

Competencia emocional y autoeficacia percibida por el profesorado en formación

Liliana Yadira YELA-PANTOJA
Martha Leticia GAETA GONZÁLEZ
Valentín MARTÍNEZ-OTERO PÉREZ

Datos de contacto:

Liliana Yadira Yela-Pantoja
Universidad de Alcalá
Universidad Popular Autónoma
del Estado de Puebla - México
lyelapantoja@gmail.com

Martha Leticia Gaeta González
Universidad Popular Autónoma
del Estado de Puebla - México
marthaleticia.gaeta@upaep.mx

Valentín Martínez-Otero Pérez
Universidad Complutense de
Madrid
valenmop@edu.ucm.es

Recibido: 11/05/2023
Aceptado: 01/11/2024

RESUMEN

El desarrollo socioemocional del profesorado está relacionado con una buena gestión del aula, la cual incide en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es por ello que la competencia afectiva debe considerarse en la formación de futuros pedagogos y educadores, ya que posibilita, entre otros aspectos, un sentido de autoeficacia para gestionar situaciones estresantes en su práctica educativa. El objetivo de este estudio es analizar la relación entre la experiencia profesional y los cursos de educación socioemocional (ESE) que han recibido los docentes, ya sea dentro o fuera de las instituciones escolares, con su autoeficacia para el manejo del estrés. Además, se examina el papel mediador de la Competencia Emocional (CE) en la autoeficacia general percibida. La muestra estuvo conformada por 110 docentes en formación de Escuelas Normales en México (instituciones encargadas de la formación docente). Para la recopilación de los datos se utilizaron dos instrumentos: el Cuestionario de Desarrollo Emocional Adulto (CDE-A35) y la Escala de Autoeficacia General Percibida (GSE, por sus siglas en inglés). Los resultados indican que los profesores que han recibido ESE en el contexto escolar presentan un desarrollo significativo de CE, lo que influye en su percepción de autoeficacia para manejar situaciones estresantes en su labor diaria. Estos hallazgos sugieren que la experiencia profesional no garantiza un mayor desarrollo de CE, por lo que es fundamental fortalecer la ESE en la formación inicial del profesorado.

PALABRAS CLAVE: inteligencia emocional; educación emocional; competencia emocional; formación docente; autoeficacia.

Emotional competences and self-efficacy perceived by

teachers in training

ABSTRACT

Teachers' socio-emotional development is related to good classroom management, which affects the teaching-learning process. For this reason, affective competence should be considered in training future pedagogues and educators since it enables, among other aspects, a sense of self-efficacy to manage stressful situations in their educational practice. This study aims to analyze the relationship between professional experience and the socio-emotional education (SEE) courses teachers have received inside or outside school institutions and their self-efficacy in managing stress. In addition, the mediating role of Emotional Competence (EC) on perceived general self-efficacy is examined. The sample consisted of 110 teachers in training from teacher training colleges in Mexico. Two instruments were used for data collection: the Adult Emotional Development Questionnaire (CDE-A35) and the General Perceived Self-Efficacy Scale (GSE). Results indicate that teachers who have received ESE in the school context present a significant development of CE, influencing their perception of self-efficacy in handling stressful situations in their daily work. These findings suggest that professional experience does not guarantee a more significant development of CE, so it is essential to strengthen SSE in initial teacher training.

KEYWORDS: emotional intelligence; emotional education; emotional skills; teacher training; self-efficacy.

Introducción

La actitud del docente en su interacción con el alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje es un factor relevante que influye en la calidad educativa. De ahí que haya sido objeto de estudio en los últimos años, especialmente en los docentes que trabajan en etapas escolares iniciales. Desde la perspectiva del docente, en el proceso didáctico, además de preparación pedagógica, disciplinar y técnica, intervienen otras habilidades, entre las que destacan las relacionadas con el manejo de las propias emociones, la comprensión de los estados emocionales del alumnado y la gestión emocional en el aula (Bisquerra y Pérez, 2007; Santander et al., 2020).

Por lo tanto, concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva relacional y socioemocional implica considerar distintas dimensiones que a menudo se pasan por alto y que rebasan el ámbito estrictamente cognitivo. Esto significa que, para que haya una comprensión más profunda de la relación educativa, es preciso contemplar también la complejidad de las emociones. Cuestionamos, por tanto, la visión del profesor como un mero técnico. El docente es una persona con sentimientos y emociones que deben ser considerados. Quizá por esta razón, los planes de formación docente no se centran exclusivamente en la preparación o actualización de los profesores según criterios organizativos de eficacia, sino que cada vez se enfatiza más

la dimensión humana de la educación y la necesidad de atender a la vertiente emocional del profesorado (Brito et al., 2022; Costa-Rodríguez et al., 2021).

Dentro del vasto campo socioemocional, con implicaciones para la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje y la mejora de la preparación docente, se ha puesto de relieve la llamada aptitud afectiva. Esta puede entenderse como la habilidad para conocer, expresar y canalizar la vertiente afectiva, incluyendo de manera más profunda los sentimientos, emociones, pasiones y motivaciones que configuran la experiencia socioafectiva del individuo (Martínez-Otero, 2020).

De este modo, la aptitud afectiva no se reduce solo a la actitud o disposición del docente en la relación educativa, sino que, en un sentido más amplio, implica reconocer la importancia de las habilidades socioemocionales dentro del proceso formativo. Estas habilidades se encuentran vinculadas estrechamente con la empatía cognitiva y afectiva (Sánchez y Gaeta, 2023), por lo que deberían ser incorporadas como objetivo de formación en futuros pedagogos y educadores, sobre todo porque los procesos cognitivos son fundamentales para comprender de manera más amplia los aspectos emocionales (Costa-Rodríguez et al., 2021).

Así, se otorga un sentido humanista a la formación inicial del profesorado, ya que se revaloriza la competencia emocional y se posibilita que el docente se perciba como autoeficaz en su labor educativa. Esto es relevante sobre todo en el caso de los varones, dado que según algunos estudios (Aguirre et al., 2015) las mujeres, en comparación con los hombres, evidencian puntuaciones más elevadas en autoeficacia percibida y tienen mayor necesidad y posibilidad de ser más autoeficaces.

Lo mencionado anteriormente ha llevado a repensar la educación desde otras dimensiones de la compleja realidad humana, en la que, junto al aspecto técnico, los componentes emocionales también inciden en la formación personal (Uitto y Estola, 2015). En consecuencia, la actividad docente se valora como un proceso pedagógico fundamental en el desarrollo personal y profesional. En el curso de esta labor los docentes facilitan el acceso al conocimiento y el acercamiento intelectual de los estudiantes, además de ser responsables de formar sujetos emocionalmente competentes. Por todo esto, en la formación inicial docente es necesario considerar la ESE (Sánchez-Serrano et al., 2024; Yela-Pantoja y Gaeta, 2022) como un requerimiento que también ha sido sugerido desde tiempo atrás por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en sus cuatro pilares para la educación del siglo XXI: a) aprender a conocer, b) aprender a hacer, c) aprender a vivir juntos y d) aprender a ser (Delors, 1996). Estos pilares podrían tomarse como base referencial en la ESE, ya que en todo acto educativo está presente la afectividad, que acompaña al individuo a lo largo de toda la vida y ha de ser objeto de educación.

