

RCS

Revista de Ciencias Sociales

Depósito legal ppi 201502ZU4662
Esta publicación científica en formato
digital es continuidad de la revista impresa
Depósito Legal: pp 197402ZU789
• ISSN: 1315-9518 • ISSN-E: 2477-9431

Universidad del Zulia. Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales
Vol. XXXI, Núm 1

ENERO-MARZO, 2025

Revista de Ciencias Sociales

Esta publicación científica en formato
digital es continuidad de la revista impresa
Depósito Legal: pp 197402ZU789
ISSN: 1315-9518

Autoeficacia psicopedagógica, inteligencia emocional y su impacto en el logro de los ODS en docentes universitarios

Díaz Ocampo, Eduardo*
Díaz Sandoya, Eduardo Luis**

Resumen

Este estudio examina relacionar autoeficacia psicopedagógica e inteligencia emocional de los docentes universitarios, evaluando cómo estas variables impactan en el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la práctica docente efectiva. Se destaca la teoría de autoeficacia de Bandura (1997); y el modelo de inteligencia emocional de Goleman (2005). Se utilizó un diseño cuantitativo, descriptivo y correlacional con una muestra por conveniencia de 128 docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Técnica Estatal de Quevedo en Ecuador. Se utilizó un cuestionario que incluyó una Escala de Autoeficacia Psicopedagógica. El análisis fue mediante estadística descriptiva, correlaciones de Pearson y análisis de regresión múltiple. Se evidenció entre los resultados que la mayoría de los docentes tienen un alto nivel de autoeficacia psicopedagógica, aunque muchos se sienten inseguros ante situaciones desafiantes. Se encontró correlación significativa entre inteligencia emocional y autoeficacia. Esto resalta la necesidad de programas que fortalezcan estas habilidades en la formación docente. En conclusión, se discuten implicaciones prácticas y teóricas, sugiriendo intervenciones formativas para mejorar la autoeficacia y la inteligencia emocional en el ámbito educativo. Este estudio contribuye a la literatura al abordar de manera integral estas relaciones y su impacto en la calidad educativa.

Palabras clave: Autoeficacia psicopedagógica; inteligencia emocional; docentes universitarios; objetivos de desarrollo sostenible; práctica educativa.

* Doctor en Ciencias Pedagógicas. Doctor en Jurisprudencia. Magister en Diseño Curricular. Rector en la Universidad Técnica Estatal de Quevedo, Quevedo, Ecuador. E-mail: ediaz@uteq.edu.ec ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2610-2641>

** Magister en Dirección y Gestión de Tecnologías de la Información. Ingeniero en Sistemas Computacionales. Docente en la Universidad Estatal de Milagro, Guayaquil, Ecuador. E-mail: ediazs6@unemi.edu.ec ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9050-1869>

Psychopedagogical self-efficacy, emotional intelligence and their impact on SDG achievement in university professors

Abstract

This study examines the relationship between psychopedagogical self-efficacy and emotional intelligence of university teachers, evaluating how these variables impact the achievement of the Sustainable Development Goals and effective teaching practice. The study highlights Bandura's (1997) self-efficacy theory and Goleman's (2005) emotional intelligence model. A quantitative, descriptive and correlational design was used with a convenience sample of 128 teachers from the Faculty of Education Sciences at the State Technical University of Quevedo in Ecuador. A questionnaire was used that included a Psychopedagogical Self-Efficacy Scale. The analysis was done using descriptive statistics, Pearson correlations and multiple regression analysis. The results showed that most teachers have a high level of psychopedagogical self-efficacy, although many feel insecure in challenging situations. A significant correlation was found between emotional intelligence and self-efficacy. This highlights the need for programs that strengthen these skills in teacher training. In conclusion, practical and theoretical implications are discussed, suggesting training interventions to improve self-efficacy and emotional intelligence in the educational field. This study contributes to the literature by comprehensively addressing these relationships and their impact on educational quality.

Keywords: Psychopedagogical self-efficacy; emotional intelligence; university teachers; sustainable development goals; educational practice.

Introducción

En el dinámico entorno académico actual, los educadores universitarios enfrentan los desafíos de transmitir conocimientos y desarrollar competencias para abordar la diversidad estudiantil. Este imperativo exige una formación continua y un compromiso efectivo del profesorado, adaptándose a las cambiantes demandas educativas y sociales.

La autoeficacia docente es un componente crucial, puesto que está relacionada con la capacidad de los educadores para planificar, monitorear y evaluar el aprendizaje de estudiantes con diversas necesidades. Salas y Gallardo (2022), destacan la importancia de capacitar a los docentes en psicopedagogía para incluir a estudiantes con diversidad funcional, lo que requiere una formación práctica que refuerce sus creencias sobre su capacidad para enseñar. Esta relación entre autoeficacia y motivación es crítica; los docentes con creencias sólidas tienden a ser más persistentes y proactivos ante los desafíos

(Gallardo-Contreras, Nocetti y Muñoz-Soto, 2023). Además, el desarrollo de la inteligencia emocional se considera esencial para gestionar situaciones complejas y fomentar entornos de aprendizaje inclusivos (Azurdia, 2023).

La autoeficacia, entendida como la creencia en las propias habilidades para llevar a cabo tareas específicas, ha sido identificada como un factor relevante en la educación inclusiva (Gómez-Marí, Pastor-Cerezuola y Tárraga-Mínguez, 2023). Esta percepción de autoeficacia no solo mejora la capacidad docente de los educadores, sino que también contribuye a su conciencia sobre esa capacidad (Vidal-Martí, 2022).

