



Variables predictoras de la competencia socioemocional en futuros docentes de infantil y primaria

Predictor variables of socio-emotional competence in pre-service early childhood and primary teachers

Carmen Romero-García*, Olga Buzón-García¹ y Mara Sacristán San Cristóbal*****

* Didáctica de las Matemáticas y Ciencias Experimentales. Universidad Internacional de La Rioja (España)

** Didáctica y Organización Educativa. Universidad de Sevilla (España)

*** Didáctica de las Matemáticas y Ciencias Experimentales. Universidad Internacional de La Rioja (España)

Resumen

El desarrollo de la competencia socioemocional contribuye de forma significativa al bienestar del docente, lo que resulta clave para educar de forma eficaz. Determinar qué características de la persona docente se relacionan con esta competencia es clave cuando se diseñan programas de intervención para su desarrollo. En este trabajo se utiliza un modelo multivariante para analizar si las variables género, experiencia docente y autoeficacia tienen un efecto estadístico significativo sobre el nivel de competencia socioemocional. En el estudio participaron 700 estudiantes que cursaron los Grados de Maestro en Educación Infantil y Primaria durante el curso 2023/24, en la Universidad Internacional de La Rioja. Se evidenció una diferencia de género en algunas habilidades socioemocionales, con puntuaciones superiores en las mujeres. Los resultados indicaron que la experiencia docente se asocia con una disminución en la mayoría de las subescalas de la competencia socioemocional durante los primeros tres años de ejercicio, tras lo cual se produce un aumento progresivo en dichas competencias. Entre las variables analizadas, la autoeficacia docente para las estrategias de enseñanza y aprendizaje presentó una asociación estadística superior con la competencia socioemocional, con efectos significativos e importantes en prácticamente todas las subescalas. Estos resultados tienen importantes repercusiones para la

¹ **Correspondencia:** Olga Buzón-García, obuzon@us.es, C/Pirotecnia s/n. CP 41013. Sevilla. España.

práctica educativa. Subrayan la importancia de promover programas formativos orientados a fortalecer la autoeficacia docente como medio para favorecer el desarrollo socioemocional del profesorado.

Palabras clave: competencia socioemocional; autoeficacia; experiencia docente; futuros docentes.

Abstract

Developing their socio-emotional competence makes a significant contribution to teachers' well-being, which is key to effective education. Identifying which teacher characteristics are associated with this competence is essential when designing intervention programmes to foster its development. This study employs a multivariate model to examine whether the variables gender, teaching experience, and self-efficacy have a statistically significant effect on the level of pre-service teachers' socio-emotional competence. A total of 700 students enrolled in the Early Childhood and Primary Education Degree programmes during the 2023/24 academic year at the International University of La Rioja took part in the study. A gender difference was observed in certain socio-emotional skills, with women scoring higher in some categories. The results indicate that teaching experience is associated with a decrease in most subscales of socio-emotional competence during the first three years of professional practice, after which a progressive increase in these competencies is observed. Among the variables analysed, teachers' self-efficacy regarding teaching and learning strategies showed the strongest statistical association with socio-emotional competence, with significant and substantial effects on virtually all subscales. These findings have important implications for educational practice. They underscore the need to promote training programmes aimed at strengthening teachers' self-efficacy as a means to support the socio-emotional development of educators.

Keywords: socio-emotional competence; self-efficacy; teaching experience; pre-service teachers.

Introducción

El desarrollo emocional y social de los futuros docentes, además de su desarrollo intelectual, contribuye a su éxito profesional en el aula (Delgado et al., 2019). Concretamente, en los futuros profesores de Educación Infantil y Primaria, se ha demostrado que el desarrollo de las competencias socioemocionales no solo mejora su experiencia en la universidad, sino que también refuerza su sentido de ser modelos a seguir para sus alumnos, lo que influye directa e indirectamente en el comportamiento de estos (Borrachero et al., 2012; Brígido y Borrachero, 2011; Dávila et al., 2015). La competencia socioemocional de los docentes se considera actualmente uno de los predictores más sólidos del éxito en los entornos educativos, ya que determina la eficacia de la enseñanza e influye en el rendimiento académico de los alumnos (Fernández-Viciano y Fernández-Costales, 2019; Wenn et al., 2018).

La autoeficacia de los docentes, el género y los años de experiencia docente son factores significativos que parecen influir en la práctica educativa y el desarrollo

socioemocional de los docentes (Aparisi et al., 2020; Valente et al., 2020). Dados los resultados contradictorios sobre las relaciones entre estas variables (Arteaga-Cerdeño et al., 2022; Barrientos-Fernández et al., 2020; Suárez y Martín, 2019), es necesario seguir investigando para comprender mejor cómo pueden estar afectando al nivel de competencia socioemocional de los docentes (García-Domingo, 2021). En este sentido, creemos que es necesario comprender más a fondo cómo los perfiles sociodemográficos y profesionales de los docentes configuran sus competencias socioemocionales. Además, consideramos que dicho conocimiento podría servir de base para el diseño de programas de formación del profesorado, orientando la selección de estrategias pedagógicas que aborden de manera eficaz las necesidades socioemocionales de los alumnos. Basándonos en los argumentos presentados, este estudio examina el posible efecto predictivo del género, la experiencia docente y la autoeficacia percibida sobre la competencia socioemocional de los futuros profesores de Educación Infantil y Primaria.

En consecuencia, se proponen los siguientes objetivos: (1) examinar si las características sociodemográficas y profesionales (género y años de experiencia docente) están relacionadas con el nivel de competencia socioemocional de los futuros profesores de Educación Infantil y Primaria y muestran una capacidad predictiva estadística sobre dicho nivel, y (2) analizar si la autoeficacia percibida por los profesores funciona como predictor estadístico del nivel de competencia socioemocional de los futuros profesores de Educación Infantil y Primaria.

Marco teórico

En las últimas décadas, ha crecido el interés por la adquisición y el desarrollo de habilidades sociales entre los profesionales de todas las disciplinas, junto con las competencias técnicas específicas de sus campos (Espinoza y Gallegos, 2020; Gómez-Gamero, 2019). Este interés se intensificó aún más con la pandemia mundial de COVID-19, ya que la suspensión repentina de la enseñanza presencial y la transición abrupta a contextos educativos desconocidos tuvieron un profundo impacto en la sociedad, lo que obligó a una rápida adaptación sin tiempo para una preparación adecuada (Martínez-Saura et al., 2022; Sánchez-Pujalte et al., 2021).

En el ámbito de la educación, las competencias emocionales han cobrado cada vez más importancia como medio para abordar los diversos e imprevistos retos afectivos a los que se enfrentan los estudiantes (Morón y Biolik-Morón, 2021; Pérez-González et al., 2020; Ramírez-Asís et al., 2020). Este énfasis refleja un compromiso con el desarrollo integral de los estudiantes, que abarca tanto las competencias académicas como las socioemocionales (Alemany, 2016; Moè y Katz, 2020).