Los elementos presentados fundamentan la relevancia de abordar la ESE en la formación inicial docente, sobre todo porque también desempeña un papel preventivo frente a los riesgos psicosociales, que pueden generar efectos negativos psicológicos, físicos y sociales tanto en el profesorado en formación como en los que ejercen la profesión. Además, facilita la autoeficacia docente para manejar las situaciones del aula, según las condiciones y características personales de cada educador. En este sentido, el estudio de Martínez-Otero (2014), sobre la ansiedad en docentes en

formación mostró que las principales fuentes de ansiedad son el ambiente académico altamente competitivo, la tecnificación, la sobrecarga de tareas, la falta de relaciones sólidas con compañeros o profesores y el horizonte de desempleo, entre otras. En este contexto, la ESE se vincula estrechamente con la salud mental y, particularmente, con la prevención de riesgos psicosociales en población universitaria, debido esencialmente a los altos niveles de ansiedad y estrés (García-Sampedro et al., 2024).

La educación socioemocional en la formación inicial del profesorado

Formar a la persona desde los postulados de la inteligencia emocional y, en este marco, cultivar la aptitud afectiva, supone desplegar los aspectos socioemocionales a nivel pre-profesional y durante el ejercicio de la carrera (Sánchez-Serrano et al., 2024). Por ello, la ESE implica un compromiso con el desarrollo de las CE en cualquier nivel educativo (Bisquerra y Pérez, 2007). Actualmente, es innegable que dichas competencias son parte sustancial del aprendizaje a lo largo de la vida. En tal sentido, “el primer destinatario de la ESE es el profesorado, dado que necesita las CE para el ejercicio de su profesión y solamente un profesorado bien formado podrá poner en práctica programas de educación emocional de forma efectiva” (Bisquerra 2009, p. 157).

La ESE es un proceso educativo continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las CE, consideradas como elemento esencial del desarrollo humano. Su finalidad es capacitar al individuo para la vida y aumentar así su bienestar personal y social (Bisquerra, 2009). A su vez, entendemos las CE como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarios para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra, 2009, p. 146). De acuerdo con estos postulados, las CE son indicadores clave que deben promoverse en todo proceso formativo dirigido a los docentes, desde la formación inicial, evaluada a través del prácticum, hasta su futuro desarrollo profesional (García-Marigómez et al., 2024; García-Sampedro et al., 2024).

En la tabla 1, se indica la definición de cada una de las cinco dimensiones de la CE (Bisquerra, 2009).

Tabla 1

Descripción general de las cinco dimensiones de la CE

Competencia	Definición
Conciencia emocional	Es la capacidad para comprender las propias emociones y de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.
Regulación emocional	Es la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerar las emociones.
Autonomía emocional	Se puede entender como un concepto amplio que incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre

Competencia	Definición
	las que se encuentran la autoestima, la actitud positiva ante la vida, la responsabilidad, la capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional.
Competencia social	Es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales básicas, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad.
Competencias para la vida y el bienestar	Es la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios, ya sean personales, profesionales, familiares, sociales, de tiempo libre, etc. Estas competencias permiten organizar nuestra vida de forma sana y equilibrada, facilitándonos experiencias de satisfacción o bienestar.

Fuente: Adaptado del modelo pentagonal de competencia emocional de Bisquerra (2009).

Para fortalecer las CE y, con ello, la inteligencia emocional del profesorado, se vuelve cada vez más necesario promover la ESE en la formación inicial docente. Sobre todo si se considera que no se han encontrado diferencias significativas en la autopercepción de CE entre profesores en ejercicio y profesores en formación (Soler et al., 2016). Por lo tanto, fortalecer, sistematizar y estructurar la ESE de manera explícita en el currículo permitiría una mejor preparación de este colectivo socio-profesional para enfrentar los múltiples desafíos, considerando que los años de ejercicio docente no constituyen una variable que influya en la autopercepción emocional. A partir de lo señalado anteriormente, se puede afirmar que el perfeccionamiento profesional incide en el desarrollo personal y, en términos generales, todo educador requiere un continuo enriquecimiento cognitivo, aptitudinal/competencial y socioemocional.

Se ha comprobado que el sector de la enseñanza es uno de los que más requiere un amplio desarrollo emocional. De hecho, algunos estudios revelan que la satisfacción y el bienestar subjetivo del profesorado (Fernández, 2016), así como la resolución de conflictos basada en la escucha activa, el interés común y la asertividad (Galindo-Domínguez et al., 2022) están estrechamente relacionados con los niveles de inteligencia emocional. Además, la inteligencia emocional es un recurso esencial para el manejo o la gestión de los ambientes escolares positivos (Lapponi, 2017). Es decir, las CE favorecen aspectos como las relaciones interpersonales, la solución de problemas, la consecución y mantenimiento de un puesto de trabajo, además de beneficiar a los alumnos en el aprendizaje y, en general, en su bienestar personal y Social (Mora et al., 2022; Llorent et al., 2020).

De acuerdo con Bisquerra (2009), la urgencia de fomentar la ESE responde a las necesidades sociales que no quedan suficientemente atendidas en las asignaturas tradicionales. Así, las autoexigencias de los sistemas educativos por la formación integral en todos los niveles han llevado a poner la mirada no solo en el desarrollo de contenidos, sino también en la capacidad de los profesionales de la educación para gestionar sus emociones, así como en la habilidad de reconocer y encauzar sus propios estados de ánimo, lo cual es un factor que contribuye al progreso armónico e integral del alumnado (Macazaga et al., 2016). Queda claro que formar docentes

emocionalmente competentes es una necesidad apremiante, ya que la habilidad para comprender, identificar, manejar y regular sus propias emociones incide positivamente en la salud psicofísica, en la habilidad para relacionarse con las demás personas, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como en el rendimiento académico y profesional (Santander et al., 2020).

La evidencia empírica respalda la relevancia de esta formación docente; sin embargo, de Souza-Barcelar y Martín (2019), en un estudio sobre la formación inicial del profesorado, sostienen que hay un déficit del contenido acerca de las CE. A pesar de los acuerdos alcanzados en los últimos años en relación a esta formación, todavía es insuficiente la preparación en estas competencias sobre todo en los sistemas educativos formales. Al respecto, Cuadra et al. (2018) indican que la mayoría de docentes presentan un déficit emocional en su proceso formativo.