Además, investigaciones han demostrado que la autoeficacia de los docentes se correlaciona con prácticas educativas efectivas, así como con el compromiso y la satisfacción laboral (De Coninck, D'Haenens y Matthijs, 2020). En este contexto, los docentes que se sienten capaces de gestionar situaciones emocionales, incluso con estudiantes desafiantes, han demostrado haber adquirido

los conocimientos y habilidades necesarios para trabajar en entornos complejos.

Por otra parte, la inteligencia emocional, un concepto ampliamente discutido en psicología, se refiere a la capacidad de reconocer, comprender y gestionar las propias emociones y las de los demás (Goleman, 2005; Romero et al., 2022; Rodríguez, Figueroa-Varela y Muñoz, 2023). En el ámbito educativo, la inteligencia emocional está relacionada con la efectividad docente y el bienestar en el lugar de trabajo. La percepción de autoeficacia entre los docentes para desarrollar prácticas inclusivas es fundamental, puesto que puede influir en la calidad del aprendizaje de grupos diversos de estudiantes. Cebreros-Valenzuela, Durand-Villalobos y Valdés-Cuervo (2023), argumentan que fomentar creencias positivas de autoeficacia en los educadores es esencial para lograr una inclusión educativa efectiva en las universidades.

Sin embargo, la revisión de la literatura revela una falta de estudios específicos que analicen las percepciones de autoeficacia de los docentes en relación con el abordaje de la diversidad psicopedagógica en contextos universitarios. Esta brecha en la investigación ha llevado a los académicos a fragmentar los fundamentos teóricos y metodológicos necesarios para abordar la inclusión, la equidad y la calidad educativa en la formación de futuros profesionales.

La pregunta de investigación que guía este estudio es: ¿Cómo se relacionan la autoeficacia psicopedagógica y la inteligencia emocional en la práctica docente universitaria, y cómo influyen en el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) dentro del contexto educativo?

En ese sentido, este estudio se justifica por la necesidad de entender cómo las creencias de autoeficacia y las habilidades emocionales de los docentes pueden contribuir a consolidar un marco teórico y práctico que integre estos conceptos para mejorar la calidad en la educación superior. La autoeficacia psicopedagógica y la inteligencia emocional no son solo factores individuales, sino que también pueden actuar como catalizadores del

cambio en prácticas educativas sostenibles.

Al abordar este tema, se busca proporcionar información que llene la brecha existente respecto a las percepciones de autoeficacia psicopedagógica y cómo estas percepciones se relacionan con el desarrollo de la inteligencia emocional entre los educadores, promoviendo así un entorno educativo más efectivo y logrando un impacto favorable en la formación integral de los estudiantes en educación superior.

Por lo antes expuesto, el objetivo de este estudio es analizar la relación entre la autoeficacia psicopedagógica y la inteligencia emocional en educadores universitarios, así como su impacto en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Se evaluaron los niveles de autoeficacia de los docentes para establecer una línea base sobre su confianza para enfrentar desafíos en el aula. También se examinaron las habilidades de inteligencia emocional y su correlación con la autoeficacia, para identificar cómo la gestión de emociones puede mejorar la práctica docente.

Además, se buscó entender cómo estas variables influyen en la enseñanza, puesto que se requieren docentes seguros y emocionalmente capaces de integrar los ODS en el aprendizaje de los estudiantes. Finalmente, se propondrán recomendaciones para intervenciones que fortalezcan la autoeficacia y la inteligencia emocional en el profesorado universitario.

1. Fundamentación teórica

1.1. Autoeficacia psicopedagógica

La autoeficacia, un concepto central en la teoría cognitiva social, se define como la creencia de una persona en su capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias para lograr ciertos resultados (Bandura, 1997). En el ámbito educativo, esta noción se refiere a las creencias que tienen los docentes sobre sus habilidades para realizar actividades educativas a un determinado nivel de calidad; las creencias de autoeficacia

son fundamentales, puesto que influyen en la motivación, el esfuerzo, la persistencia ante las dificultades y los patrones de pensamiento, así como respuestas emocionales asociados a ellas (Li y Cheung, 2021).

Según Rebouças, Zanatta y Gonçalves (2023), las creencias de autoeficacia son cogniciones que influyen en la disposición emocional y en la evaluación de la capacidad para realizar acciones específicas. Estas creencias se construyen a partir de cuatro fuentes principales:

1. Experiencia de dominio: Los éxitos previos refuerzan la autoeficacia; los docentes exitosos tienden a confiar más en su capacidad para influir en el aprendizaje.

2. Experiencia vicaria: Observar el éxito de otros, como colegas que implementan metodologías activas, puede aumentar la confianza en las propias habilidades.

3. Persuasión social: La retroalimentación positiva de los docentes a sus estudiantes fortalece su percepción de competencia.

4. Estados fisiológicos: El estado emocional durante la ejecución de tareas puede afectar la evaluación del rendimiento y, por ende, las creencias de autoeficacia.

Además, las interacciones sociales moldean las percepciones sobre las habilidades individuales. Los educadores con creencias de autoeficacia más fuertes enfrentan los desafíos con mayor optimismo, lo que sugiere que fortalecer estas creencias es un camino viable para mejorar la calidad educativa. Por lo tanto, cultivar un ambiente que fomente la confianza y el aprendizaje continuo es esencial para que los docentes enfrenten los desafíos con determinación, beneficiando así a toda la comunidad educativa.

1.2. Inteligencia emocional: Un componente clave en la educación

La gestión de las emociones y la empatía son fundamentales en la educación. Según García-Ancira (2020), la inteligencia emocional no solo implica gestionar las

propias emociones, sino también reconocer y responder a las emociones de los demás, lo cual es vital para construir relaciones efectivas y mejorar la comunicación en el aula. Además, la inteligencia emocional predice la efectividad docente y contribuye a crear entornos de aprendizaje positivos. Al desarrollar competencias emocionales, los docentes están mejor preparados para enfrentar desafíos y promover una atmósfera inclusiva que favorezca el aprendizaje de todos los estudiantes.