Diversos modelos teóricos han tratado de definir y poner en práctica las competencias socioemocionales desde perspectivas complementarias. Buck (1990) define la competencia emocional como la capacidad de gestionar eficazmente la información emocional, incluidos los propios sentimientos y deseos. El modelo de inteligencia

emocional de Salovey y Mayer (1990) conceptualizó estas competencias como habilidades cognitivas que permiten a los individuos percibir, comprender y regular la información emocional de manera eficaz. Además, argumentaron que la inteligencia emocional constituye un componente de la inteligencia social, que abarca un conjunto de habilidades relacionadas con la evaluación precisa, la expresión eficaz y la regulación de las emociones en uno mismo y en los demás, así como el uso de las emociones para motivar, planificar y alcanzar los objetivos de la vida. Desde una perspectiva más explicativa, la teoría sociocognitiva de Bandura postula que el funcionamiento socioemocional se basa en procesos de autorregulación e es y creencias de autoeficacia que guían la práctica docente y la adaptación al aula (Bandura, 1997). De manera similar, el marco CASEL (Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional) define estas competencias como un conjunto integrado de habilidades relacionadas con la autogestión, la conciencia social, las habilidades relacionales y la toma de decisiones responsables (Schlund et al., 2020). Este marco adopta un enfoque educativo amplio y aplicado. Aunque estos modelos difieren en sus niveles de análisis, convergen en destacar que la regulación emocional y las interacciones sociales son fundamentales para un desempeño docente eficaz. Esta perspectiva integradora permite entender la competencia socioemocional como un constructo multidimensional que abarca habilidades, procesos de autorregulación y creencias profesionales.

Un conjunto sustancial de investigaciones indica que el dominio eficaz de las competencias socioemocionales —como la capacidad de colaborar con personas de diversos orígenes, adoptar comportamientos social y emocionalmente apropiados y actuar de manera responsable y respetuosa— se asocia con un mayor bienestar y mejores resultados educativos (Eriksen y Bru, 2023). Por el contrario, el desarrollo insuficiente de estas competencias puede dar lugar a una serie de dificultades personales, sociales y académicas (Extremera et al., 2019; MacCann et al., 2020; Mahoney et al., 2020). En consecuencia, las competencias socioemocionales van más allá de la inteligencia emocional, ya que implican la movilización de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes dentro del contexto social.

Por lo tanto, es razonable suponer que, para que los estudiantes desarrollen altos niveles de estas competencias, primero deben estar claramente definidas y fomentadas en los profesores (Llorent et al., 2020). Aunque la situación actual ha intensificado esta cuestión, la idea en sí no es nueva. Tal y como proponen Bisquerra y Pérez (2007), las competencias emocionales son un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para comprender, expresar y regular adecuadamente los fenómenos emocionales. Este estudio se basa en el trabajo de Mikulic et al. (2015), quienes identifican nueve dimensiones de las competencias socioemocionales, a saber (pp. 310-311): «asertividad, autoeficacia, autonomía, conciencia emocional, comunicación expresiva, empatía, optimismo, comportamiento prosocial y regulación emocional. Estas dimensiones integran elementos que son comunes a diferentes enfoques teóricos (Bar-On, 1997; Graczyk, et al., 2000; Saarni, 2000; Salovey y Mayer, 1990). En línea con este

enfoque, Mikulic et al. (2017) desarrollaron y validaron un inventario para evaluar las competencias socioemocionales en adultos en contextos como la educación y el lugar de trabajo, para su uso en la investigación, así como en programas de intervención y prevención.

En este sentido, el dominio de las competencias socioemocionales mejora el rendimiento profesional al dotar a las personas de habilidades para resolver problemas y reforzar los procesos de aprendizaje (Bisquerra y Pérez, 2007). Programas como el propuesto por Repetto et al. (2007, p. 161) para orientar el desarrollo de las competencias socioemocionales cumplen «una función preventiva contra el fracaso escolar futuro y otros factores de riesgo, como el absentismo, el abandono escolar o la violencia (acoso)» y, a su vez, mejoran la motivación intrínseca de los alumnos, los procesos de aprendizaje, el rendimiento académico y la integración en la escuela y la sociedad. Esto subraya la idea de que los docentes, además de adquirir sólidos conocimientos pedagógicos y disciplinarios, deben ser capaces de crear entornos de aprendizaje que fomenten la motivación y el compromiso académico de los estudiantes (Fernández-Viciano y Fernández-Costales, 2019; Piovano et al., 2020). La capacidad para lograrlo depende en gran medida del autoconcepto profesional de los docentes y de su confianza en su capacidad para apoyar el aprendizaje de los alumnos (Prieto, 2007). En este sentido, la autoeficacia docente se entiende como un conjunto de creencias relativas a la capacidad de los docentes para enseñar de manera eficaz, gestionar el aula y motivar e involucrar a los alumnos, incluso en situaciones difíciles (Tschannen-Moran y Woolfolk, 2001). Estas creencias influyen en los objetivos que se fijan los docentes y en el esfuerzo que invierten para alcanzarlos. Los docentes con mayores niveles de autoeficacia tienden a demostrar una mayor confianza en sus alumnos, emplean metodologías de enseñanza más activas y se sienten más capaces de fomentar la participación de los alumnos (Holzberger y Prestele, 2021).

Varios estudios han informado de niveles bajos (Catacora, 2020) o moderados (Anastasiou, 2020; Sepúlveda-Ruiz et al., 2021) de competencia socioemocional entre los estudiantes matriculados en programas de grado de Educación Infantil y Primaria. Dado el papel central que desempeña la competencia socioemocional en la formación del profesorado, en particular para los futuros profesores de Educación Infantil y Primaria (Extremera et al., 2019), es esencial reforzar el desarrollo de estas competencias durante la formación inicial del profesorado, permitiendo a los futuros profesores reconocer y regular sus emociones desde el inicio de su carrera profesional.

En consecuencia, numerosos estudios han examinado las relaciones entre la competencia socioemocional y las características sociodemográficas y profesionales específicas de los profesores de Educación Infantil y Primaria. Investigaciones recientes han identificado una asociación positiva entre la competencia socioemocional y la autoeficacia docente, lo que sugiere que los profesores que se perciben a sí mismos como más capaces en su función profesional tienden a gestionar sus emociones y relaciones

sociales de manera más eficaz, tanto dentro como fuera del aula (Marcos Sánchez et al., 2023; Munir et al., 2023, Wenn et al., 2018). La autoeficacia de los docentes está estrechamente relacionada con muchos resultados educativos significativos, como la persistencia, el entusiasmo, el compromiso y el comportamiento educativo de los docentes (Zee y Koomen, 2016). También está vinculada a los resultados de los alumnos, como el rendimiento, la motivación y las creencias de autoeficacia (Tschannen-Moran y Woolfolk, 2001), en la medida en que se relaciona con la sensación personal de control sobre el aprendizaje, una de las principales fuentes de motivación intrínseca para el aprendizaje permanente y un pilar fundamental de la teoría sociocognitiva de Bandura (Bandura, 1997; Zimmerman, 1995). Por lo tanto, la autoeficacia percibida es un criterio importante a la hora de estudiar el desarrollo profesional de los profesores en el aula, así como el rendimiento y la motivación de sus alumnos (Giacconi et al., 2018). Además, los sentimientos de autoeficacia influyen en las acciones docentes en el aula, permitiendo a los profesores sentirse capaces de involucrar, enseñar, manejar y comprender a sus alumnos en el día a día (Covarrubias y Mendoza, 2015). La creencia de los docentes en su propia eficacia se ha identificado como un factor determinante de la calidad educativa y del bienestar emocional del docente, lo que influye en el desarrollo socioemocional de los alumnos (Aparisi et al., 2020; Valente et al., 2020). En consecuencia, se plantea la hipótesis de que la autoeficacia percibida por los docentes está relacionada positivamente con la competencia socioemocional de los futuros docentes de Educación Infantil y Primaria.