En el caso de países latinoamericanos, México es uno de los pocos que ha estructurado la ESE en todos los niveles del sistema educativo, aunque con algunas deficiencias (Yela-Pantoja y Gaeta, 2022). En el sistema educativo de Brasil, de Souza Barcelar y Martín (2019) señalan que el déficit de contenido sobre las CE se refleja en la formación inicial de profesores inscritos en las licenciaturas, es decir, que el tratamiento de las CE en los currículos de estas licenciaturas es superficial. Por su parte, las escuelas encargadas de la formación docente en México (denominadas Escuelas Normales) incluyen en sus planes de estudio aprobados por la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de las dieciséis licenciaturas que se ofertan, una asignatura denominada “Desarrollo Socioemocional y Aprendizaje”, la cual se apoya en la tutoría como propuesta para atender al estudiantado de manera individual (Diario Oficial de la Federación, 2018).

Como se ha mencionado, el desarrollo de las CE es el propósito principal de la ESE, lo que explica la importancia de unir esfuerzos para investigar el impacto que ha tenido la ESE en todos los niveles educativos y, en lo que a este estudio se refiere, en el desarrollo de CE en la formación inicial del profesorado. Esto incluye analizar la percepción de autoeficacia que los docentes en formación tienen para promover esas competencias en su futura labor educativa.

La autoeficacia general percibida

El concepto de autoeficacia se fundamenta en la teoría social cognitiva. Desde esta perspectiva Bandura (1997) lo define como “los juicios de las personas acerca de sus capacidades para alcanzar niveles determinados de rendimiento” (p.139). Esto implica que la persona se siente capaz de llevar a cabo una acción de manera óptima. Las creencias de autoeficacia generalmente se asocian a un dominio o tarea específica que, en un sentido más amplio, aluden a la creencia de competencia personal para afrontar una variedad de demandas estresantes o desafiantes (Luszczynska et al., 2005).

En el caso del profesorado, la autoeficacia implicaría creencias sobre las propias habilidades para abordar las distintas situaciones que surgen en la práctica educativa. Así, un profesor con una alta autoeficacia muestra una motivación constante, realiza esfuerzos de manera recurrente, es innovador y persiste ante los obstáculos (Murillo

et al 2020).

La autoeficacia influye en los pensamientos, sentimientos y actuación de la persona (Bandura, 2001). De esta forma, una percepción de autoeficacia elevada permitirá hacer frente de forma efectiva a los problemas que puedan surgir (Simón et al. 2017), ya que fomenta el optimismo y la determinación para el logro de las metas planteadas. En los ambientes universitarios la autoeficacia se relaciona con la motivación y la estructuración de metas de aprendizaje (García-Fernández et al. 2010). En el caso del profesorado, los niveles altos de autoeficacia percibida están vinculados con estrategias que favorecen los ambientes de enseñanza-aprendizaje (Wang, 2022), como establecer objetivos desafiantes y mantener un compromiso con el logro de estos, incluso ante las dificultades.

En este sentido, el estudio de Sánchez-Rosas et al. (2016) ha evidenciado la influencia positiva del comportamiento docente percibido, sobre el valor de la tarea y la autoeficacia académica. Es decir, la actitud del docente no solo influye en su autoeficacia, sino también en la capacidad perceptiva que transmite a sus estudiantes. Asimismo, la autoeficacia se encuentra estrechamente relacionada con el desarrollo socioemocional (Kostić-Bobanović, 2020; Ngui y Lay, 2020; Romero-García et al., 2022), lo cual favorece los procesos psicosociales que se experimentan durante la práctica pedagógica. Al respecto, varios investigadores han explorado las relaciones entre variables psicosociales, como el apoyo social y la autoestima, y la autoeficacia general percibida, lo que podría ser un aspecto importante a la hora de analizar posibles puntos de convergencia o correlación (Simón et al., 2017).

Por todo lo anterior, el objetivo de este estudio es analizar la relación entre la experiencia profesional y los cursos de educación socioemocional (ESE) que han recibido los docentes, tanto en las instituciones escolares como fuera de ellas, y la autoeficacia para el manejo del estrés. Además, se explora el papel mediador de la Competencia Emocional (CE) en la autoeficacia general percibida.

Metodología

Se trata de un estudio cuantitativo, con un diseño transversal, de alcance correlacional (Atehortúa y Zwerg-Villegas, 2012), con el fin de analizar la relación entre la experiencia profesional y los cursos de educación socioemocional (ESE) que han recibido los docentes, tanto dentro como fuera de las instituciones escolares, y su competencia emocional (CE). Además, se explora el papel mediador de la CE en la autoeficacia general percibida.

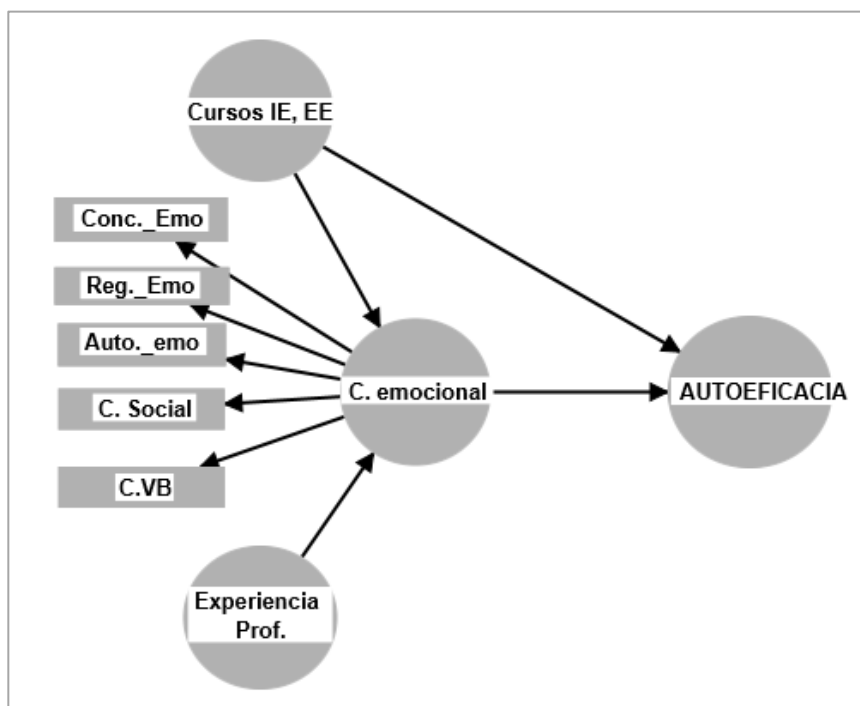
Se utilizó un modelo de ecuaciones estructurales, atendiendo a las características para aquellos modelos que se componen de una o dos variables endógenas (Kock y Hadaya, 2018). Con base en la literatura, nuestro modelo hipotético estableció la autoeficacia general como la principal variable endógena (respuesta). La CE se consideró como variable endógena (mediadora), mientras que la experiencia profesional y los cursos en educación socioemocional se definieron como variables exógenas (predictoras). Las hipótesis quedaron planteadas como:

- H1: La experiencia profesional incide positivamente en el desarrollo de la CE.
 H2: La realización de cursos de educación socioemocional incide positivamente en el desarrollo de la CE.
 H3: La realización de cursos de educación socioemocional incide positivamente en la autoeficacia general percibida.
 H4: El desarrollo de la CE tiene un papel mediador en la autoeficacia general percibida.