1.3. Relación entre la autoeficacia, la inteligencia emocional y los ODS

La relación entre la autoeficacia y la inteligencia emocional es significativa en el ámbito educativo. La investigación ha demostrado que los docentes con altos niveles de autoeficacia son más innovadores y motivadores en sus clases, lo que se traduce en un clima positivo en el aula y mejores resultados académicos para sus estudiantes (Rodríguez et al., 2023). La inteligencia emocional, al permitir a los docentes gestionar sus emociones y las de sus estudiantes, contribuye a un entorno de aprendizaje más saludable y efectivo.

En el contexto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), la educación se reconoce como un eje fundamental para su logro. La Agenda 2030 de la ONU establece 17 ODS, de los cuales el cuarto se centra en garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020). La formación psicopedagógica de los docentes es esencial para alcanzar estos objetivos, especialmente en áreas que tienen una relación directa con los ODS.

Sin embargo, a pesar de que los docentes reconocen la importancia de los ODS, su conocimiento en esta área a menudo es limitado, lo que resalta la necesidad de una formación adecuada para asegurar

un aprendizaje significativo y de calidad (Merma-Molina, Urrea-Solano y Hernández-Amorós, 2023). Además, existe una escasez de estudios que aborden de manera integral cómo se interrelacionan estos conceptos para facilitar el logro de los ODS. La mayoría de las investigaciones se centran en componentes individuales y a menudo ignoran la complejidad de su interacción. Asimismo, la formación docente en relación con los ODS y el desarrollo de habilidades de autoeficacia e inteligencia emocional, sigue siendo un área poco explorada en la literatura, representando una oportunidad significativa para futuras investigaciones.

La Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), es una educación transformadora que promueve el aprendizaje continuo y combina enfoques formales, no formales e informales (Arrondo y Aranguren, 2023). Es fundamental para alcanzar los ODS de la ONU, y su éxito depende de la calidad de la enseñanza de los docentes (Mayorga-Fernández, Martínez-García y Núñez-Avilés, 2024). Así, las instituciones educativas deben adaptar sus prácticas a los desafíos actuales, fomentando la conciencia y responsabilidad social entre docentes y estudiantes (Vargas, 2024). En síntesis, la formación continua y el desarrollo de competencias psicopedagógicas son clave para enfrentar los retos del desarrollo sostenible.

2. Metodología

2.1. Tipo y diseño de la investigación

El presente estudio se enmarca dentro de un enfoque cuantitativo y un diseño correlacional (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018), lo que permite analizar la relación entre la autoeficacia psicopedagógica y la inteligencia emocional entre educadores universitarios, así como su impacto en el abordaje de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

2.2. Población y muestra

La muestra se seleccionó utilizando un muestreo por conveniencia no probabilístico, consistiendo en 128 docentes de los programas de Psicopedagogía, Educación Básica y Pedagogía de Lenguas Nacionales y Extranjeras de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Técnica Estatal de Quevedo, Ecuador, durante el año 2024. Para ser incluidos en el estudio, los participantes debían estar dispuestos a participar, enseñar asignaturas relacionadas con la educación y tener más de un año de experiencia como docentes universitarios. Del total de participantes, 75 (58,6%) eran mujeres y 53 (41,4%) eran hombres. La edad promedio fue de 22,47 años (DE 3.94), con un rango que va de 19 a 57 años.

2.3. Instrumentos de recolección de datos

Para la recolección de datos, se utilizó un cuestionario que incluía una Escala de Autoeficacia Psicopedagógica, Inteligencia Emocional y ODS para docentes universitarios. Esta escala fue adaptada de la “Escala de Expectativas de Autoeficacia Académica Percibida Específica” (Palenzuela, 2012), incorporando ítems específicos para evaluar las variables de interés en el contexto de la enseñanza universitaria. Para asegurar la validez de la escala adaptada, participó un panel de cinco expertos en psicopedagogía, inteligencia emocional y educación para el desarrollo sostenible. Ellos evaluaron la relevancia, claridad y adecuación de cada ítem, lo que llevó a ajustes menores en la redacción de algunos de ellos basados en sus sugerencias.

Además, antes de realizar el Análisis Factorial Exploratorio, se verificó la idoneidad de los datos para este tipo de análisis. La prueba de esfericidad de *Bartlett* fue significativa ($\chi^2 = 1254.78$, $p < 0.001$), lo que indica que las correlaciones entre los ítems eran suficientemente altas para llevar a cabo

el Análisis Factorial Exploratorio. También, la medida de adecuación muestral *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) fue de 0.87, lo cual se considera un valor “meritorio” según los criterios de Kaiser (1974).

A continuación, se aplicó el método de componentes principales para extraer los factores iniciales. El criterio de Kaiser (valores propios > 1) sugirió retener 3 factores (variables) que explicaban el 68,2% de la varianza total. Para facilitar la interpretación de los factores, se utilizó la Rotación Varimax Ortogonal, y se examinaron las cargas factoriales (variables) de cada *ítem* en los tres factores retenidos. Se consideraron significativas las cargas con un valor absoluto mayor a 0.40, lo que permitió asignar los *ítems* al factor donde presentaban la carga más alta.