Por otro lado, varios estudios han demostrado que variables como el género y la experiencia docente influyen en las competencias socioemocionales de los profesores y, por lo tanto, deben tenerse en cuenta en el diseño de los programas de formación del profesorado. Sin embargo, las investigaciones anteriores no han arrojado resultados unánimes ni concluyentes sobre la relación entre estas variables y las competencias socioemocionales. Algunos estudios han encontrado mejores habilidades emocionales en las mujeres (Llorente et al., 2020), por ejemplo, en la regulación emocional (Suárez y Martín, 2019). Otros, como los de Arteaga-Cerdeño et al. (2022) y Domínguez et al. (2022), señalan que los hombres alcanzan niveles más altos de regulación emocional, mientras que algunos estudios no encuentran diferencias significativas entre géneros en las habilidades socioemocionales (Barrientos-Fernández et al., 2020; Cejudo y López-Delgado, 2017). A pesar de la falta de consenso en investigaciones anteriores, la evidencia revisada sugiere que el género puede influir en el desarrollo de las competencias socioemocionales. Por lo tanto, este estudio examina si el género está significativamente asociado con diferencias en la competencia socioemocional entre los futuros maestros de Educación Infantil y Primaria.

En cuanto a la experiencia docente, algunas pruebas sugieren que los profesores con más años de profesión muestran competencias socioemocionales más desarrolladas (Sanmartín López et al., 2018). En el estudio de García-Domingo (2021) con profesores de educación infantil y primaria, la edad y la experiencia parecían reducir las competencias socioemocionales cuando estas se adquirían durante la carrera docente. Otros estudios

no han encontrado una relación significativa entre la experiencia profesional y la competencia socioemocional (Barrientos-Fernández et al., 2020; Suárez y Martín, 2019). La causa de estos resultados contradictorios podría ser la complejidad de la competencia socioemocional como constructo y la variedad de instrumentos utilizados para evaluarla (Graham et al., 2020). Dados estos resultados inconsistentes y la complejidad de la competencia socioemocional como constructo, se necesitan más investigaciones para aclarar el papel de la experiencia docente. En consecuencia, este estudio explora si los años de experiencia docente están significativamente asociados con la competencia socioemocional entre los futuros profesores de Educación Infantil y Primaria.

En este contexto, el presente estudio explora si las características sociodemográficas y profesionales (género, años de experiencia docente) y la autoeficacia percibida están significativamente asociadas con la competencia socioemocional entre los futuros profesores de Educación Infantil y Primaria.

Método

Diseño

Los efectos se estudian utilizando un enfoque cuantitativo, no experimental y transversal con un objetivo descriptivo y explicativo. Se probó empíricamente un modelo multivariante, tomando como variables independientes el género, los años de experiencia (factores cualitativos nominales y ordinales, respectivamente) y la autoeficacia percibida por los profesores (variable cuantitativa), mientras que las variables dependientes fueron la competencia socioemocional y las subescalas que la determinan: autoeficacia, optimismo, asertividad, comunicación expresiva, conciencia emocional, empatía, regulación emocional, comportamiento prosocial y autonomía (todas ellas consideradas variables cuantitativas).

Población y muestra

Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, con una muestra resultante de 700 estudiantes que cursaban los grados de Educación Infantil y Primaria durante el curso académico 2023-24 en la Universidad Internacional de La Rioja, que se imparten íntegramente en línea. De la muestra, el 89,28 % son mujeres y el 10,71 % son hombres, con una edad media de 34,79 años. En cuanto a la experiencia docente, el 44,85 % no tiene ninguna, el 10,57 % tiene menos de 1 año, el 13,29 % tiene entre 1 y 3 años y el 31,29 % tiene 4 o más años de experiencia.

Medidas

Para evaluar la competencia socioemocional percibida por los profesores, utilizamos el inventario de competencias socioemocionales previamente validado desarrollado por

Mikulic et al. (2015). Este instrumento psicométrico evalúa nueve subescalas que constituyen la competencia socioemocional: autoeficacia, optimismo, asertividad, comunicación expresiva, conciencia emocional, empatía, regulación emocional, comportamiento prosocial y autonomía. Incorpora las competencias socioemocionales incluidas en los principales modelos citados en el marco teórico, y los autores llevaron a cabo una rigurosa validación psicométrica. Su aplicación en entornos educativos se vio respaldada por el estudio posterior de Mikulic et al. (2017). El instrumento consta de 72 ítems evaluados mediante una escala tipo Likert (1- Totalmente en desacuerdo, 2- En desacuerdo, 3- Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4- De acuerdo y 5- Totalmente de acuerdo). El análisis de fiabilidad arrojó un alfa de Cronbach de 0,932, lo que indica una excelente consistencia interna.

El instrumento utilizado para medir la autoeficacia docente es una versión adaptada de la Escala de Autoeficacia Docente (TSES) desarrollada por Tschannen-Moran y Woolfolk (2001), que evalúa las dimensiones clave del rendimiento profesional de los docentes. También se ha adaptado tanto para docentes de educación infantil y primaria en formación como para docentes en activo. Covarrubias y Mendoza (2015) elaboraron una adaptación válida, fiable y con base teórica a partir del concepto de autoeficacia docente. Esta adaptación conserva la estructura del instrumento original, al tiempo que incorpora ajustes contextuales y lingüísticos que permiten la comparación con investigaciones internacionales anteriores. La versión adaptada es la utilizada en el presente estudio y se organiza en cuatro dimensiones: eficacia en las estrategias de enseñanza y aprendizaje (TLS), eficacia en la gestión del aula (CM), eficacia en la participación de los alumnos (SE) y eficacia en la atención a la singularidad de los alumnos (ASD). Comprende 17 ítems, que se evaluaron utilizando una escala tipo Likert (1- Ninguna, 2- Poca, 3- Alguna, 4- Bastante y 5- Mucha). La fiabilidad del instrumento se analizó utilizando el alfa de Cronbach, que dio un valor de 0,919, por lo que se consideró adecuada para el estudio que se iba a realizar.

Procedimiento de recopilación y análisis de datos

El estudio realizado forma parte de un proyecto interno, financiado por la Universidad Internacional de La Rioja, que ha recibido una evaluación positiva por parte del Comité de Ética (código PI: 098/2023). El cuestionario se envió a los estudiantes por vía telemática al inicio del curso académico 2022-23. Se informó a los estudiantes del objetivo de la investigación en la que se les pedía participar y se les garantizó el anonimato.

Para determinar la relación y el efecto estadístico del género, los años de experiencia y la autoeficacia percibida por los profesores sobre la competencia socioemocional, se realizó un análisis multivariante de covarianza (MANCOVA). Las variables independientes fueron el género, los años de experiencia y la autoeficacia percibida por los profesores, mientras que la variable dependiente fue el nivel de competencia socioemocional y las subescalas individuales que la definen. Esta técnica permite evaluar

simultáneamente el efecto estadístico de varias variables independientes sobre un conjunto de variables dependientes correlacionadas, lo que proporciona una visión más completa del patrón multivariante de los resultados.

