competencia interactúa con la experiencia de emociones negativas en la construcción de creencias de autoeficacia en relación con diversas dimensiones de la enseñanza.

Con respecto a la emoción de la ira, no hubo relación entre esta emoción y las diversas dimensiones de la autoeficacia docente. Un efecto de deseabilidad social puede ser una posible explicación para este resultado (Lee; Van Vlack, 2016). Aunque el cuestionario era anónimo, es posible que los maestros no quieran mostrar que sienten enojo hacia los estudiantes. Algunos estudios muestran que la supresión de las emociones negativas, como la ira, es una estrategia emocional que los profesores suelen utilizar en su vida diaria (Burić; Slišković; Penezić, 2019;

Recaudador de impuestos; Frenzel, 2015). Sin embargo, es importante destacar que, en el presente estudio, la emoción enojo presenta, en promedio, valores cercanos a 3 ($M = 2,78$; $DE = 1,02$); En otros estudios, esta emoción presenta, en promedio, valores más bajos (< 2) (e.g., Frenzel *et al.*, 2016).

Por lo tanto, se necesita otra explicación para la falta de relación entre la emoción, la ira y la autoeficacia del profesor, y el nivel de especificidad de las diferentes dimensiones de la autoeficacia y las emociones puede explicar este resultado. En efecto, los ítems de la escala de autoeficacia se formulan globalmente en términos de las tareas, sin especificar una clase o un grupo de estudiantes (por ejemplo, puedo administrar mis clases independientemente de la forma en que estén organizadas las clases, por ejemplo, clases compuestas por diferentes edades); por el contrario, la escala de emociones se formula con un mayor nivel de especificidad, dirigiendo al profesor a responder teniendo en cuenta a ciertos alumnos (por ejemplo, el comportamiento de algunos alumnos me enfada tanto que incluso me da dolor de cabeza). Así, el profesor puede relatar emociones en relación con "algunos alumnos", pero esta experiencia emocional no afecta a la valoración global que hace de su capacidad para alcanzar los objetivos educativos que se ha trazado. Sabiendo que la emoción de la ira depende de situaciones específicas (p. ej., Kring, 2000), será importante en el futuro explorar esta emoción teniendo en cuenta diferentes situaciones (p. ej., el aula; en relación con los compañeros), buscando también explorar su relación con los diferentes dominios de la autoeficacia.

En cuanto a las variables individuales, los resultados indican que solo la variable egresado lato sensu tuvo un efecto positivo en la autoeficacia docente teniendo en cuenta las dimensiones de adaptación, cooperación y motivación. En cuanto a las variables relacionadas con la actividad docente, el nivel de preparación percibido por los docentes tuvo un efecto positivo en todas las dimensiones de la autoeficacia docente. Por el contrario, la satisfacción con la enseñanza tuvo un efecto negativo en la autoeficacia docente, pero solo en lo que respecta a la dimensión docente. Con respecto a las variables contextuales, en general, la infraestructura fue un predictor positivo de todas las dimensiones de la autoeficacia docente, con excepción de la dimensión docente. Además, el tamaño de la clase fue un predictor positivo de la motivación y el cambio en la autoeficacia de los docentes, es decir, hubo una asociación entre la enseñanza en clases más grandes (es decir, más de 35 estudiantes) y las creencias más positivas con respecto a la capacidad de motivar a los estudiantes y lidiar con los cambios y desafíos. En general, estos resultados están en línea con estudios previos que destacan el efecto significativo de las variables individuales, de la actividad docente y contextuales en los niveles de