El Análisis Factorial Exploratorio con Rotación Varimax reveló, de hecho, una estructura de tres factores (variables) que explicó el 68,2% de la varianza total. El cuestionario constó, en total, de 15 *ítems* que midieron tres variables principales:

a. Autoeficacia Psicopedagógica (*ítems* 1-10): Evalúa las creencias de los docentes sobre su capacidad para enfrentar los desafíos en el aula y abordar la diversidad de manera efectiva. Incluye aspectos como la confianza en las propias habilidades, la adaptación de los métodos de enseñanza y el mantenimiento de un ambiente de aprendizaje positivo.

b. Inteligencia Emocional (*ítems* 11-13): Mide las habilidades de los docentes para reconocer, gestionar y canalizar sus propias emociones, así como para empatizar y motivar a los estudiantes desde un enfoque emocionalmente inteligente.

c. Impacto en el Logro de los ODS (*ítems* 14-15): Evalúa las percepciones de los docentes sobre su capacidad para contribuir al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible a través de su práctica docente y la creación de un ambiente inclusivo y respetuoso en el aula.

Los *ítems* del cuestionario se respondieron utilizando una escala tipo *Likert* de 5 puntos, donde 1 representaba “Totalmente en desacuerdo” y 5 “Totalmente de acuerdo”. Además, se calculó el coeficiente alfa de

Cronbach para evaluar la consistencia interna de la escala. Los valores obtenidos fueron: Autoeficacia Psicopedagógica ($\alpha = 0.89$), Inteligencia Emocional ($\alpha = 0.84$), y Logro de ODS ($\alpha = 0.82$), lo que indica una fiabilidad adecuada.

2.4. Procesamiento de datos

Los datos recolectados fueron analizados utilizando técnicas estadísticas descriptivas e inferenciales para examinar las relaciones entre las variables y su impacto en la práctica docente y la contribución al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Los cuestionarios se administraron tanto de forma presencial como en línea, asegurando la confidencialidad y el anonimato de los participantes durante un período de tres meses.

El análisis de datos posterior se llevó a cabo utilizando el *software* estadístico SPSS (versión 25). Se realizaron análisis descriptivos para obtener medias y desviaciones estándar de las variables estudiadas. La interpretación de las puntuaciones para las tres variables fue la siguiente: Una puntuación en el rango del 61-100% se consideró un nivel alto; un nivel medio estuvo entre el 41-60%; mientras que un nivel bajo correspondió al 0-40%.

Para examinar la relación entre la autoeficacia psicopedagógica y la inteligencia emocional, se utilizaron correlaciones de *Pearson* y regresiones múltiples para evaluar su impacto en la práctica docente y su conexión con los ODS. El estudio fue aprobado por el Comité de Ética de la institución, y todos los participantes firmaron un consentimiento informado que detallaba los objetivos, la voluntariedad de su participación y su derecho a la confidencialidad. Se aseguró que los datos recolectados serían utilizados únicamente con fines académicos.

2.5. Limitaciones del estudio

Las limitaciones del estudio incluyen la naturaleza no probabilística de la muestra, que

restringe la generalización de los hallazgos a otras poblaciones docentes. Además, el diseño correlacional impide establecer relaciones causales definitivas. Por último, el uso de autoinformes puede introducir sesgos de respuesta, lo cual es relevante al interpretar los resultados.

3. Resultados y discusión

A continuación, se presentan los resultados del estudio, organizados por dimensiones clave que fueron evaluadas en relación con la autoeficacia psicopedagógica, la inteligencia emocional y su impacto en el

logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el contexto educativo.

3.1. Autoeficacia psicopedagógica

La Tabla 1, muestra los datos descriptivos para las dimensiones de la autoeficacia psicopedagógica, donde la mayoría de los participantes se consideran capaces de enfrentar desafíos pedagógicos, con un 50% de las respuestas indicando “de acuerdo” y un 15,6% indicando “totalmente de acuerdo”. Esto sugiere que, en general, los docentes tienen un alto nivel de autoeficacia en esta dimensión.

Tabla 1
Estadísticas descriptivas de la autoeficacia psicopedagógica

<i>Ítems (Dimensiones)</i>	Totalmente en desacuerdo (F, %)	En desacuerdo (F, %)	Neutral (F, %)	De acuerdo (F, %)	Totalmente de acuerdo (F, %)	DT
Me considero capacitado para enfrentar desafíos pedagógicos	1 (0,8%)	12 (9,4)	31 (24,2)	64 (50,0)	20 (15,6)	0.873
Me siento seguro al abordar situaciones desafiantes	-	61 (47,7%)	62 (48,4%)	5 (3,9%)	-	0.572
Creo que tengo la capacidad para comprender y aplicar rápidamente nuevas estrategias de enseñanza	1 (0,8%)	-	65 (50,8%)	36 (28,1%)	26 (20,3%)	0.824
Tengo la convicción de diseñar evaluaciones efectivas	-	5 (3,9%)	55 (43,0%)	59 (46,1%)	9 (7,0%)	0.684
Las demandas de mis colegas no me afectan	6 (4,7%)	2 (1,6%)	47 (36,7%)	56 (43,8%)	17 (13,3%)	0.909
Creo que soy competente para abordar la diversidad en el aula	9 (7,0%)	-	70 (54,7%)	45 (35,2%)	4 (3,1%)	0.830
Puedo tener un impacto positivo en el aprendizaje de mis estudiantes	1 (0,8%)	-	35 (27,3%)	72 (56,3%)	20 (15,6%)	0.696
Puedo adaptar mis métodos de enseñanza en situaciones desafiantes	-	3 (2,3%)	77 (60,2%)	27 (21,1%)	21 (16,4%)	0.794
Mantengo un ambiente de aprendizaje positivo	3 (2,3%)	4 (3,1%)	57 (44,5%)	55 (43,0%)	9 (7,0%)	0.774
Estoy preparado para contribuir al logro de los ODS	9 (7,0%)	6 (4,7%)	55 (43,0%)	53 (41,4%)	5 (3,9%)	0.901

Fuente: Elaboración propia, 2024.