Se utilizó la prueba de Levene para determinar la homogeneidad de la varianza de las variables dependientes (Field, 2018). Se comprobó que esta prueba no era estadísticamente significativa ($p \geq 0,05$), por lo que las varianzas de estas variables son equivalentes. También se comprobó la igualdad de las matrices de covarianza de las variables dependientes entre los diferentes grupos, utilizando la prueba M de Box. La estadística fue significativa ($p < 0,001$), por lo que no se puede asumir esta equivalencia en las correlaciones entre las variables dependientes de los diferentes grupos. Por lo tanto, en el análisis MANCOVA, se consideró que la estadística más adecuada para estudiar el efecto de las variables independientes sobre la competencia socioemocional era la traza de Pillai. Para analizar el impacto y la contribución estadística de los predictores, se utilizaron coeficientes de regresión β . Se adoptó un nivel de significación de $p < 0,05$. Además, para todos los efectos significativos, se calcularon los tamaños del efecto utilizando el eta cuadrado parcial (η^2). Para interpretar los tamaños del efecto, nos basamos en los puntos de referencia propuestos por Hattie (2008), que se contextualizan en el ámbito educativo. En sus metanálisis, Hattie resume los estudios que examinan la relación entre las variables educativas y los resultados del aprendizaje. Los efectos superiores a 0,039 superan el impacto medio que suele asociarse a las variables educativas y, por lo tanto, se consideran significativos. Los efectos entre 0,01 y 0,039 se consideran comparables a los producidos por las características relacionadas con el profesorado o el centro educativo en los resultados de los alumnos y, por lo tanto, deben tenerse en cuenta. Los efectos inferiores a 0,01 se consideran pequeños. Los datos se organizaron, codificaron y analizaron utilizando el paquete estadístico SPSS 29.0.

Resultados

El análisis del efecto de las variables independientes —género, años de experiencia y autoeficacia docente— sobre la competencia socioemocional se llevó a cabo en varias etapas, aplicando diferentes modelos predictivos. En primer lugar, se realizó un MANOVA para examinar el efecto del género y los años de experiencia docente, así como la interacción entre estas dos variables, sobre las subescalas de competencia socioemocional. El efecto de interacción no fue significativo. En un segundo modelo, se utilizó un MANCOVA para analizar la contribución estadística de las cuatro subescalas de autoeficacia docente del e o a la competencia socioemocional. Solo la subescala de autoeficacia para las estrategias de enseñanza y aprendizaje (TLS) produjo un efecto significativo. Este resultado puede atribuirse a las correlaciones moderadamente altas entre las subescalas de autoeficacia docente, que representan la misma porción de varianza en la variable dependiente. Por esta razón, se seleccionó la subescala TLS para el análisis posterior. El tercer modelo es el que se presenta en este estudio. Se aplicó un

MANCOVA para analizar el efecto de las variables de género, años de experiencia docente y autoeficacia TLS sobre la competencia socioemocional y sus subescalas. Se utilizó la traza de Pillai para evaluar el criterio multivariante. Los resultados se presentan a continuación.

Los resultados mostraron un efecto significativo del género en la competencia socioemocional. El valor de la traza de Pillai fue de 0,064, $F(9; 686) = 5,210$, $p < 0,000$, con un tamaño del efecto de magnitud sustancial ($h^2 = 0,064$). También se encontró un efecto significativo de los años de experiencia docente, con un valor de traza de Pillai de 0,073, $F(27; 2064) = 1,902$, $p < 0,003$, un tamaño del efecto que vale la pena considerar ($h^2 = 0,024$). Por último, la autoeficacia en TLS mostró una asociación estadísticamente significativa con la competencia socioemocional, con un valor de traza de Pillai de 0,108, $F(9; 686) = 9,205$, $p < 0,000$, y un tamaño del efecto importante ($h^2 = 0,108$).

La tabla 1 muestra los efectos de cada variable independiente en las subescalas de competencia socioemocional. Se encontraron diferencias significativas ($p < 0,05$) por género en las subescalas de comunicación expresiva ($F = 6,154$), empatía ($F = 5,344$), regulación emocional ($F = 6,193$) y comportamiento prosocial ($F = 16,171$). Solo en la subescala de comportamiento prosocial se observa un efecto considerable, siendo los efectos pequeños en el resto de subescalas. Se encontró un efecto estadísticamente significativo de los años de experiencia docente ($p < 0,05$) en la autoeficacia ($F = 5,141$), el optimismo ($F = 4,828$), la asertividad ($F = 2,626$), la comunicación expresiva ($F = 2,973$), la conciencia emocional ($F = 2,993$) y autonomía ($F = 3,675$), siendo el tamaño del efecto considerable en todas las dimensiones. El estudio detallado del efecto de la autoeficacia en TLS sobre las subescalas de las competencias emocionales reveló diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,000$) en todas las subescalas. Concretamente, en autoeficacia ($F = 56,221$), optimismo ($F = 68,297$), comunicación expresiva ($F = 38,848$), conciencia emocional ($F = 29,147$), con efectos importantes. En asertividad ($F = 19,817$), empatía ($F = 14,141$), regulación emocional ($F = 20,051$), comportamiento prosocial ($F = 23,475$) y autonomía ($F = 17,769$), se observaron efectos considerables.

Tabla 1

Efecto de las variables género, experiencia docente y autoeficacia TLS en las subescalas de competencia socioemocional

Variable independiente	Variable dependiente	F	p	h ²
Género	Comunicación expresiva	6,154	0,013	0,009
	Empatía	5,344	0,021	0,008
	Regulación emocional	6,193	0,013	0,009
	Comportamiento prosocial	16,171	0,000	0,023

Experiencia docente	Autoeficacia	5,141	0,002	0,022
	Optimismo	4,828	0,002	0,020
	Asertividad	2,626	0,049	0,011
	Comunicación expresiva	2,973	0,031	0,013
	Conciencia emocional	2,993	0,030	0,013
	Autonomía	3,675	0,012	0,016
Autoeficacia TLS	Autoeficacia	56,221	0,000	0,075
	Optimismo	68,297	0,000	0,090
	Asertividad	19,817	0,000	0,028
	Comunicación expresiva	38,848	0,000	0,053
	Conciencia emocional	29,147	0,000	0,040
	Empatía	14,141	0,000	0,020
	Regulación emocional	20,051	0,000	0,028
	Comportamiento prosocial	23,475	0,000	0,033
	Autonomía	17,769	0,000	0,025

El impacto estadístico de las variables independientes sobre las variables dependientes se examinó mediante regresión lineal múltiple. En el análisis de regresión, incluso cuando el diseño es transversal o correlacional, el término *variable predictora* se utiliza convencionalmente para referirse a las variables independientes dentro del modelo. En este contexto, *predecir* se refiere a la estimación estadística del valor de una variable dependiente a partir de otra variable, sin implicar ninguna relación causal. La tabla 2 muestra los coeficientes de regresión β de los grupos de variables predictoras que mostraron una asociación estadísticamente significativa con las variables dependientes.

Tabla 2
Coeficientes de regresión del efecto de las variables predictoras sobre las variables dependientes

Variable dependiente	Variable predictora	β	SE**	p	h^2
Autoeficacia	Intercepción*	2,652	0,156	0,000	0,294
	Sin experiencia docente	-0,140	0,057	0,013	0,009
	Menos de 1 año de experiencia	-0,189	0,086	0,029	0,007
	Entre 1 y 3 años de experiencia	-0,291	0,079	0,000	0,019
	Autoeficacia TLS	0,276	0,037	0,000	0,075