En la figura 1, se presenta el modelo teórico, atendiendo a lo sugerido por Martínez y Fierro (2018), en el cual se consideró que la experiencia profesional (Experiencia Prof.) y realizar cursos de educación socioemocional (Cursos IE, EE) predicen la competencia emocional (C. emocional). Además, se anticipó que esta última tiene un efecto mediador en la autoeficacia general percibida (AUTOEFICACIA).

Figura 1

Propuesta de modelo teórico



Nota. Cursos IE, EE = Cursos de inteligencia emocional, educación emocional; Conc. Emo = conciencia emocional; Reg. Emo = regulación emocional; Auto. Emo = autonomía emocional; C. Social = competencia social; C.VB = competencias para la vida y el bienestar; Experiencia Prof. = experiencia profesional; C. emocional = competencia emocional

Participantes

La muestra estuvo conformada por 110 estudiantes matriculados en distintas licenciaturas (primaria 10.91%, educación física 58.18% y preescolar 30.91%), en Escuelas Normales en México (instituciones encargadas de la formación docente). Los participantes correspondían al quinto (73.64%) y séptimo (26.36%) periodos académicos, de un total de 10. El 31.82% eran hombres y el 68.18% mujeres, con una edad de ± 21.1 . El 19.09% señaló que trabajaba actualmente o que había trabajado en contextos educativos formales, mientras que el 80.91% indicó que no había ejercido en la profesión que estaban estudiando.

Instrumentos

Los instrumentos se aplicaron mediante Google Forms. Al inicio, se presentó un consentimiento informado en el que se especificaba que los datos serían utilizados exclusivamente con fines investigativos y se garantizaba total confidencialidad. La primera parte del formulario recabó la información sociodemográfica, en la que se preguntó si habían recibido educación socioemocional en las propias Escuelas Normales =3, fuera de ellas =2 o nunca habían recibido educación socioemocional =1. También se indagó si estaban trabajando actualmente en ambientes educativos formales =3, si habían trabajado en algún momento =2 y si nunca habían trabajado =1. Posteriormente, se incluyeron los cuestionarios que se describen a continuación.

Cuestionario de Desarrollo Emocional Adulto (CDE-A35)

El CDE-A35, tiene por objetivo evaluar el nivel de competencia emocional. Es un cuestionario de autoinforme, basado en el marco teórico de la educación emocional desarrollado por el GROPE (Bisquerra, 2009 y 2007) según el cual la competencia emocional se compone de cinco dimensiones: a) conciencia emocional, b) regulación emocional, c) autonomía emocional, d) competencias sociales y e) competencias para la vida y el bienestar. Este cuestionario arroja una medida de la competencia emocional total y en cada una de las cinco dimensiones anteriormente nombradas. Dispone de 35 ítems, con una escala de respuesta tipo Likert con once opciones de respuesta de cero a diez, en la que cero indica muy en desacuerdo y diez totalmente de acuerdo. Las puntuaciones en los resultados del CDE-A35 para cada una de las dimensiones oscilan entre 0, que indica ausencia de CE, y 10, que determina el dominio CE. La puntuación global de desarrollo de CE se interpreta como potencial de desarrollo. Es decir, que la puntuación global de la CE general del sujeto y su potencial de desarrollo es el resultado de restar a la puntuación máxima (10), la puntuación obtenida. Por ejemplo 6,2 en la escala de 1 a 10 puede interpretarse como dominio básico de CE. Además, se sugiere evaluar cuál de las dimensiones es la más débil, lo que permite tomar conciencia de la dimensión que tiene más probabilidades de mejorar. La fiabilidad del CDE-A35, medida por el alfa de Cronbach es de 0,92, para la escala completa y superior a 0.70 para cada una de las dimensiones (Pérez-Escoda et al. 2021).

Escala de Autoeficacia

La Escala de Autoeficacia General (General Self-Efficacy Scale, GSE), propuesta por Baessler y Schwarzer (1996), adaptada al español por Padilla et al. (2006), se basa en el concepto de expectativa de autoeficacia definida por Albert Bandura, que evalúa el sentimiento estable de competencia personal para manejar de forma eficaz una gran variedad de situaciones estresantes. La escala consta de 10 ítems con respuesta de escalas de tipo Likert de 4 rangos; 1 = Incorrecto, 2 = Apenas cierto, 3 = Más bien cierto, 4 = Cierto. La puntuación máxima posible es de 40 puntos, mientras que la mínima es de 10 puntos.

Procedimiento

Se seleccionaron aleatoriamente estudiantes de diferentes licenciaturas, cada una con una duración de diez periodos académicos. Participaron estudiantes que cursaban el quinto y séptimo semestre en Escuelas Normales, siendo estas instituciones de educación superior encargadas predominantemente de la formación del profesorado en México. En cuanto al instrumento, se estimó un plazo de treinta días para la recogida de los datos; dado que el baremo del CDE-A35 es de carácter restringido se enviaron los datos de este cuestionario a la Universidad de Barcelona para obtener los resultados correspondientes. En el análisis de los datos se utilizó la técnica de mínimos cuadrados parciales (PLS, por sus siglas en inglés), empleando el software Smart PLS 4.0 (Sarstedt y Cheah, 2019), una herramienta ampliamente reconocida en el modelado de ecuaciones estructurales.

Resultados

Nivel de desarrollo de las dimensiones de competencia emocional

De acuerdo con la propuesta de Bisquerra (2009) sobre las cinco dimensiones de la CE que se toma como referente analítico (Tabla 1), a continuación (Tabla 2) se presenta el nivel de desarrollo de los participantes en cada una de estas dimensiones. En una escala de 0 a 10, los puntajes cercanos a 10 indican un mayor dominio o desarrollo. Los resultados muestran que la dimensión con mayor desarrollo es la conciencia emocional ($M=7,27$), seguida de la regulación emocional ($M=6,93$) y las competencias para la vida y bienestar ($M=6,78$). En cambio, las dos dimensiones con puntajes más bajos son la competencia social ($M=5,38$) y la autonomía emocional ($M=4,86$).