autoeficacia docente. Por ejemplo, los docentes que evalúan la infraestructura escolar como adecuada para el desarrollo de las actividades docentes (Iaochite, 2007) tienden a revelar mayores niveles de autoeficacia docente. En este sentido, Sabia y Sordi (2021) enfatizan que el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje es el resultado de la interacción de varios factores necesarios para su efectividad. Estos factores incluyen la presencia de un profesorado altamente cualificado, así como la disponibilidad de recursos e infraestructuras escolares adecuados, como materiales didácticos, equipos e instalaciones físicas adecuados. De acuerdo con los autores, cuando no se brinda el apoyo necesario para llevar a cabo las actividades del docente, su desempeño se ve afectado, lo que compromete su potencial educativo. Por lo tanto, se hace evidente la importancia del apoyo institucional como base para que los docentes desempeñen eficazmente su papel en la promoción de la educación (Sabia; Sordi, 2021), con efectos en la evaluación de sus habilidades para realizar diferentes tareas educativas.

Limitaciones

Los resultados de este estudio deben interpretarse con cautela debido a sus limitaciones. En primer lugar, aunque los modelos para las seis dimensiones de la autoeficacia docente son significativos, el R2 ajustado es bajo (0,124 - 0,246), lo que sugiere que otras variables pueden ser igualmente importantes para comprender las creencias sobre la autoeficacia docente. Por lo tanto, aunque los predictores abordados en los modelos de regresión son relevantes para explicar las diversas dimensiones de la autoeficacia docente, también se deben considerar otros predictores en estudios futuros, por ejemplo, la percepción del desempeño en diferentes dominios de funcionamiento y la evaluación de su importancia para el docente (p. ej., Woolfolk Hoy; Spero, 2005).

En segundo lugar, la muestra estuvo compuesta por docentes de una sola localidad de Brasil (Paraná), por lo que la generalización de estos resultados a otras poblaciones docentes debe hacerse con cautela. El estado de Paraná se encuentra entre los estados con el mejor Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB), que es un indicador de la calidad de la educación en las escuelas en el contexto brasileño (Mello; Bertagna, 2016). Sin embargo, otros estados tienen un índice bajo en el IDEB, y los factores contextuales pueden influir en este resultado (Mello; Bertagna, 2016). Así, teniendo en cuenta que las variables de contexto también tienen efecto tanto en las emociones (Chen, 2021) como en la autoeficacia docente (Avanzi *et al.*, 2013), se sugiere realizar estudios con muestras de docentes de otros estados.

En tercer lugar, se utilizaron instrumentos de autoinforme para medir las emociones y la autoeficacia del profesor, lo que puede provocar una covarianza artificial de las respuestas y, por tanto, un sesgo en los resultados (Podsakoff *et al.*, 2003). Por lo tanto, se sugiere que los estudios futuros puedan utilizar otros métodos de recolección de datos, como entrevistas u observaciones, para comprender mejor la naturaleza de esta relación. La investigación cualitativa se presenta como un tipo de investigación relevante, que puede ayudar a comprender, de manera más integral, la labor educativa de los docentes acompañándolos en su vida cotidiana, permitiéndoles aprehender la complejidad del trabajo docente y la amplia gama de emociones que experimentan los docentes en el contexto educativo (Sutton; Wheatley, 2007), así como la forma en que afectan la evaluación de las capacidades de los docentes en relación con las diferentes tareas educativas. Por ejemplo, la realización de entrevistas permitiría una comprensión más profunda del contexto escolar y de los aspectos que pueden estar relacionados con la autoeficacia docente, explorando los significados que los docentes atribuyen a sus experiencias emocionales y la forma en que interpretan el contexto de su desempeño profesional.

Por último, la investigación es de carácter transversal, por lo que no permite establecer una relación causa-efecto entre las emociones discretas del profesor y la autoeficacia del profesor. Y, de hecho, como se predice en el modelo de Chen (2019), las emociones pueden ser tanto antecedentes como consecuencias de la autoeficacia docente y Burić Slišković y Sorić (2020) identificaron una relación asimétrica entre algunas emociones docentes (como la alegría, el amor, la ira, el agotamiento) y la autoeficacia docente. En este sentido, puede ser importante desarrollar estudios longitudinales para examinar sus relaciones recíprocas en diferentes poblaciones de profesores.