Variable dependiente	Variable predictora	β	SE**	p	h ²
Optimismo	Intercepción*	2,989	0,149	0,000	0,368
	Sin experiencia docente	-0,134	0,054	0,013	0,009
	Menos de 1 año de experiencia	-0,181	0,082	0,029	0,007
	Entre 1 y 3 años de experiencia	-0,265	0,076	0,000	0,017
	Autoeficacia TLS	0,291	0,035	0,000	0,090
Asertividad	Intercepción*	3,286	0,150	0,000	0,410
	Entre 1 y 3 años de experiencia	0,170	0,076	0,026	0,007
	Autoeficacia TLS	-0,157	0,035	0,000	0,028
Comunicación expresiva	Intercepción*	2,805	0,162	0,000	0,302
	Género (masculino)	-0,202	0,082	0,013	0,009
	Entre 1 y 3 años de experiencia	-0,240	0,082	0,004	0,012
	Autoeficacia TLS	0,238	0,038	0,000	0,053
Conciencia emocional	Intercepción*	3,253	0,168	0,000	0,351
	Entre 1 y 3 años de experiencia	-0,245	0,085	0,004	0,012
	Autoeficacia TLS	0,214	0,040	0,000	0,040
Empatía	Intercepción*	3,204	0,152	0,000	0,389
	Género (masculino)	-0,178	0,077	0,021	0,008
	Autoeficacia TLS	0,136	0,036	0,000	0,020
Regulación emocional	Intercepción*	2,592	0,171	0,000	0,249
	Género (masculino)	0,214	0,086	0,013	0,009
	Autoeficacia TLS	0,181	0,040	0,000	0,028
Comportamiento prosocial	Intercepción*	3,482	0,128	0,000	0,517
	Género (masculino)	-0,259	0,064	0,000	0,023
	Autoeficacia TLS	0,146	0,030	0,000	0,033
Autonomía	Intercepción*	2,780	0,167	0,000	0,285
	Entre 1 y 3 años de experiencia	-0,239	0,085	0,005	0,011
	Autoeficacia TLS	0,166	0,039	0,000	0,025

*Intercepción: mujeres con 4 años de experiencia docente.

**Error estándar.

Para las variables de género y experiencia docente, el coeficiente de regresión β representa cuánto varía la media de la variable dependiente con respecto a la intersección o grupo de referencia. La intersección es la media del grupo de mujeres con 4 o más años de experiencia docente.

En relación con la hipótesis planteada, los resultados obtenidos indican que el género está significativamente asociado con ciertas dimensiones de la competencia socioemocional. No se observaron asociaciones predictivas significativas con el género para las subescalas de autoeficacia, optimismo, asertividad, conciencia emocional y autonomía. Por el contrario, las subescalas de expresión emocional ($\beta \approx -0,20$), empatía ($\beta \approx -0,20$) y comportamiento prosocial ($\beta \approx -0,20$) mostraron diferencias estadísticamente significativas, lo que indica puntuaciones más bajas para los hombres en relación con el grupo de referencia. Los tamaños del efecto fueron pequeños para la expresión emocional y la empatía, mientras que el comportamiento prosocial mostró un efecto de una magnitud que merece la pena tener en cuenta. Por el contrario, la regulación emocional mostró un aumento significativo de aproximadamente 0,20 puntos entre los hombres, aunque con un tamaño del efecto pequeño. En general, estos resultados respaldan la aceptación parcial de la hipótesis, ya que el género se asocia con diferencias en algunas dimensiones de la competencia socioemocional, pero no en todas.

En cuanto a los años de experiencia docente, los resultados indicaron una disminución progresiva y significativa en las subescalas de autoeficacia y optimismo en los tres grupos con menos experiencia (sin experiencia, menos de un año y entre uno y tres años) en comparación con el grupo con cuatro o más años de experiencia. La disminución más pronunciada se observó en el grupo con uno a tres años de experiencia ($\beta \approx -0,30$), con un tamaño del efecto digno de consideración, mientras que en los otros grupos el tamaño del efecto fue pequeño. También se encontró una disminución significativa en la expresión emocional, la conciencia emocional y la autonomía ($\beta \approx -0,25$) en el grupo de uno a tres años, con tamaños del efecto dignos de consideración. Por el contrario, la asertividad mostró un aumento de aproximadamente 0,17 puntos en relación con el grupo con el mayor nivel de experiencia, aunque con un tamaño del efecto pequeño. No se encontraron asociaciones predictivas significativas de la experiencia docente para la empatía, la regulación emocional o el comportamiento prosocial. En conjunto, estos resultados respaldan la aceptación parcial de la hipótesis, ya que se encontraron asociaciones significativas entre los años de experiencia docente y algunas dimensiones de la competencia socioemocional, pero no en todas ellas.

La variable de autoeficacia para TLS mostró una asociación positiva estadísticamente significativa con todas las subescalas de la competencia socioemocional, excepto con la asertividad, con la que se asoció a una disminución. El coeficiente de regresión β indicó que un aumento de un punto en la autoeficacia del TLS se asociaba con un aumento de aproximadamente 0,3 puntos en el optimismo y la autoeficacia, y de 0,2 puntos en la expresión emocional y la conciencia emocional, todos ellos con tamaños del efecto de

magnitud sustancial. Además, se observó un aumento de aproximadamente 0,15 puntos en la regulación emocional, la autonomía y el comportamiento prosocial, con tamaños del efecto dignos de consideración. La disminución observada en la asertividad ($\beta \approx -0,16$) también mostró un tamaño del efecto de 0,16, que en este caso también se consideró de una magnitud digna de mención. Estos resultados respaldan la aceptación de la hipótesis, ya que evidencian una relación positiva entre la autoeficacia percibida por los profesores y la competencia socioemocional.

En relación con la hipótesis general propuesta, los resultados del estudio revelan que las características sociodemográficas y profesionales consideradas, así como la autoeficacia percibida por los docentes, están significativamente asociadas con la competencia socioemocional de los futuros docentes de Educación Infantil y Primaria. Concretamente, se identificaron asociaciones significativas entre la competencia socioemocional y el género, los años de experiencia docente y la autoeficacia percibida. Estas asociaciones no son homogéneas en todas las dimensiones, observándose diferencias tanto en la dirección como en la magnitud de los efectos en función de la dimensión considerada.

Discusión

El objetivo del presente estudio era examinar si las variables sociodemográficas de género y experiencia docente, junto con la variable profesional de autoeficacia docente, están relacionadas con el nivel de competencia socioemocional de los futuros profesores de Educación Infantil y Primaria. La capacidad de los docentes para percibir y comprender, expresar y gestionar las emociones es fundamental para su éxito en los entornos educativos (Wenn et al., 2018), para una enseñanza eficaz y para maximizar el rendimiento académico de sus alumnos (Fernández-Viciano y Fernández-Costales, 2019). Esta competencia es actualmente uno de los mejores predictores del éxito en los ámbitos académico y profesional. Además, la competencia socioemocional se considera un elemento clave para el bienestar de los docentes (Delgado et al., 2019). Por lo tanto, identificar qué características personales y profesionales de los docentes se asocian con niveles más altos de competencia socioemocional es esencial para orientar los programas de formación docente.

Los resultados mostraron que las tres variables estudiadas —género, experiencia docente y autoeficacia— ejercen efectos estadísticamente significativos sobre la competencia socioemocional y sobre la mayoría de las subescalas que la constituyen.

En cuanto a la variable de género, se encontraron asociaciones significativas con varias de las subescalas de la competencia socioemocional, entre ellas la empatía, el comportamiento prosocial, la expresión emocional y la regulación emocional. Concretamente, se observó que las mujeres mostraban niveles más altos de empatía, comportamiento prosocial y comunicación expresiva, mientras que los hombres mostraban niveles más altos de regulación emocional. Por lo tanto, es evidente una diferencia de género a favor de las mujeres en ciertas habilidades socioemocionales, como se señala en el estudio de Piovano et al. (2020), que encontraron niveles más altos de comunicación expresiva y

comportamiento prosocial entre las mujeres. De manera similar, Llorente et al. (2020) observaron niveles generales más altos de competencia socioemocional en las mujeres que en los hombres, particularmente en lo que respecta a la autoconciencia emocional y el comportamiento prosocial. Nuestros resultados también concuerdan con los de Arteaga-Cerdeño et al. (2022) y Domínguez et al. (2022), quienes señalan que los hombres muestran niveles más altos de regulación emocional, pero contradicen los resultados de Suárez y Martín (2019), quienes atribuyeron niveles más altos de regulación emocional a las mujeres. Sin embargo, cabe señalar que, de las tres variables examinadas, el género mostró la asociación estadística más débil con la competencia socioemocional. Estudios anteriores tampoco han encontrado diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones medias de competencia socioemocional entre hombres y mujeres (Barrientos-Fernández et al., 2020; Cejudo y López-Delgado, 2017; García-Domingo, 2021), aunque García-Domingo (2021) observó puntuaciones ligeramente más bajas entre las mujeres. No obstante, tradicionalmente se ha asumido que las mujeres son más capaces de reconocer y expresar sus emociones (Llorente et al., 2020), lo que contrasta con la limitada influencia del género observada en el presente estudio.