Validez y fiabilidad del modelo de medida

Para evaluar el modelo teórico a partir del objetivo planteado en el presente estudio se empleó la técnica de análisis, PLS. Esta técnica de análisis evalúa en términos del interconstructo, las correlaciones entre los indicadores, el alfa de Cronbach, la fiabilidad y la varianza promedio, extraída (AVE) para cada constructo, en este caso de las dos variables latentes CE y Autoeficacia. A continuación (Figura 2), se evalúan las medidas de validez interna, fiabilidad individual, fiabilidad del constructo, consistencia

interna del modelo, y validez discriminante (Fornell y Larcker, 1981; Becker et al., 2018).

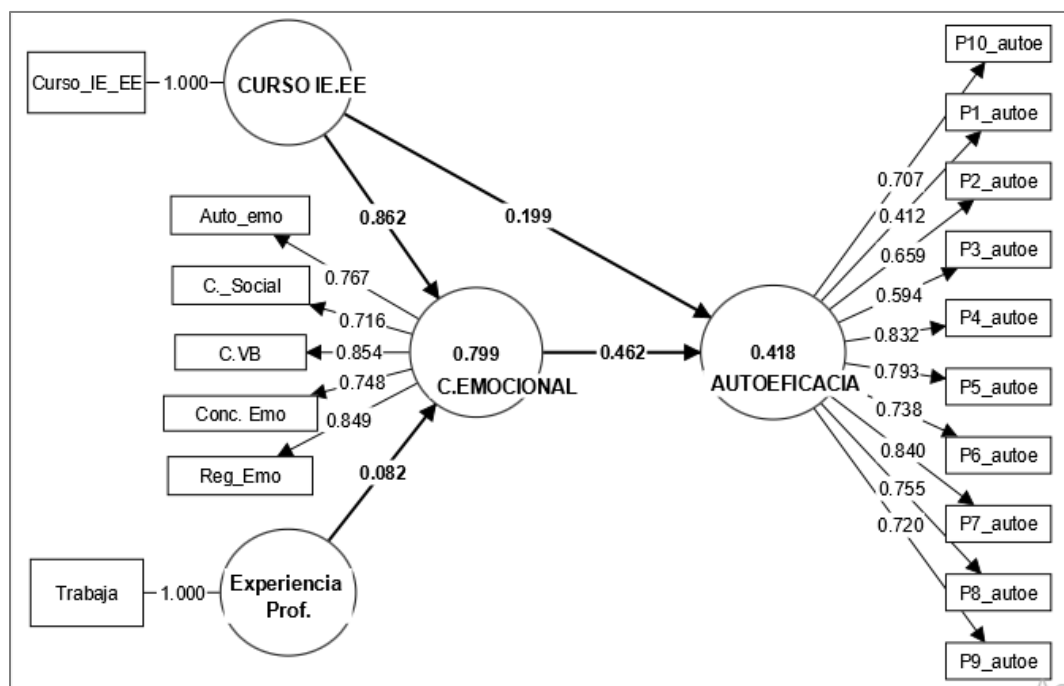
Tabla 2

Descriptivos del nivel de desarrollo de las dimensiones de competencia emocional en los participantes (n=110).

Dimensión	Media	95% intervalo de confianza		Varianza
	±	Límite inferior	Límite superior	
Conciencia emocional	7.27	6.84	7.70	2.27
Regulación emocional	6.93	6.46	7.39	2.73
Autonomía emocional	4.86	4.20	5.51	5.33
Competencia social	5.38	4.96	5.79	2.11
Competencias para la vida y el bienestar	6.78	6.35	7.21	2.33

Figura 2

Resultados del modelo estructural



Nota. Cursos IE, EE = Cursos de inteligencia emocional, educación emocional; Conc. Emo = conciencia emocional; Reg. Emo = regulación emocional; Auto. Emo = autonomía emocional; C. Social = competencia social; C.VB = competencias para la vida y el bienestar; Experiencia Prof. = experiencia profesional; C. emocional = competencia emocional.

Validez interna

Como se indicó en el modelo teórico propuesto, están presentes dos variables latentes cuya validez interna requiere verificarse a fin de descartar problemas de multicolinealidad. En la segunda columna de Tabla 3, se indican los factores de inflación de varianza (VIF). Según Meyers (1990) un VIF mayor a 10 presenta problemas de colinealidad; en este caso todos los ítems se sitúan en rangos normales.

Tabla 3

Validez interna de las variables latentes

Constructo	Factor de inflación de varianza (VIF)	Cargas externas -Matriz	
		TOT_CDEA35	TOT_AEFI
Curso_IE_EE	1		
Experiencia Prof.	1		
Auto_emo	1.695	0,767	
C._Social	1.583	0,716	
C. VB	2.306	0,854	
Conc. Emo	1.614	0,75	
Reg_Emo	2.155	0,848	
P1_autoe	1.329		0.408
P2_autoe	1.951		0.657
P3_autoe	1.738		0.592
P4_autoe	2.654		0.832
P5_autoe	2.379		0.793
P6_autoe	2.18		0.738
P7_autoe	3.054		0.84
P8_autoe	1.975		0.754
P9_autoe	2.215		0.721
P10_autoe	2.354		0.711
Autoeficacia			

Nota. TOT_AEFI = total autoeficacia, TOT CDEA35 = total cuestionario CDEA35; Cursos IE, EE = Cursos de inteligencia emocional, educación emocional; Conc. Emo = conciencia emocional; Reg. Emo = regulación emocional; Auto. Emo = autonomía emocional; C. Social = competencia social; C.VB = competencias para la vida y el bienestar; Experiencia Prof. = experiencia profesional

Fiabilidad individual

Para confirmar la fiabilidad individual de cada uno de los ítems se consideraron las cargas externas, también nombradas como correlaciones simples, de cada uno de los ítems pertenecientes a cada constructo. De acuerdo con Falk y Miller (1992) los valores aceptados deben ser $\geq 0,55$. De los quince indicadores, las columnas tres y cuatro de la Tabla 2 muestran que catorce están por encima de este valor.

Fiabilidad del constructo

Tras el análisis a partir del coeficiente de alfa de Cronbach, así como la fiabilidad compuesta del constructo, que examinan la medida en que cada elemento se relaciona con el constructo latente como medidas de consistencia interna, ambos índices son aceptados a partir del 0.7 respectivamente (Nunally, 1978) y, en este caso, ambos índices están por encima del valor aceptado. Ver tabla 2, columnas uno y dos.