Sin embargo, un porcentaje significativo (47,7%) se siente en desacuerdo respecto a su confianza para abordar situaciones desafiantes,

lo que indica un nivel medio de autoeficacia en esta área. Además, el 50,8% de los participantes se mantiene neutral sobre su capacidad para

comprender y aplicar rápidamente nuevas estrategias de enseñanza, lo que puede reflejar una falta de claridad en sus habilidades en este aspecto.

Estos hallazgos resaltan la necesidad de un enfoque integral en la formación docente que combine el desarrollo de habilidades pedagógicas con el fortalecimiento de la autoeficacia. Fomentar un entorno colaborativo donde los educadores compartan experiencias puede ser clave para aumentar su confianza y efectividad en el aula, contribuyendo así a su crecimiento profesional y a la mejora de la calidad educativa. Reflexionar sobre estos resultados, invita a replantear las estrategias de desarrollo profesional, centrando los esfuerzos en crear una cultura de apoyo y aprendizaje entre pares que potencie tanto la autoeficacia como la práctica educativa adaptativa y efectiva.

3.2. Inteligencia emocional

En la Tabla 2, se presentan los resultados de la Inteligencia Emocional, donde se evidencia que el 46,9% de los participantes se mantiene neutral respecto a su capacidad para gestionar sus emociones en situaciones de estrés; mientras que, el 42,2% está de acuerdo. En términos de empatía, el 44,5% se mantiene neutral y el 43% está de acuerdo en que tienen la capacidad de empatizar con sus estudiantes. Además, el 57,8% de los participantes está de acuerdo en que pueden motivar a sus estudiantes para superar dificultades académicas, lo que sugiere un nivel medio a alto en esta dimensión de la inteligencia emocional.

Tabla 2
Estadísticas descriptivas de la Inteligencia Emocional

Ítems (dimensiones)	Totalmente en desacuerdo (F, %)	En desacuerdo (F, %)	Neutral (F, %)	De acuerdo (F, %)	Totalmente de acuerdo (F, %)	DT
Me siento capaz de gestionar mis emociones en situaciones de estrés	-	-	60 (46,9%)	54 (42,2%)	14 (10,9%)	0.673
Tengo la capacidad de empatizar con mis estudiantes	1 (0,8%)	-	57 (44,5%)	55 (43,0%)	15 (11,7%)	0.716
Puedo motivar a mis estudiantes para superar dificultades académicas	-	1 (0,8%)	42 (32,8%)	74 (57,8%)	11 (8,6%)	0.618

Fuente: Elaboración propia, 2024.

Esto subraya la necesidad de implementar programas de desarrollo profesional que fortalezcan las habilidades emocionales y ofrezcan estrategias prácticas para gestionar el estrés y cultivar la empatía. De este modo, se puede mejorar el bienestar del docente y, a su vez, el aprendizaje y la motivación de los estudiantes (Buenaño et al., 2023), contribuyendo a una experiencia educativa más enriquecedora y efectiva. Por lo tanto, es fundamental llevar a cabo intervenciones formativas que no solo

refuercen estas habilidades, sino que también proporcionen herramientas para mejorar la autoconfianza y la efectividad docente, promoviendo un entorno de aprendizaje dinámico y empático.

3.3. Impacto en los ODS

En cuanto al impacto en el logro de los ODS, como se muestra en la Tabla 3, el 43%

de los docentes se mantiene neutral respecto a fomentar un ambiente inclusivo y respetuoso en el aula; mientras que el 39,1% está de acuerdo. Sin embargo, el 53,9% se mantiene

neutral sobre si su inteligencia emocional mejora la calidad de la educación, lo que indica una percepción ambivalente al respecto.

Tabla 3
Estadísticas descriptivas del impacto en los ODS

Ítems (dimensiones)	Totalmente en desacuerdo (F, %)	En desacuerdo (F, %)	Neutral (F, %)	De acuerdo (F, %)	Totalmente de acuerdo (F, %)	DT
Fomento un ambiente inclusivo y respetuoso en el aula	2 (1,6%)	6 (4,7%)	55 (43,0%)	50 (39,1%)	15 (11,7%)	0.822
Mi inteligencia emocional mejora la calidad de la educación	18 (14,1%)	-	69 (53,9%)	26 (20,3%)	15 (11,7%)	1,104

Fuente: Elaboración propia, 2024.

La capacitación en competencias emocionales y estrategias inclusivas, es vital para transformar el entorno escolar y mejorar la percepción de los educadores sobre su impacto, alineándose con los ODS. Fomentar espacios de reflexión y formación continua permitirá a los docentes fortalecer su rol en la educación inclusiva. Es esencial desarrollar programas que integren estrategias pedagógicas con componentes emocionales y sociales, promoviendo un cambio en la percepción del rol docente. Al fortalecer la inteligencia emocional, se mejora la calidad de

la enseñanza y se incrementa el compromiso de los educadores en la construcción de aulas inclusivas, contribuyendo a una educación equitativa y de calidad.

La Tabla 4, muestra las correlaciones entre las variables y su significancia. Se observa que la autoeficacia para enfrentar desafíos pedagógicos está significativamente correlacionada con la confianza para abordar situaciones desafiantes ($r = 0.606$, $p < 0.01$) y la capacidad para aplicar nuevas estrategias de enseñanza ($r = -0.476$; $p = 0.000$).