Los años de experiencia docente se relacionaron significativamente con el nivel de competencia socioemocional entre los docentes en formación. Los resultados sugieren una relación no lineal entre la experiencia docente y la competencia socioemocional: se observó una disminución progresiva en la mayoría de las subescalas durante las etapas iniciales de la experiencia profesional, siendo el mayor descenso entre los docentes con uno a tres años de experiencia, seguido de un aumento entre aquellos con cuatro o más años de experiencia. Por el contrario, la asertividad mostró un aumento ya en el grupo de docentes con uno a tres años de experiencia, lo que sugiere un desarrollo más temprano de esta habilidad en comparación con otras dimensiones socioemocionales.

Este patrón es coherente con investigaciones anteriores que examinan la dinámica del desarrollo de la competencia socioemocional en diferentes etapas de la carrera docente. Barrientos-Fernández et al. (2020), en un estudio realizado con docentes noveles, proponen que los primeros años de la práctica profesional se caracterizan por una alta exposición al estrés, derivada de la falta de estrategias metodológicas consolidadas y de una menor autoeficacia percibida, lo que afecta negativamente a su competencia emocional. De manera similar, Arteaga-Cedeño et al. (2022), en una muestra de docentes en formación, encontraron que aquellos con menos formación pedagógica y experiencia limitada tienden a mostrar niveles más bajos de habilidades emocionales, particularmente en dimensiones relacionadas con la regulación afectiva y la empatía. Sin embargo, nuestros resultados muestran que, a partir de tres años de experiencia, las competencias emocionales comienzan a mejorar progresivamente. Esto concuerda con los hallazgos de Wenn et al. (2018), quienes informaron de una relación positiva y sostenida entre la experiencia docente y el desarrollo de la competencia emocional entre los profesores de secundaria, argumentando que la estabilidad profesional y el dominio de rutinas pedagógicas e fortalecen la gestión

emocional. De manera similar, Sanmartín López et al. (2018), en un estudio longitudinal con profesores en activo, concluyeron que la experiencia acumulada a lo largo del proceso docente contribuye a la consolidación de las habilidades emocionales, especialmente las relacionadas con la adaptación y el manejo del estrés.

La discrepancia entre nuestros resultados y parte de la bibliografía existente puede explicarse mediante la siguiente hipótesis. Durante los primeros años de docencia, los docentes atraviesan una fase de adaptación caracterizada por altos niveles de estrés, inseguridad profesional y una carga cognitiva considerable, lo que conduce a un deterioro temporal de ciertas habilidades emocionales. Sin embargo, a medida que se consolida su identidad profesional y aumenta su autoeficacia, estas competencias comienzan a mejorar. Esta hipótesis ofrece una explicación coherente que concilia los resultados aquí presentados con los hallazgos reportados por los autores mencionados anteriormente. En cuanto a esta hipótesis, la bibliografía no es unánime. García-Domingo (2021) y Valente et al. (2020) sugieren que la sobrecarga de trabajo y la exposición prolongada a situaciones estresantes pueden erosionar las competencias emocionales en etapas posteriores de la carrera docente. Estos hallazgos apuntan a la posible influencia de factores contextuales y organizativos adicionales que pueden configurar la relación no lineal entre la experiencia docente y la competencia socioemocional observada en el presente estudio.

En cuanto a las variables psicológicas, la autoeficacia docente mostró la asociación más fuerte con la competencia socioemocional. Los niveles más altos de autoeficacia docente se asociaron con aumentos significativos en todas las subescalas, excepto en la asertividad, donde la relación fue negativa. Estos resultados son especialmente relevantes dado que la literatura reconoce tanto la autoeficacia docente como las competencias socioemocionales como características clave de la profesión docente que influyen directamente en el rendimiento de los alumnos (Holzberger y Prestele, 2021; Fernández-Viciano y Fernández-Costales, 2019). En la misma línea, Burić et al. (2020) muestran que los profesores con mayores niveles de autoeficacia tienden a experimentar emociones más positivas. Por otro lado, varios estudios han demostrado que los niveles más altos de habilidades emocionales se asocian positivamente con una mayor autoeficacia docente (Aparisi et al., 2020; Munir et al., 2023; Wenn et al., 2018; Wu et al., 2019). Los docentes con una fuerte competencia socioemocional tienden a sentirse más motivados y satisfechos, se perciben a sí mismos como más capaces de afrontar los retos del aula y afirman estar mejor preparados para apoyar el desarrollo académico y emocional de sus alumnos (Aparisi et al., 2020; Valente et al., 2020).

Teniendo en cuenta que el presente estudio muestra que un aumento de la autoeficacia conduce a una mejora significativa de la competencia socioemocional, se podría plantear la hipótesis de un proceso bidireccional. Así, una mayor autoeficacia fomentaría el desarrollo de las competencias socioemocionales, mientras que el fortalecimiento de estas competencias contribuiría, a su vez, a mejorar la percepción de autoeficacia entre los profesores. Esto daría lugar a una dinámica cíclica de retroalimentación positiva entre los dos constructos, ambos reconocidos como indicadores esenciales de la calidad educativa

debido a su influencia directa en las prácticas docentes y en los resultados del aprendizaje de los alumnos (Eriksen y Bru, 2023).

Implicaciones, limitaciones e investigaciones futuras

En primer lugar, es evidente que las variables sociodemográficas y profesionales — género, experiencia docente y autoeficacia docente — están significativamente relacionadas con los niveles de competencia socioemocional entre los docentes en formación. El estudio muestra que el género está significativamente asociado con varias subescalas de competencia socioemocional; sin embargo, su efecto es moderado y menos sustancial que el de las otras variables examinadas.

La autoeficacia docente, en particular la relacionada con las estrategias de enseñanza y aprendizaje, muestra la asociación estadística más fuerte con las competencias socioemocionales de los docentes en formación. Este hallazgo destaca la relevancia de la autoeficacia docente como variable clave en el desarrollo socioemocional y subraya la importancia de reforzar esta dimensión durante la formación inicial del profesorado.

En cuanto a la experiencia, se observa una disminución de las competencias socioemocionales durante los primeros años de práctica profesional, seguida de un aumento progresivo a partir del tercer año. Este patrón sugiere que el inicio de la carrera docente constituye un período crítico para el desarrollo emocional de los docentes.

Estos hallazgos tienen importantes implicaciones para la formación del profesorado. En primer lugar, ponen de relieve la necesidad de diseñar programas de formación destinados a dotar a los docentes de estrategias pedagógicas y a reforzar su autoeficacia. Este refuerzo puede contribuir directamente a la mejora de sus competencias socioemocionales. Estos programas podrían implementarse durante los primeros años de la práctica profesional, un período en el que se ha identificado un descenso de las competencias socioemocionales.