Consistencia interna del modelo

Otro índice importante que a juicio de Chin (2010) debe identificarse es: las consistencias internas del modelo, que surgen a partir del análisis de la validez convergente. Esta condición se valida considerando la Varianza Extraída Media (AVE), que solo debe aplicarse a las VL que están conformadas de indicadores reflectivos: TOT_AEFI, 0,512 y TOT-CDEA-35, 0,622, indicados en la Tabla 3, columna 3 respectivamente. El límite inferior del AVE aceptable, según Fornell y Larcker (1981), es de 0.5. Al alcanzar este valor, se entiende que más del 50% de la varianza del constructo se debe a los indicadores. Por lo tanto, el ajuste de los indicadores es significativo y muestra una alta correlación entre ellos.

Tabla 3

Índices de fiabilidad del constructo y consistencia interna del modelo

Fiabilidad del constructo				
	Alfa de Cronbach (α)	Fiabilidad compuesta (rho_a)	Fiabilidad compuesta (rho_c)	Varianza extraída media (AVE)
TOT_AEFI	0.89	0.907	0.91	0.512
TOT_CDEA35	0.848	0.862	0.891	0.622

Nota. TOT_AEFI = total autoeficacia, TOT CDEA35 = total cuestionario CDEA35

Validez discriminante

Para concluir esta segunda fase de los resultados, se señala la diferencia entre constructos, lo que significa que cada VL es distinta de las demás VL del modelo, lo que evidencia la validez discriminante (Martínez y Fierro, 2018). Ver tabla 4.

Tabla 4

Validez discriminante del modelo de medición

Constructo	Autoeficacia	C. emocional
Autoeficacia	0.715	
C. emocional	0.640	0.789

Nota. C. emocional = competencia emocional

La validez discriminante se mide a través del análisis de las cargas cruzadas de cada uno de los indicadores (Chin, 2010), que comparan las cargas externas de un indicador con los demás. Ver tabla 5.

Tabla 5

Cargas cruzadas de las variables latentes

	CURSO IE.EE	TRABAJA	AUTOEFICACIA	C.EMOCIONAL
Curso_IE_EE	1.000	0.343	0.611	0.891
Experiencia Prof.	0.343	1.000	0.235	0.377
P1_autoe	0.179	0.101	0.412	0.183
P2_autoe	0.407	0.181	0.659	0.461
P3_autoe	0.392	0.152	0.594	0.406
P4_autoe	0.557	0.291	0.832	0.630
P5_autoe	0.433	0.100	0.793	0.453
P6_autoe	0.401	0.257	0.738	0.413
P7_autoe	0.510	0.131	0.840	0.518
P8_autoe	0.432	0.152	0.755	0.440
P9_autoe	0.447	0.126	0.720	0.427
P10_autoe	0.484	0.151	0.707	0.494
Conc. Emo	0.657	0.159	0.500	0.748
Auto_emo	0.663	0.359	0.535	0.767
Reg_Emo	0.794	0.404	0.652	0.849
C. Social	0.576	0.253	0.288	0.716
C. VB	0.786	0.285	0.483	0.854

Nota. Cursos de inteligencia emocional, educación emocional; Conc. Emo = conciencia emocional; Reg. Emo = regulación emocional; Auto. Emo = autonomía emocional; C. Social = competencia social; C.VB = competencias para la vida y el bienestar; Experiencia Prof. = experiencia profesional

Valoración del modelo estructural

Un modelo estimado mediante PLS permite determinar la varianza de las variables endógenas o variables respuesta (CE y Autoeficacia) explicadas por los constructos que las predicen. A juicio de Falk y Miller (1992) para que esta varianza sea suficientemente explicada por las variables predictoras, el R^2 debe ser $\geq 0,1$. Para este modelo, los índices explican una parte relativamente grande de la varianza de la CE y Autoeficacia, ya que los valores de R^2 son: CE= 0.799 y Autoeficacia= 0.418, lo que indica que el modelo tiene relevancia predictiva.

Contrastación de hipótesis

Una vez logrado el modelo de medición, se contrastaron las hipótesis identificando los coeficientes de camino (β), que permiten saber si las variables predictoras o

mediadoras, contribuyen a la varianza explicada de las variables endógenas (CE y Autoeficacia). De acuerdo con Chin (2010) los $\beta \geq 0,2$ se consideran significativos, aunque idealmente se esperan $\beta \geq 0,3$ respectivamente. Los valores β se indican en la Tabla 6.

Del mismo modo para la contrastación de las hipótesis se llevó a cabo el análisis Bootstrapping que permite examinar la estabilidad de las estimaciones ofrecidas por el análisis PLS (Chin, 2010). Para ello, se efectuó un procedimiento de arranque con 500 remuestreos, considerados una cantidad adecuada para lograr estimaciones razonables de error estándar (Hair et al., 2017). Continuando con lo sugerido por Chin, (2010), se calculó la distribución T de Student, aplicando niveles de significación de * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, y *** $p < 0,001$. Con estos resultados se puede afirmar si existe relación predictiva entre las VL del modelo solamente si el valor β entre ellas es mayor igual a 0,2 y además si es estadísticamente significativo. Ver tabla 6.

Con estos resultados la H1: ($\beta = 0.082$, $t = 1.906$, $p = 0.057$) y la H3 ($\beta = 0.119$, $t = 1.292$, $p = 0.196$), no indican una relación predictiva. Es decir, que la experiencia profesional no predice un mayor desarrollo de la C. emocional y del mismo modo la educación emocional no predice una mayor autoeficacia percibida. En sentido contrario, la H2: ($\beta = 0.862$, $t = 32.330$, $p = 0.000$) y la H4: ($\beta = 0.418$, $t = 3.141$, $p = 0.002$), informan una relación predictiva, es decir, que la educación emocional predice un mayor desarrollo de la C. emocional y a su vez un mayor desarrollo de la C. emocional predice una mayor Autoeficacia.

Tabla 6

Coefficientes de ruta del modelo

Nº	Descripción	Coef. de ruta (β)	Estadístico t	P valor
H1	Experiencia profesional => C. emocional	0.082	1.906	0.057
H2	Edu. Emocional => C. emocional	0.862	32.330	0.000***
H3	Edu. Emocional => Autoeficacia	0.199	1.292	0.196
H4	C. emocional => Autoeficacia	0.418	3.141	0.002**

Nota: Significancia en la que, * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Discusión

El propósito de este estudio fue analizar la relación entre la experiencia profesional y los cursos de educación socioemocional (ESE) que han recibido los docentes, tanto dentro como fuera de las instituciones escolares, y su Competencia Emocional (CE). Además, se examinó el papel mediador de la CE en la autoeficacia general percibida. Los resultados indican que la experiencia docente no predice un mayor desarrollo de CE (H1). Estos hallazgos son consistentes con los de Soler et al. (2016), quienes en un estudio previo habían advertido que los años de experiencia profesional docente no se asocian con una mayor autopercepción de CE. Esto confirma la necesidad de fortalecer la educación socioemocional en la formación inicial del profesorado.