Tabla 4
Correlaciones entre la Autoeficacia Psicopedagógica, la Inteligencia Emocional y el Impacto en los ODS

Variable	Correlación (r)	Significancia (p)
Autoeficacia Psicopedagógica		
Me considero capaz de enfrentar desafíos pedagógicos	1	-
Creo que tengo la capacidad para aplicar nuevas estrategias de enseñanza	-0.476*	0.000
Me siento seguro al abordar situaciones desafiantes.	0.606*	0.000
Tengo la convicción de diseñar evaluaciones efectivas.	-0.443**	0.000
Las demandas de mis colegas no me afectan.	0.016	0.862
Creo que soy competente para abordar la diversidad en el aula.	0.015	0.865
Puedo tener un impacto positivo en el aprendizaje de mis estudiantes.	0.021	0.810
Puedo adaptar mis métodos de enseñanza en situaciones desafiantes.	-0.482**	0.000
Mantengo un ambiente de aprendizaje positivo.	0.148	0.095

Cont... Tabla 4

Variable	Correlación (r)	Significancia (p)
Estoy preparado para contribuir al logro de los ODS.	0.126	0.157
Inteligencia Emocional		
Me siento capaz de gestionar mis emociones en situaciones de estrés.	-0.116	0.192
Tengo la capacidad de empatizar con mis estudiantes.	0.147	0.099
Puedo motivar a mis estudiantes para superar dificultades académicas.	0.076	0.394
Impacto en los ODS		
Fomento un ambiente inclusivo y respetuoso en el aula.	-0.035	0.692
Mi inteligencia emocional mejora la calidad de la educación.	-0.164	0.064

Nota: * Correlación significativa al nivel de 0.01 (bilateral); ** Correlación significativa al nivel de 0.05 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia, 2024.

Por otra parte, no se encontraron correlaciones significativas con las demandas de los colegas ni con la competencia para abordar la diversidad en el aula, lo que indica que estos factores pueden no tener un impacto directo en la autoeficacia psicopedagógica percibida por los docentes. En cuanto a la inteligencia emocional, solo se observó una ligera correlación positiva con la capacidad de empatizar (0.147; $p = 0.099$), que no alcanza significancia.

Los hallazgos resaltan la importancia de la autoeficacia en la práctica pedagógica, relacionándola con la confianza para enfrentar desafíos y aplicar estrategias de enseñanza. Potenciar la autoeficacia de los docentes es clave para su desempeño y adaptabilidad en situaciones complejas. Por lo tanto,

es esencial que futuras investigaciones analicen cómo estos elementos interactúan para desarrollar estrategias efectivas que fortalezcan la autoeficacia y promuevan un entorno colaborativo, mejorando así la calidad educativa.

La Tabla 5, muestra el análisis de regresión. Este resultado indica que mantener un ambiente de aprendizaje positivo tiene un efecto significativo ($B = 0.494$, $p < 0.001$) en el logro de los ODS. Por otra parte, las demandas de colegas y superiores no afectan significativamente ($B = -0.257$, $p = 0.006$), lo que sugiere que esta variable podría ser un factor de estrés que impacta negativamente en la autoeficacia psicopedagógica de los docentes.

Tabla 5
Regresión múltiple: impacto de la Autoeficacia Psicopedagógica y la Inteligencia Emocional en la práctica docente y su relación con los ODS

Variable	B	Dev. Error	Beta	t	Sig.
Constante	5.294	1.425	-	3.715	0.000
Autoeficacia Psicopedagógica	0.059	0.115	0.063	0.518	0.606
Inteligencia Emocional: gestión de emociones	-0.137	0.158	-0.112	-0.866	0.388
Soy de las personas que pueden mantener un ambiente de aprendizaje positivo.	0.494	0.101	0.465	4.894	0.000
Las demandas de mis colegas y superiores no me afectan	-0.257	0.092	-0.285	-2.800	0.006
Soy competente para abordar la diversidad en el aula.	-0.155	0.109	-0.156	-1.416	0.159

Cont... Tabla 5

Tengo la capacidad de empatizar con mis estudiantes	0.025	0.144	0.022	0.172	0.863
Puedo motivar emocionalmente a mis estudiantes	-0.129	0.135	-0.097	-0.956	0.341

Nota: Los coeficientes no estandarizados (B), indican el cambio esperado en la variable dependiente por cada unidad de cambio en la variable independiente; Los coeficientes estandarizados (Beta), permiten comparar la fuerza relativa de cada variable en el modelo; Sig.: Valor p que indica la significancia estadística de cada variable; los valores menores a 0.05 se consideran significativos.

Fuente: Elaboración propia, 2024.

El estudio muestra una relación significativa entre la vocación docente y el síndrome de desgaste laboral, indicando que la vocación puede reducir el agotamiento en el profesorado (Torres-Hernández, 2023). Este hallazgo coincide con la investigación de Pamies, Cascales-Martínez y Gomariz. (2023), que resalta la importancia de la autoeficacia y la formación docente en la efectividad educativa. Sin embargo, a diferencia de estudios previos que destacan el impacto positivo de la autoeficacia en el bienestar laboral (De Coninck et al., 2020), los resultados de esta investigación sugieren que factores contextuales como la incertidumbre contractual también son críticos en el desgaste laboral, lo que resalta la necesidad de un acompañamiento integral para el desarrollo profesional y humano del profesorado.

Por otra parte, aunque los docentes muestran confianza en su capacidad para motivar a sus estudiantes, su habilidad para gestionar emociones en situaciones de estrés se percibe de manera neutral, indicando un área crucial para la mejora. Esto resalta la necesidad de fortalecer la autoeficacia a través de una formación práctica significativa (Salas y Gallardo, 2022).

Los educadores valoran habilidades emocionales como la empatía y la motivación estudiantil, pero muchos se sienten inseguros en la gestión de sus emociones bajo estrés. Esto coincide con estudios que subrayan la importancia de fortalecer la inteligencia emocional para el bienestar docente (García-Ancira, 2020; Córdova, Reluz y Arratia, 2023). Sin embargo, Porras-Cruz y Buitrago-Bonilla (2024) señalan que, a pesar del desarrollo de estas habilidades, hay diferencias en el manejo

emocional según la experiencia profesional. A medida que aumenta la experiencia, también lo hacen el estrés y el agotamiento emocional, afectando la gestión emocional y contribuyendo al abandono profesional. Esto destaca la complejidad del desarrollo emocional en la educación, así como la necesidad de abordar estos desafíos de manera integral.