Este estudio presenta varias limitaciones que deben tenerse en cuenta a la hora de interpretar los resultados. En primer lugar, el diseño transversal y correlacional no permite establecer relaciones causales entre las variables analizadas. Aunque en el análisis de regresión se utiliza el término «*predictor*», este debe interpretarse únicamente en su sentido estadístico. Por lo tanto, los estudios longitudinales serían valiosos para examinar el desarrollo de la autoeficacia y las competencias socioemocionales a lo largo de la formación del profesorado y durante los primeros años de la práctica profesional.

En segundo lugar, la muestra estaba compuesta predominantemente por mujeres, lo que limita la variabilidad del análisis. No obstante, esta distribución refleja la realidad de los programas de grado en Educación Infantil y Primaria (OCDE, 2017). Los estudios futuros podrían incorporar muestras más equilibradas o realizar análisis estratificados para explorar el papel del género con mayor profundidad. Del mismo modo, los participantes pertenecían exclusivamente al ámbito de la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria. Por lo tanto, sería pertinente replicar este estudio con profesores de

Educación Secundaria en formación o con profesores en activo para examinar las posibles diferencias en la relación entre la autoeficacia y la competencia socioemocional.

Otra limitación se refiere al uso de instrumentos de autoinforme que, aunque son adecuados para evaluar las percepciones de los docentes, pueden introducir sesgos como la sobreestimación de las competencias. Las investigaciones futuras podrían incorporar medidas complementarias, como la evaluación por pares, la observación en el aula o instrumentos de evaluación del rendimiento socioemocional.

Además, aunque este estudio identifica la autoeficacia de los profesores como la variable más fuertemente asociada con la competencia socioemocional, en futuros trabajos se podrían explorar modelos que tengan en cuenta las relaciones recíprocas.

Referencias

- Alemany Martínez, D. (2016). Competencia socio-emocional y competencia informacional: dos caras de la misma moneda. En M. T. Tortosa Ybáñez, S. Grau Company & J. D. Álvarez Teruel (Eds.) *XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares* (pp. 614-629). Instituto de Ciencias de la Educación. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/59123/1/XIV-Jornadas-Redes-ICE_045.pdf
- Anastasiou, S. (2020). The moderating effect of age on preschool teachers' trait emotional intelligence in Greece and implications for preschools human resources management. *International Journal of Education and Practice*, 8(1), 26-36. <http://doi.org/10.18488/journal.61.2020.81.26.36>
- Aparisi, D., Granados, L., Sanmartín, R., Martínez-Monteagudo, M. C., & García-Fernández, J. M. (2020). Relationship between emotional intelligence, generativity and self-efficacy in secondary school teachers. *Sustainability*, 12(10), 3950. <http://dx.doi.org/10.3390/su12103950>
- Arteaga-Cedeño, W.L., Carbonero-Martín, M.Á., Martín-Antón, L.J. y Molinero-González, P. (2022). The Sociodemographic-Professional Profile and Emotional Intelligence in Infant and Primary Education Teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19, 9882. <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph19169882>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Bar-On, R. (1997). *Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Multi-Health Systems.
- Barrientos-Fernández, A., Pericacho-Gómez, F. J. y Sánchez-Cabrero, R. (2020). Competencias sociales y emocionales del profesorado de Educación Infantil y su relación con la gestión del clima de aula. *Estudios Sobre Educación* 38, 59-78. <http://doi.org/10.15581/004.38.59-78>
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10(1), 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>

- Borrachero, A. B., Brígido, M., Gómez, R. y Bermejo, M.L. (2012). Relationship between self-concept and self-efficacy in future secondary teachers. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD*, 1(2), 219-226. http://infad.eu/RevistaINFAD/wp-content/uploads/2013/02/INFAD_010224_219-226.pdf
- Brígido, M. y Borrachero, A. B. (2011). Relación entre autoconcepto, autoeficacia y autorregulación en ciencias de futuros maestros de Primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD* 1(2), 107-113. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832333011.pdf>
- Buck, R. (1990). Rapport, emotional education, and emotional competence. *Psychological Inquiry*, 1(4), 301–302. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0104_4
- Burić, I., Slišković, A., & Sorić, I. (2020). Teachers' emotions and self-efficacy: A test of reciprocal relations. *Frontiers in Psychology*, 11, 1650. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01650>
- Catacora Guzmán, V. H. (2020). *Competencias emocionales y clima de clase de estudiantes de educación superior* [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo] Repositorio Digital Internacional. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/42738>
- Cejudo, J. y López-Delgado, M.L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología Educativa*. 23(1), 29-36. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.11.001>
- Covarrubias, C. G. y Mendoza Lira, M. (2015). Sentimiento de autoeficacia en una muestra de profesores chilenos desde las perspectivas de género y experiencia. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 63-78. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000100004>.
- Dávila, M. A., Borrachero, A. B., Cañada, F., Martínez, G. y Sánchez, J. (2015). Evolución de las emociones que experimentan los estudiantes del grado de maestro en educación primaria, en didáctica de la materia y la energía. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*. 12(3), 550-564. <http://hdl.handle.net/10662/5636>
- Delgado Domenech, B., Martínez Mongeagudo, M. C., Rodríguez, J. R. y Escortell Sánchez, R. (2019). La autoeficacia académica y la inteligencia emocional como factores asociados al éxito académico de los estudiantes universitarios. *Gestión de las Personas y Tecnología*, 12(35), 46-60. <https://doi.org/10.35588/revistagpt.v12i35.4003>
- Domínguez, J., Nieto Campos, B., y Portela Pino, I. (2022). Variables personales y escolares asociadas a la inteligencia emocional adolescente. *Educación XX1*, 25(1), 335-355. <https://doi.org/10.5944/educXX1.30413>
- Espinoza Mina, M. A. y Gallegos Barzola, D. (2020). Habilidades blandas en la educación y la empresa: Mapeo Sistemático. *Revista Científica UISRAEL*, 7(2), 39-56. <https://doi.org/10.35290/rcui.v7n2.2020.245>
- Eriksen, E. V., & Bru, E. (2023). Investigating the Links of Social-Emotional Competencies:

- Emotional Well-being and Academic Engagement among Adolescents. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(3), 391-40. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.2021441>
- Extremera, N., Mérida-López, S. y Sánchez-Gómez, M. (2019). La importancia de la inteligencia emocional del profesorado en la misión educativa: impacto en el aula y recomendaciones de buenas prácticas para su entrenamiento. *Voces de la Educación, número especial 2*, 74-97. <http://hdl.handle.net/10234/186906>
- Fernández-Viciano, A. y Fernández-Costales, A. (2019). La autoeficacia percibida en los futuros docentes de inglés de Educación Primaria. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(4), 216-233. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11719>
- García-Domingo, B. (2021). Competencia emocional en maestros de educación infantil y primaria: fuentes de variabilidad y sugerencias de mejora. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 1-15. <https://doi.org/10.6018/reifop.450111>
- Giaconi, V., Perdomo, J., Cerda, G. y Saadati, F. (2018). Prácticas docentes, autoeficacia y valor en relación con la resolución de problemas de matemáticas: diseño y validación de un cuestionario. *Enseñanza de las ciencias*, 36(3), 99-120. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/343230>
- Gómez-Gamero, M. E. (2019). Las habilidades blandas competencias para el nuevo milenio. *DIVULGARE Boletín Científico De La Escuela Superior De Actopan*, 6(11), 1-5. <https://doi.org/10.29057/esa.v6i11.3760>
- Graczyk, P. A., Matjasko, J. L., Weisberg, R. P., Greenberg, M. T. & Zins, J. E. (2000). The role of the Collaborative to Advance Social and Emotional Learning (CASEL) in supporting the implementation of quality school-based prevention programs. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11(1), 3-6. https://doi.org/10.1207/s1532768Xjepc1101_02
- Graham, L. J., White, S. L., Cologon, K., & Pianta, R. C. (2020). Do teachers' years of experience make a difference in the quality of teaching? *Teaching and teacher education*, 96, 103190. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103190>
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 metaanalyses related to achievement*. Routledge.
- Holzberger, D. y Prestele, E. (2021). Teacher self-efficacy and self-reported cognitive activation and classroom management: A multilevel perspective on the role of school characteristics. *Learning and Instruction*, 76, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101513>
- Llorent, V.J, Zych, I. y Varo-Millán, J.C. (2020). Competencias socioemocionales autopercebidas en el profesorado universitario en España. *Educación XX1*, 23(1), 297-318. <https://doi.org/10.5944/educXX1.23687>
- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E., Double, K. S., Bucich, M. & Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A metaanalysis.