Las dimensiones de CE más desarrolladas en todo el grupo son la conciencia y regulación emocional, así como las competencias para la vida y el bienestar. La autonomía emocional y la competencia social indican los niveles más bajos. Para Bisquerra (2009), los niveles bajos de competencia carecen de autogestión personal, autoestima, automotivación y autoeficacia emocional. En contraposición, el desarrollo deseado en estas dimensiones lleva intrínsecas otras capacidades como la responsabilidad de los propios actos, la adopción de una actitud positiva ante la vida pese a realidades complejas, el pensamiento crítico frente a las normas sociales y sobre todo la capacidad resiliente para enfrentarse satisfactoriamente a acontecimientos adversos (Bisquerra 2007).

En este sentido, el modelo aplicado mostró que no existe una relación predictiva entre los cursos de educación socioemocional que han recibido los docentes y la autoeficacia general percibida (H3). Es decir, el solo hecho de asistir a cursos sobre la ESE no garantiza que los docentes se sientan más eficaces, sino que es necesario alcanzar niveles más altos de CE para lograrlo. Los resultados también indican que los cursos de educación emocional, tanto dentro como fuera de las instituciones escolares, predicen el nivel de CE (H2) y este, a su vez, contribuye a mayores niveles de autoeficacia percibida por los docentes (H4). Esto es, desarrollar CE posibilita una mayor claridad para que las personas realicen juicios más favorables acerca de sus capacidades para alcanzar niveles determinados de rendimiento (Bandura (1997), sin dejar de reconocer que niveles mayores de autoeficacia implican creencias en las propias habilidades para afrontar diversas situaciones. Además, las expectativas elevadas de autoeficacia facilitan afrontar de forma efectiva los problemas que puedan surgir en las interacciones laborales y humanas (Simón et al., 2017).

La evidencia empírica aportada en este estudio respalda lo sugerido por Romero García et al. (2022), quienes concluyen que las competencias socioemocionales se relacionan de manera positiva con las creencias de autoeficacia en futuros docentes. Asimismo, la autoeficacia es un aspecto fundamental en la formación del profesorado, ya que perdura en el tiempo y es resistente al cambio, actuando como un elemento persistente en la práctica profesional. Por ello, es importante enfatizar la necesidad de atender la dimensión humana de la educación, prestando atención a la vertiente emocional del profesorado. Así, es crucial fortalecer la ESE en la formación inicial docente (Brito et al., 2022), ya que concebir al profesor como un mero técnico empobrece la calidad de la práctica pedagógica.

Por otro lado, los resultados presentados y los encontrados por estudios previos (Kostić-Bovanović, 2020; Ngui y Lay, 2020) permiten inferir que la ESE no solo empodera al maestro para sentirse más eficaz, sino que también favorece la salud mental. Además, la ESE desempeña un papel preventivo frente a los riesgos psicosociales, que pueden tener efectos psicológicos, físicos y sociales negativos, tanto en el profesorado en formación como en ejercicio.

Vincular la ESE en el ámbito educativo implica valorar la aptitud afectiva del docente en la interacción enseñanza-aprendizaje, lo cual, según Martínez-Otero (2021), requiere de empatía entre otros elementos esenciales en el acto educativo. Por lo tanto, debería considerarse la sugerencia de incorporar en la formación de

pedagogos y educadores la ESE que evidencie el dominio de CE elementales, lo que requeriría de una ESE más práctica que teórica. Como indican los resultados de este estudio, para que un profesor se considere eficaz no solo es necesario haber tomado cursos de ESE, sino que se debe asegurar que en ese proceso se alcance un óptimo nivel de CE.

Conclusiones

La implementación de cursos sobre ESE en las instituciones encargadas de la formación inicial de los docentes favorece un mayor desarrollo de las CE y esto a su vez posibilita que el profesorado se perciba más eficaz en sus labores diarias.

Como se ha evidenciado en el presente trabajo, la experiencia profesional docente no asegura por sí sola un mayor desarrollo de CE, por lo que es necesario continuar fortaleciendo la ESE en la formación inicial del profesorado, sobre todo mediante cursos de carácter práctico y no solo teórico. Es importante, asimismo, que la ESE se integre de manera continua a lo largo de la carrera docente, dado que esto no solo mejora el desempeño individual, sino que también contribuye a un entorno educativo más resiliente y empático.

En resumen, la educación socioemocional debe ser fundamental en la formación inicial y continua del profesorado, mediante un enfoque práctico que permita a los educadores gestionar sus emociones, desplegarse personalmente y mejorar su autoeficacia, lo que a su vez optimiza su desempeño profesional y contribuye a la mejora de la calidad educativa.

Limitantes

El acceso a uno de los instrumentos utilizados puede considerarse un limitante en esta investigación. En primer lugar, porque el CDE-A35 es de acceso restringido, lo cual contrasta con la tendencia actual hacia el acceso abierto. En segundo lugar, los resultados de este instrumento dependen de la intervención de terceros, lo cual sin una buena coordinación puede retrasar el proceso investigativo. Asimismo, debe mencionarse la desigual distribución entre participantes hombres y mujeres, aspecto que, si bien responde a la realidad del ámbito educativo, podría incidir en la generalización de los resultados.

Futuras líneas de investigación

En futuros estudios, resulta sumamente interesante profundizar sobre la ESE en la formación inicial del profesorado en las universidades públicas y privadas, ya que estas instituciones gozan de autonomía en la estructuración curricular. Del mismo modo, es relevante conocer los procesos relacionados con la ESE en contraste con la formación del profesorado de las Escuelas Normales, indagando con más detalle sobre el tipo de formación (formal, no formal, informal), las horas dedicadas, etc.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Contribuciones de los autores

La autora principal recogió y analizó los datos, y redactó la versión inicial del artículo. Todos los autores contribuyeron a la concepción y diseño del estudio, la interpretación de los resultados y la aprobación de la versión final.