Un aspecto notable es la correlación negativa entre la autoeficacia y la adaptación a nuevas estrategias de enseñanza. Esto sugiere que los docentes que se sienten menos seguros en su capacidad para enfrentar desafíos pueden resistirse al cambio en sus métodos pedagógicos. Este hallazgo coincide con Gómez-Marí et al. (2023), quienes destacan que la percepción de autoeficacia es crucial para la efectividad docente. Por otra parte, García-Martínez et al. (2023) abordan la relación entre inteligencia emocional y resiliencia, encontrando que los estudiantes con altos niveles de estas habilidades tienen mayor optimismo y satisfacción con la vida.

Aunque ambos estudios enfatizan la importancia de la autoeficacia y las habilidades emocionales, el contexto docente resalta una tensión: Mientras que la autoeficacia facilita la adaptación a nuevas estrategias, su ausencia puede limitarla. Esto subraya la necesidad de implementar programas educativos que fortalezcan tanto la autoeficacia como la inteligencia emocional para mejorar el bienestar y la efectividad en el ámbito educativo.

A pesar de que los docentes reconocen la importancia de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), su conocimiento en esta área es limitado (Merma-Molina et al., 2023).

Esto resalta la necesidad de una formación adecuada para integrar efectivamente la educación para el desarrollo sostenible en sus prácticas (Arrondo y Aranguren, 2023). Este enfoque se alinea con Vargas (2024), quien enfatiza la responsabilidad social de las instituciones educativas para abordar los desafíos actuales y promover conciencia entre docentes y estudiantes.

Asimismo, Pernía et al. (2022) subrayan el papel esencial de las universidades en concientizar sobre la protección medioambiental, contribuyendo a mitigar el cambio climático a través de la educación. En este contexto, Wang et al. (2024) revelan que la Educación en Innovación Social (EIS) impacta positivamente los resultados de aprendizaje en sostenibilidad, mediado por la motivación intrínseca y moderado por la motivación prosocial. Estos hallazgos refuerzan que las instituciones deben integrar innovación social y sostenibilidad en su diseño curricular.

Finalmente, una limitación del presente estudio es su naturaleza transversal, lo que impide establecer relaciones causales entre las variables. Investigaciones futuras longitudinales podrían explorar el desarrollo de la autoeficacia psicopedagógica y la inteligencia emocional a lo largo del tiempo. Además, estudios cualitativos podrían profundizar en las experiencias y percepciones de los docentes sobre estos temas. En resumen, este estudio resalta la importancia de la autoeficacia psicopedagógica y la inteligencia emocional para enfrentar desafíos pedagógicos y contribuir al logro de los ODS.

Conclusión

El presente estudio examinó la relación entre la autoeficacia psicopedagógica y la inteligencia emocional en educadores universitarios, así como su impacto en el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). A partir de los resultados, se pueden extraer varias conclusiones.

La autoeficacia psicopedagógica es un componente clave en la práctica docente

efectiva. Los educadores que perciben una mayor capacidad para manejar situaciones complejas son más propensos a implementar estrategias pedagógicas adecuadas e integrar los ODS en su enseñanza.

Las habilidades de inteligencia emocional, como reconocer y regular las emociones propias y ajenas, son fundamentales para crear un ambiente de aprendizaje positivo. Estas habilidades permiten a los educadores gestionar mejor sus experiencias emocionales y conectar con los estudiantes, fomentando su motivación y compromiso.

La relación entre la autoeficacia docente y la inteligencia emocional, impacta directamente en la integración de los ODS en el proceso educativo. Un educador seguro y emocionalmente competente es más propenso a abordar cuestiones de sostenibilidad y justicia social en su enseñanza.

Los hallazgos destacan la necesidad de diseñar intervenciones formativas que fortalezcan tanto la autoeficacia psicopedagógica como la inteligencia emocional entre los educadores universitarios. Estas intervenciones pueden mejorar su desempeño académico, emocional y profesional, facilitando una educación integral que responda a los desafíos contemporáneos.

En este sentido, fortalecer la autoeficacia psicopedagógica y la inteligencia emocional es crucial para desarrollar prácticas docentes efectivas que contribuyan al logro de los ODS. Por ello, se recomienda implementar programas de formación continua que integren estrategias para el desarrollo de ambas dimensiones, enriqueciendo así la experiencia educativa y fomentando un ambiente académico más empático y sostenible.

Referencias bibliográficas

Arrondo, E., y Aranguren, N. (2023). Evaluación de los resultados de aprendizaje de la competencia creatividad vinculada al ODS6: Agua limpia y saneamiento. Un estudio