- Psychological Bulletin*, 146(2), 150–186. <https://doi.org/10.1037/bul0000219>
- Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., Jagers, R. J., Niemi, K., Schlinger, M., Schlund, J., Shriver, T. P., VanAusdal, K. & Yoder, N. (2020). Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students. *American Psychologist*, 76(7), 1128–1142. <https://doi.org/10.1037/amp0000701>
- Marcos Sánchez, R., Manzanal Martínez, A. I., y Gallego-Domínguez, C. (2023). Las competencias socioemocionales y la gestión del aula del profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 27(2), 287-307. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i2.21467>
- Martínez-Saura, H. F., Sánchez-López, M. C. & Pérez-González, J. C. (2022). Competencia emocional en docentes de Infantil y Primaria y estudiantes universitarios de los Grados de Educación Infantil y Primaria. *Estudios sobre Educación*, 42, 9-33. <https://doi.org/10.15581/004.42.001>
- Mikulic, I. M., Caballero, R., Vizioli, N. & Hurtado, G. (2017). Estudio de las competencias socioemocionales en diferentes etapas vitales. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 3(1), 374-382. <http://bit.ly/3lNo2Ot>
- Mikulic, I. M., Crespi, M. Y. & Radusky, P. (2015) Construcción y validación del Inventario de Competencias Socioemocionales para Adultos (ICSE). *Interdisciplinaria*, 32(2), 307-330 <https://doi.org/10.16888/interd.2015.32.2.7>
- Moè, A., & Katz, I. (2020). Emotion regulation and need satisfaction shape a motivating teaching style. *Teachers and Teaching*, 27(5), 370-387. <http://doi.org/10.1080/13540602.2020.1777960>
- Morón, M. & Biolik-Morón, M. (2021). Trait emotional intelligence and emotional experiences during the COVID-19 pandemic outbreak in Poland: A daily diary study. *Personality and Individual Differences*, 168, 110348. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110348>
- Munir, H., Naz, S., Khan, J. U. D., Taj, T., Kashif, M., & Muhammad, D. (2023). Association between Socio-Emotional Competence and Self-Efficacy of Nurse-Educators in Peshawar. *Pakistan Journal of Medical & Health Sciences*, 17(06), 72-74. <https://doi.org/10.53350/pjmhs202317672>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2017). Gender imbalances in the teaching profession. *Education Indicators in Focus*, 49. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/54f0ef95-en>
- Piovano, N., Solodovsky, M. & Pascuali, G. (2020). Competencias socioemocionales y estrés. Cómo se relacionan con el rendimiento académico en estudiantes de educación superior. *Revista de Investigaciones Científicas de la Universidad de Morón*, 3(6), 69-80. <https://repositorio.unimoron.edu.ar/handle/10.34073/218>
- Pérez-González, J-C., Saklofske, D. H. & Mavroveli, S. (2020). Trait Emotional Intelligence:

- Foundations, Assessment, and Education. *Frontiers in Psychology*, 11, 608. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00608>
- Prieto Navarro, L. (2007). Autoeficacia del profesorado universitario. *Eficacia percibida y práctica docente*. Narcea.
- Ramirez-Asis, E., Espinoza Maguiña, M., Esquivel Infantes, S. & Naranjo-Toro, M. (2020). Inteligencia emocional, competencias y desempeño del docente universitario: Aplicando la técnica mínimos cuadrados parciales SEM-PLS. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 99-114. <https://doi.org/10.6018/reifop.428261>
- Repetto, E., Pena, M., Mudarra, M.J. & Uribarri, M. (2007). Guidance in the area of socio-emotional competencies for secondary students in multicultural contexts. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(11), 159-178. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v5i11.1232>
- Saarni, C. (2000). Emotional competence. A developmental perspective. En R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace* (pp. 68-91). Jossey-Bass.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211. <http://dx.doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sánchez-Pujalte, L., Mateu, D.N., Etchezahar, E. & Gómez Yepes, T. (2021) Teachers' Burnout during COVID-19 Pandemic in Spain: Trait Emotional Intelligence and Socioemotional Competencies. *Sustainability*, 13(13), 7259. <https://doi.org/10.3390/su13137259>
- Sanmartín López, R., González Maciá, C. y Vicent Juan, M. (2018). Inteligencia emocional en alumnado de formación profesional. Diferencias en función del curso, del género y de la edad. *Educación*, 54(1), 229-245. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.797>
- Schlund, J., Jagers, R. J., & Schlinger, M. (2020). *Emerging Insights on Advancing Social and Emotional Learning (SEL) as a Lever for Equity and Excellence*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL).
- Sepúlveda-Ruiz, M. P., Guillén-Gámez, F. D., García-Vila, E. y Mayorga-Fernández, M. J. (2021). Competencia emocional del futuro docente en educación infantil y primaria: análisis de predictores significativos. *Formación universitaria*, 14(3), 105-114. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000300105>
- Suárez, M. J. y Martín, J. D. M. (2019). Influencia del perfil sociodemográfico del profesor universitario sobre la inteligencia emocional y el burnout. *Educación XX1*, 22(2), 93-117. <https://doi.org/10.5944/educXX1.22514>
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Valente, S., Veiga-Branco, A., Rebelo, H., Lourenço, A. A. & Cristóvão, A. M. (2020). The relationship between emotional intelligence ability and teacher efficacy. *Universal*

Journal of Educational Research 8(3), 916-923.
<https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080324>

- Wenn, B., Mulholland, R., Timmons, W. & Zanker, Y. (2018). Towards a developing construct in dance education – exploring the relation of emotional intelligence to teacher's sense of efficacy and teaching experience among dance education student teachers in the United Kingdom. *Research in Dance Education*, 19(1), 14-38.
<https://doi.org/10.1080/14647893.2017.1354843>
- Wu, Y., Lian, K., Hong, P., Liu, S., Lin, R. M., & Lian, R. (2019). Teachers' emotional intelligence and self-efficacy: Mediating role of teaching performance. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 47(3), 1-10.
<https://doi.org/10.2224/sbp.7869>
- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981-1015.
<https://doi.org/10.3102/0034654315626801>
- Zimmerman, B. (1995). Self-efficacy and educational development. En A. Bandura, (ed.), *Self-efficacy and changing societies* (pp. 202-231). Cambridge University Press.

Traducido con  DeepL

Fecha de recepción: 5 de diciembre de 2024

Fecha de revisión: 9 de diciembre de 2024

Fecha de aceptación: 31 de enero de 2026