Consideraciones finales

A pesar de las limitaciones, el presente estudio hace una importante contribución a esta área de estudio. Los resultados obtenidos apoyan el modelo multidimensional de autoeficacia docente, según el cual los docentes presentan diferentes creencias de autoeficacia según la tarea/función realizada (Avanzi *et al.*, 2013) y apoyan la idea de que las diversas emociones experimentadas por el docente, incluso presentando la misma valencia (por ejemplo, positiva) pueden impactar de manera diferente en las diversas dimensiones de la autoeficacia. Así, profundizar en el estudio de las emociones de los docentes bajo un enfoque discreto y su relación con la autoeficacia docente se presenta como un área de estudio relevante, ya que puede

hacer un aporte importante para la mejora no solo del proceso educativo, sino también del bienestar de los docentes.

Una comprensión más profunda de los aspectos que afectan a la autoeficacia docente es aún más relevante en el caso de los docentes brasileños, ya que los estudios de TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) revelan que tienen niveles de autoeficacia docente por debajo de la media (OCDE, 2014) y que esto se asocia a la indisciplina en el aula y al estrés en el trabajo (OCDE, 2020). También hay que tener en cuenta que cuando los docentes experimentan más emociones positivas y menos negativas, tienden a revelar mayores niveles de bienestar (Chen, 2021); además, los profesores con mayores niveles de autoeficacia tienden a experimentar una mayor satisfacción, mientras que al mismo tiempo tienen menos probabilidades de verse afectados por el burnout (Skaalvik; Skaalvik, 2007; Zeta; Koomen, 2016), haciendo hincapié en la importancia de la autoeficacia docente para el bienestar de los docentes (OCDE, 2020). Así, parece relevante investigar la relación entre las emociones del profesor en relación con los alumnos y el proceso de enseñanza y las creencias del profesor sobre su capacidad para realizar actividades de enseñanza en el contexto brasileño.

Los resultados de este estudio también tienen implicaciones para la práctica y para la escuela, destacando la importancia del papel de los directivos escolares en la creación de condiciones que favorezcan la formación y el desarrollo profesional del profesorado más dirigido a determinadas dimensiones de la actividad docente, de acuerdo con las necesidades específicas del profesorado (Fackler; Malmberg; Sammons, 2021). Y la importancia de que los directivos fomenten una relación con los docentes basada en el apoyo, el estímulo y el reconocimiento para ver validadas sus inquietudes, sentirse reconocidos como profesionales y experimentar emociones de valencia positiva, por el efecto en su bienestar, pero también para fortalecer sus creencias en su capacidad para alcanzar el éxito en las diversas dimensiones de la enseñanza (Stipek, 2012).

Finalmente, cabe destacar que este estudio validó el TEQ - versión brasileña (Almeida; Freire, 2021), siendo un instrumento confiable que presentó cualidades psicométricas adecuadas para medir las emociones del docente en el contexto brasileño.