- de caso en el contexto universitario. *Revista Complutense de Educación*, 34(4), 845-855. <https://doi.org/10.5209/rced.80166>
- Azurdia, J. J. (2023). Habilidades de inteligencia emocional en una muestra de docentes guatemaltecos. *Ciencias Sociales y Humanidades*, 10(1), 9-18. <https://doi.org/10.36829/63CHS.v10i1.1315>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. Freeman & Company.
- Buenaño, N. A., Palacios, C. Y., Soplapuco, J. P., y Reluz, F. F. (2023). Importancia de la motivación para el aprendizaje universitario: Una revisión integradora. *Revista de Ciencias Sociales (Vè)*, XXIX(4), 371-385. <https://doi.org/10.31876/rcs.v29i4.41261>
- Cebreros-Valenzuela, D., Durand-Villalobos, J. P., y Valdés-Cuervo, A. A. (2023). Diseño y validación de una escala para medir la percepción docente sobre autoeficacia para la inclusión de estudiantes con discapacidad (PDED) en educación superior. *Psicumex*, 13, e536. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v13i1.536>
- Córdova, J. W., Reluz, M., y Arratia, S. I. (2023). Bibliometría de la producción científica sobre Inteligencia emocional docente en entornos de aprendizaje. *Revista de Ciencias Sociales*, XXIX(2), 471-482. <https://doi.org/10.31876/rcs.v29i2.39989>
- De Coninck, D., D'Haenens, L., y Matthijs, K. (2020). Forgotten key players in public health: News media as agents of information and persuasion during the COVID-19 pandemic. *Public Health*, 183, 65-66. <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2020.05.011>
- Gallardo-Contreras, N. E., Nocetti, A. V., y Muñoz-Soto, M. C. (2023). Autoeficacia en las prácticas pedagógicas de docentes en formación durante la pandemia. *Revista Educación y Ciudad*, 44, e2778. <https://doi.org/10.36737/01230425.n44.2023.2778>
- García-Ancira, C. (2020). La inteligencia emocional en el desarrollo de la trayectoria académica del universitario. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(2).
- García-Martínez, I., Gavín-Chocano, Ó., Molero, D., y León, S. P. (2023). Analysing university students' life satisfaction through their socioemotional factors. *Revista de Investigación Educativa*, 41(1), 107-124. <https://doi.org/10.6018/rie.496341>
- Goleman, D. (2005). *Emotional Intelligence: Why It can matter more*. Bantam Books.
- Gómez-Marí, I., Pastor-Cerezuela, G., y Tàrraga-Mínguez, R. (2023). Análisis del impacto de un curso formación sobre educación inclusiva en las actitudes y la autoeficacia de futuros docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(3), 165-176. <https://doi.org/10.6018/reifop.558021>
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill/ Interamericana Editores S.A de C.V.
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31-36. <https://doi.org/10.1007/BF02291575>
- Li, K. M., y Cheung, R. Y. M. (2021). Pre-service teachers' self-efficacy in implementing inclusive education in Hong Kong: The roles of attitudes, sentiments, and concerns. *International Journal of Disability, Development and*

- Education*, 68(2), 259-269. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1678743>
- Mayorga-Fernández, M.-J., Martínez-García, I., y Núñez-Avilés, F. (2024). La formación permanente en el profesorado de enseñanza no universitaria: Análisis de impresiones, preferencias y necesidades. *Revista Española de Pedagogía*, 82(288), 395-416. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.4010>
- Merma-Molina, G., Urrea-Solano, M., y Hernández-Amorós, M. J. (2023). El conocimiento del profesorado de la Universidad de Alicante sobre los objetivos de desarrollo sostenible: Un estudio comparativo. *Apuntes de Economía y Sociedad*, 4(2), 56-66. <https://doi.org/10.5377/aes.v4i2.16537>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO (2020). *Educación para el Desarrollo Sostenible: Hoja de ruta*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374896>
- Palenzuela, D. L. (2012). Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y Modificación de Conducta*, 9(21). <https://doi.org/10.33776/amc.v9i21.1649>
- Pamies, M., Cascales-Martínez, A., y Gomariz, M. Á. (2023). Estado de los factores condicionantes de la transferencia de la formación permanente en etapas educativas no universitarias. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 417-438. <https://doi.org/10.6018/rie.520061>
- Pernía, J. C., Palacios, L. G., Trasfi, M. D. L. L., y Sanabria, M. E. (2022). Objetivos de Desarrollo Sostenible y Responsabilidad Social Universitaria: Alternativas para cambio climático y desplazados ambientales. *Revista de Ciencias Sociales*, XXVIII(1), 367-385. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i1.37699>
- Porras-Cruz, L.-T., y Buitrago-Bonilla, R.-E. (2024). El manejo emocional en maestros, un análisis desde la experiencia. *Revista Española de Pedagogía*, 82(288), 291-309. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.4043>
- Rebouças, R., Zanatta, C., y Gonçalves, S. D. R. (2023). Las creencias de autoeficacia y la autorregulación del aprendizaje en el contexto de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(1), 41-57. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782023000100041>
- Rodríguez, M., Figueroa-Varela, M., y Muñoz, L. P. (2023). Autoeficacia académica, desempeño y acceso a la educación superior en contexto de pandemia. *Revista Costarricense de Psicología*, 42(1), 9-24. <https://doi.org/10.22544/rcps.v42i01.01>
- Romero, S., Hernández, I., Barrera, R., y Mendoza, A. (2022). Inteligencia emocional y desempeño académico en el área de las matemáticas durante la pandemia. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVIII(2), 110-121. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i2.37929>
- Salas, E. A., y Gallardo, K. E. (2022). Evolución de la conceptualización de la autorregulación en Orientación Educativa: Una revisión sistemática de literatura. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 33(2), 23-44. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.33.num.2.2022.34358>
- Torres-Hernández, E. F. (2023). Vocación y burnout en docentes mexicanos. *Educación XXI*, 26(1), 327-346. <https://doi.org/10.5944/educxx1.32954>

- Vargas, M. (2024). La mujer y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Análisis y propuestas para la docencia e investigación en la Educación Superior. *Feminismo/s*, (43), 47-81. <https://doi.org/10.14198/fem.2024.43.03>
- Vidal-Martí, C. (2022). Acciones de orientación universitaria en la era pos-COVID: Regreso a las aulas. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 16(2), e1585. <https://doi.org/10.19083/ridu.2022.1585>
- Wang, H., Jiang, X., Wu, W., y Tang, Y. (2024). The effect of social innovation education on sustainability learning outcomes: The roles of intrinsic learning motivation and prosocial motivation. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 25(4), 689-707. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-07-2021-0285>