REFERENCIAS

- ALMEIDA, C. M.; FREIRE, S. Adaptação cultural de um instrumento para avaliar as emoções do professor (TEQ). **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 34, n. 1, p. 285-302, 2021. Disponible en: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/20687>. Acceso en: 25 enero 2023.
- ALMEIDA, C. M.; FREIRE, S. A relação entre as emoções do professor e a autoeficácia docente: uma revisão sistemática. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 19, n. 50, p. 1-26, 2023. Disponible en: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/11511>. Acceso en: 25 marzo 2023.
- AVANZI, L.; MIGLIORETTI, M.; VELASCO, V., BALDUCCI, C.; VECCHIO, L.; FRACCAROLI, F.; SKAALVIK, E. M. Cross-validation of the norwegian teacher's self-efficacy scale (NTSES). **Teaching and Teacher Education**, [S. l.], v. 31, p. 69-78, 2013. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.01.002>. Acceso en: 20 mayo 2021.
- BACH, A.; HAGENAUER, G. Joy, anger, and anxiety during the teaching practicum: how are these emotions related to dimensions of pre-service teachers' self-efficacy? **Zeitschrift für Bildungsforschung**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 295-311, 2022. Disponible en: <https://link.springer.com/article/10.1007/s35834-022-00343-9>. Acceso en: 25 enero 2023.
- BANDURA, A. **Self-efficacy: the exercise of control**. New York: Freeman and Company, 1997.
- BYRNE, B. M. **A primer of LISREL: Basic applications and programming for confirmatory factor analytic models**. [S. l.]: Springer Science & Business Media, 2012.
- BURIĆ, I.; FRENZEL, A. C. Teacher anger: new empirical insights using a multi-method approach. **Teaching and Teacher Education**, [S. l.], v. 86, p. 1-11, 2019. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X18322327>. Acceso en: 30 enero 2022.
- BURIĆ, I.; MACUKA, I. Self-efficacy, emotions and work engagement among teachers: a two wave cross-lagged analysis. **J Happiness Stud**, [S. l.], v. 19, p. 1917-1933, 2018. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9903-9>. Acceso en: 30 enero 2022.
- BURIĆ, I.; SLIŠKOVIĆ, A.; MACUKA, I. A mixed-method approach to the assessment of teachers' emotions: development and validation of the Teacher Emotion Questionnaire, **Educational Psychology**, [S. l.], v. 38, n. 3, p. 325-349, 2018. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01443410.2017.1382682>. Acceso en: 20 enero 2021.
- BURIĆ, I.; SLIŠKOVIĆ, A.; PENEZIĆ, Z. Understanding teacher well-being: a cross-lagged analysis of burnout, negative student-related emotions, psychopathological symptoms, and resilience, **Educational Psychology**, [S. l.], v. 39, n. 9, p. 1136-1155, 2019. DOI: 10.1080/01443410.2019.1577952. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01443410.2019.1577952>. Acceso en: 30 de mayo 2022.

BURIĆ, I.; SLIŠKOVIĆ, A.; SORIĆ, I. Teachers' emotions and self-efficacy: a test of reciprocal relations. **Frontiers in psychology**, [S. l.], v. 11, p. 1-14, 2020etiqueta. Disponible en: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.01650/full>. Acceso en: 30 de mayo 2022.

CASANOVA, D. C. G.; AZZI, R, G. Análise sobre variáveis explicativas da autoeficácia docente. **Educar em Revista**, [S. l.], v. 58, p. 237-252, 2015. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.43236>. Acceso en: 20 enero 2022.

CHEN, J. High efficacious, positive teachers achieve better: examining the relationship between teacher efficacy, emotions, and their practicum performance. **The Asia-Pacific Education Researcher**, [S. l.], v. 28 n. 4, p. 327-337, 2019. Disponible en: <https://link.springer.com/article/10.1007/s40299-018-0427-9>. Acceso en: 10 jul. 2021.

CHEN, J. Refining the teacher emotion model: evidence from a review of literature published between 1985 and 2019. **Cambridge Journal of Education**, [S. l.], v. 51, n. 3, p. 327-357, 2021. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/0305764X.2020.1831440>. Acceso en: 20 enero 2021.

COSTA, I. A. R.; JOVANOVIĆ, J. O.; OLIVEIRA, M. R. F. de; SILVA, A. S. Condições do trabalho docente na educação infantil: uma análise crítica em tempos pandêmicos na cidade de Londrina/PR. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 0981-0994, 2022. Disponible en: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16320>. Acceso en: 20 marzo 2023.

CRESWELL, J. W. **Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches**. 3. ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2009.

DEVELLIS, R. F. **Scale development: theory and applications**. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1991.

FACKLER, S.; MALMBERG, L. E.; SAMMONS, P. An international perspective on teacher self-efficacy: personal, structural and environmental factors. **Teaching and Teacher Education**, [S. l.], v. 99, p. 1-17, 2021. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103255>. Acceso en: 20 oct. 2023.

FIELD, A. **Descobriendo a estatística usando o SPSS**. 2. ed. Porte Alegre: Artmed, 2009.

FRENZEL, A. C. Teacher emotions. *In*: PEKRUN, R.; LINNENBRINK-GARCIA, L. (ed.). **International Handbook of Emotions in Education**. New York: Routledge, 2014.

FRENZEL, A. C.; DANIELS, L.; BURIĆ, I. Teacher emotions in the classroom and their implications for students. **Educational Psychologist**, [S. l.], v. 56, n. 4, p. 250-264, 2021. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00461520.2021.1985501>. Consultado el: 20 marzo 2023.

FRENZEL, A. C.; PEKRUN, R.; GOETZ, T.; DANIELS, L. M.; TRACY, D. L.; BECKER-KURZ, B.; KLASSEN, R. M. Measuring teachers' enjoyment, anger, and anxiety: the teacher emotions scales (TES). **Contemporary Educational Psychology**, [S. l.], v. 46, p. 148-163, 2016. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.05.003>. Acceso en: 20 feb 2021.

HAIR, J. F. JR.; BLACK, W. C.; BABIN, B. J.; ANDERSON, R. E. **Multivariate data analysis**. 7. ed. Saddle River: Prentice Hall, 2009.

HONG, J.; HEDDY, B.; RUAN, J.; YOU, S.; KAMBARA, H.; NIE, Y.; MONOBE, G. Revising and validating achievement emotions questionnaire – teachers (AEQ-T). **International Journal of Educational Psychology**, [S. l.], v. 5, n.1, p. 80-107, 2016. Disponible en: <https://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/ijep/article/view/1395/pdf>. Acceso en: 20 feb. 2022.

HUANG, S. A. Review of the Relationship Between EFL Teachers' Academic Buoyancy, Ambiguity Tolerance, and Hopelessness. **Frontiers in Psychology**, [S. l.], v. 13, p. 1-5, 2022. Disponible en: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.831258>. Acceso en: 20 oct. 2020.

IAOCHITE, R.T. **Auto-eficácia de docentes de educação física**. 2007. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007. Disponible en: <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalle/407613>. Acceso en: 20 feb. 2022.

IZARD, C. E.; ACKERMAN, B. P. Organizational and motivational functions of discrete emotions. In: LEWIS, J. M.; HAVILAND-JONES, J. M. (ed.). **Handbook of emotions**. New York: Guilford, 1993. p. 253-264.

JASP Team. **JASP**. Version 0.16.3. 2022. Disponible en <https://jasp-stats.org>. Acceso en: 20 feb. 2022.

LEE, M.; VAN VLACK, S. Teachers' emotional labour, discrete emotions, and classroom management self-efficacy. **Educational Psychology**, [S. l.], v. 38, n. 5, p. 669-686, 2018. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01443410.2017.1399199>. Acceso en: 30 mayo 2022.

KRING, A. M. Gender and anger. In: FISCHER, A. H. (ed.). **Gender and emotion: social psychological perspectives**. New York: Cambridge University Press, 2000.

LENCH, H. C.; FLORES, S. A.; BENCH, S. W. Discrete emotions predict changes in cognition, judgment, experience, behavior, and physiology: a meta-analysis of experimental emotion elicitations. **Psychological Bulletin**, [S. l.], v. 137, n. 5, 834-855, 2011.

MELLO, L. R. de; BERTAGNA, R. H. Apontamentos iniciais sobre qualidade educacional: resultados do IDEB e fatores socioeconômicos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S. l.], v. 11, n. 3, p. 1132-1148, 2016. Disponible en: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6168>. Acceso en: 3 feb. 2023.

NUNNALLY, J. P. **Psychometric Theory**. New York: McGraw-Hill, 1978.

PAJARES, F. Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. **Review of Educational Research**, [S. l.], v. 66, n. 4, p. 543-578, 1996.

PEKRUN, R. The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. **Educ Psychol Rev**, [S. l.], v. 18, p. 315-341, 2006.

PODSAKOFF, P. M.; MACKENZIE, S. B.; LEE, J. Y.; PODSAKOFF, N. Common method biases in behavioral research: a critical review of the literature and recommended remedies. **Journal of applied psychology**, [S. l.], v. 88, n. 5, p. 879-903, 2003. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/9075176_Common_Method_Biases_in_Behavioral_Research_A_Critical_Review_of_the_Literature_and_Recommended_Remedies. Acceso en: 10 enero 2022.

OECD. Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **A teachers' guide to TALIS 2013: teaching and Learning International Survey**. Paris: OECD Publishing, 2014. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.1787/9789264216075-en>. Acceso en: 10 enero 2021.

OECD. Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals**, TALIS. Paris: OECD Publishing, 2020. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>. Acceso en: 10 enero 2021.

RINAS, R.; DRESEL, M.; HEIN, J.; JANKE, S.; DICKHÄUSER, O.; DAUMILLER, M. Exploring university instructors' achievement goals and discrete. **Frontiers in Psychology**, [S. l.], v. 11, p. 1-13, Aug. 2020. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.01484. Disponible en: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.01484/full>. Acceso en: 10 enero 2022.

SABIA, C. P. de P.; SORDI, M. R. L. de. Um olhar para a dimensão infraestrutura como uma das condições objetivas possibilitadoras da qualidade em escolas públicas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 1, p. 127–152, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16i1.13473. Disponible en: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13473>. Acceso en: 19 oct. 2023.

SCHERER, K. R. What are emotions? And how can they be measured? **Social Science Information**, [S. l.], v. 44, n. 4, 695-729, 2005. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0539018405058216>. Acceso en: 10 enero 2022.

SCHIRMER, A. **Emotion**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2015.

SKAALVIK, E. M.; SKAALVIK, S. Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. **Journal of Educational Psychology**, [S. l.], v. 99, n. 3, p. 611-625, 2007.

SKAALVIK, E. M.; SKAALVIK, S. Dimensions of teacher burnout: relations with potential stressors at school. **Social Psychology of Education**, [S. l.], v. 20, p. 775-790, 2017. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9391-0>. Acceso en: 10 enero 2022.

SLIŠKOVIĆ, A.; BURIC, I.; SORIC, I. The relations between principal support and work engagement and burnout: Testing the tole of teachers' emotions and educational level. **Work**, [S. l.], v. 64, n. 2, p. 203-215, 2019. Disponible: <https://doi.org/10.3233/WOR-192987>. Acceso en: 10 enero 2022.

SILVA JÚNIOR, D. I.; FERREIRA, M. C.; VALENTINI, F.; PEREIRA, M. M. Evidências de validade da escala de autoeficácia de professores em amostras brasileiras. **Revista Psicologia Organizações e Trabalho**, [S. l.], v. 18, n. 3, p. 405-411, 2018. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.17652/rpot/2018.3.1392>. Acceso en: 20 enero 2021.

STEPHANOU, G.; GKAVRAS, G.; DOULKERIDOU, M. The role of teachers' self-and collective-efficacy beliefs on their job satisfaction and experienced emotions in school. **Psychology**, [S. l.], v. 4, n. 3, p. 268-278, 2013. Disponible en: <https://www.scirp.org/html/29237.html>. Acceso en: 20 enero 2021.

STIPEK, D. Context matters: Effects of student characteristics and perceived administrative and parental support on teacher self-efficacy. **The Elementary School Journal**, [S. l.], v. 112, n. 4, p. 590-606, 2012. Disponible en: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/664489?journalCode=esj>. Acceso en: 10 enero 2022.

SUTTON, R. E.; WHEATLEY, Karl F. Teachers' emotions and teaching: a review of the literature and directions for future research. **Educational Psychology Review**, [S. l.], v. 15, n. 4, p. 327-358, 2003. Disponible en: <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1026131715856>. Acceso en: 20 oct. 2023.

TAXER, J. L.; FRENZEL, A. C. Facets of teachers' emotional lives: a quantitative investigation of teachers' genuine, faked, and hidden emotions. **Teaching and Teacher Education**, [S. l.], v. 49, p. 78-88, 2015. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.003>. Acceso en: 30 mayo 2022.

TSCHANNEN-MORAN, M.; WOOLFOLK HOY, A. Teacher Efficacy: The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. **Teaching and Teacher Education**, [S. l.], v. 23, p. 944-956, 2007. DOI:10.1016/j.tate.2006.05.003. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X06000953>. Acceso en: 10 enero 2023.

UZUNTIRYAKI-KONDAKCI, E.; KIRBULUT, Z. D.; SARICI, E.; OKTAY, O. Emotion regulation as a mediator of the influence of science teacher emotions on teacher efficacy beliefs. **Educational Studies**, [S. l.], v. 48, n. 5, p. 583-601, 2022. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1793300>. Acceso en: 20 oct. 2023.

WARE, H.; KITSANTAS, A. Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment. **The Journal of Educational Research**, [S. l.], v. 100, n. 5, p. 303-

310, 2007. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3200/JOER.100.5.303-310>. Acceso en: 10 enero 2022.

WOOLFOLK HOY, A.; SPERO, R. B. Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. **Teaching and teacher education**, [S. l.], v. 21, n. 4, p. 343-356, 2005. Disponible en: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X05000193?casa_token=YVhFSwbqnBwAAAAA:kC2RHjkqjcJizfl9GWaUACHDsoi2b5rpqEe5346qOCiqE77E-8u3fY5jbeNruW7gtxul5NMekyg. Acceso en: 10 enero 2022.

YURTSEVEN, N. Teacher Emotion Questionnaire: a turkish adaptation, validity, and reliability study, **Pegem Journal of Education and Instruction**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 251-282, 2020. Disponible en: <https://doi.org/10.14527/pegegog.2020.009>. Acceso en: 30 mayo 2022.

ZEE, M.; KOOMEN, H. M. Y. Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being. **Review of Educational Research**, [S. l.], v. 86, n. 4, p. 981-1015, 2016. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0034654315626801>. Acceso en: 10 enero 2022.

ZIMMERMAN, B. J. Self-efficacy: an essential motive to learn. **Contemporary Educational Psychology**, [S. l.], v. 25, n. 1, p. 82-91, 2000. Disponible en: <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>. Acceso en: 20 feb. 2023.

CRediT Author Statement

Reconocimientos: Queremos agradecer a los profesores del sistema escolar estatal de Paraná que hicieron posible esta investigación.

Financiación: Esta investigación se llevó a cabo en el marco de un Doctorado en Educación (IE-ULisboa), financiado por la Fundación para la Ciencia y la Tecnología – FCT (SFRH/BD/145367/2019).

Conflictos de intereses: Los autores declaran que no existen conflictos de intereses.

Aprobación ética: Esta investigación fue aprobada por la Comisión Nacional de Ética en Investigación (CAAE: 27729420.6.0000.5539).

Disponibilidad de datos y material: No aplicable.

Aportes de los autores: El primer autor participó en la conceptualización, redacción del texto – primera edición, recolección de datos, metodología, análisis, interpretación de datos y discusión. El segundo autor participó en la redacción del texto – revisión y edición, metodología, análisis, interpretación de los datos, discusión y supervisión.

Procesamiento y edición: Editora Iberoamericana de Educación - EIAE.
Corrección, formateo, normalización y traducción.