Referencias

- Aguirre, J. F., Blanco, J. R., Rodríguez-Villalobos, J. M., y Ornelas, M. (2015). Autoeficacia general percibida en universitarios mexicanos, diferencias entre hombres y mujeres. *Formación universitaria*, 8(5), 97-102. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062015000500011>
- Atehortúa, F. H. R., y Zwerg-Villegas, A. M. (2012). Metodología de la investigación: más que una receta. *AD-minister*, (20), 91-111. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322327350004>
- Baessler, J., y Schwarzer, R. (1996). Evaluación de la autoeficacia: Adaptación española de la escala de autoeficacia general. *Ansiedad y Estrés*, 2, 1-8.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Becker, J.-M., Ringle, C., y Sarstedt, M. (2018). Estimating moderating effects in PLS-SEM and PLSc-SEM: Interaction term generation data treatment. *Journal of Applied Structural Equation Modeling*, 2(2), 1-21. <https://jasemjournal.com/wpcontent/uploads/2019/10/Becker-et-al-2018-JASEM.pdf>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bisquerra, R., y Perez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10(1), 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.10.1>
- Brito, A., Vargas, R., Castillo, M., y Berra, E. (2022). La formación socioemocional: una necesidad en los docentes de todos los niveles educativos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 4(3), 651-663.
- Chin, W. W. (2010). How to write up and report PLS analyses. In V. E. Vinzi, W. W. Chin, J. Henseler y H. Wang (Eds.), *Handbook of partial least squares: Concepts, methods, and applications* (pp. 655-690). Springer. <http://doi.org/10.1007/978-3-540-32827-8>
- Costa-Rodríguez, C., Palma-Leal, X., y Salgado-Farías, C. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la Inteligencia Emocional para la aplicación de la Educación Emocional en la práctica pedagógica de aula. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(1), 219-233. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100219>

- Cuadra, M. D. J., Salgado Roa, J., Lería Dulčić, F., y Menares Ossandón, N. (2018). Teorías subjetivas en docentes sobre el aprendizaje y desarrollo socioemocional: Un estudio de caso. *Revista Educación*, 42(2), 250-271. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.25659>
- De Souza Barcelar, L., y Martín, M. Á. C. (2019). Formación inicial docente y competencias emocionales: análisis del contenido disciplinar en universidades brasileñas. *Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, 45, 45. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945186508>
- Delors, J. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana.
- Diario Oficial de la Federación [DOF] (2018). *Acuerdo 14/07/18 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria, México*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902yfecha=03/08/2018
- Falk, R., y Miller, N. A. (1992) *Primer for Soft Modeling*. The University of Akron, 1. ed.
- Fernández, M. L. M. (2016). Inteligencia emocional percibida y su relación con la satisfacción y el bienestar subjetivo del profesorado. En *Inteligencia Emocional y Bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 660-675). Ediciones Universidad de San Jorge. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5574552>
- Fornell, C., y Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of marketing research*, 18(1), 39-50. <https://doi.org/10.2307/3151312>
- Galindo-Domínguez, H., Sainz de la Maza, M. y Losada Iglesias, D. (2022). La inteligencia emocional en el desarrollo de estilos de resolución de conflictos en futuros educadores. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(3), 141-157.
- García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Torregrosa, M. S., Ruiz-Esteban, C., Díaz-Herrero, A., Pérez-Fernández, E., y Martínez-Monteagudo, M.C. (2010). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 61-74. <https://doi.org/10.30552/ejep.v3i1.51>
- García-Marigómez, C., Ortega-Quevedo, V., y Gil Puente, C. (2024). El papel de las emociones en la enseñanza de la Educomunicación en Educación Primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Continuación de la antigua revista de Escuelas Normales* 99(38.2). <https://doi.org/10.47553/rifop.v99i38.2.10006>
- García-Sampedro, M., Rodríguez-Olay, L., y González-Riaño, X. A. (2024). Competencias emocionales del profesorado en prácticas. Estudio etnográfico con futuros docentes de lenguas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Continuación de la antigua revista de Escuelas Normales*, 99(38.2). <https://doi.org/10.47553/rifop.v99i38.2.98974>

- Hair, J., Hult, T., Ringle, C., y Sarstedt, M. (2017). *A Primer on Partial Least Square Structural Equation Modeling (PLS-SEM)* (2da ed.). Sage Publications.
- Kock, N., y Hadaya, P. (2018). Minimum sample size estimation in PLS-SEM: The inverse square root and gamma-exponential methods. *Information systems journal*, 28(1), 227-261. <https://doi.org/10.1111/isj.12131>
- Kostić-Bobanović, M. (2020). Perceived emotional intelligence and self-efficacy among novice and experienced foreign language teachers. *Economic research-Ekonomska istraživanja*, 33(1), 1200-1213. <https://doi.org/10.1080/1331677X.2019.1710232>
- Lapponi, S. F. (2017). Las emociones en el profesorado: el afecto y el enfado como recursos para el disciplinamiento. *Educação e Pesquisa*, 43(3), 785-798. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201610149719>
- Llorent, V. J., Zych, I., y Varo-Millán, J. C. (2020). Competencias socioemocionales autopercibidas en el profesorado universitario en España. *Educación XX1*, 23(1), 297-318. <https://doi.org/10.5944/educXX1.23687>
- Luszczynska, A.; Scholz, U., y Schwarzer, R. (2005). The general self-efficacy scale: Multicultural validation studies. *The Journal of Psychology*, 139(5), 439-457. <https://doi.org/10.3200/JRLP.139.5.439-457>
- Macazaga, L. A. M., Vaquero, B. A., y Macías, M. M. O. (2016). La conciencia corporal como herramienta en la formación inicial del profesorado REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 14(2), 119-134. <https://doi.org/10.4995/redu.2016.5727>
- Martínez, M., y Fierro, E. (2018). Aplicación de la técnica PLS-SEM en la gestión del conocimiento: un enfoque técnico práctico. RIDE. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 130-164. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.336>
- Martínez-Otero, V. (2014). Ansiedad en estudiantes universitarios: estudio de una muestra de alumnos de la Facultad de Educación. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 2, 63-78. <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Martínez-Otero, V. (2020). *Rendimiento escolar y formación integral*. Barcelona, Octaedro.
- Martínez-Otero, V. (2021). Enfoques de formación docente para la sociedad actual. En Sáenz-Rico, B. y Rayón, L. (Coords.). *Retos y desafíos de la formación pedagógica en las sociedades actuales. La figura del docente*. Graó.
- Meyers, R. M. (1990) *Classical and Modern Regression with Applications*. 2º ed. Duxbury Press.
- Murillo, P. L. D., Ramos, E. D. Y., García, C. I., y Sotelo, C. M. A. (2020). Estrategias educativas inclusivas y su relación con la autoeficacia de docentes en formación. *Actualidades investigativas en educación*, 20(1), 168-195. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v20i1.40060>
- Ngui, G. K., y Lay, Y. F. (2020). The Effect of Emotional Intelligence, Self-Efficacy, Subjective Well-Being and Resilience on Student Teachers' Perceived Practicum

- Stress: A Malaysian Case Study. *European Journal of Educational Research*, 9(1), 277-291.
- Nunally, J. (1978). *Teoría psicométrica*. McGraw-Hill.
- Padilla, J. L., Acosta, B., Guevara, M., Gómez, J., y González, A. (2006). Propiedades psicométricas de la versión española de la escala de autoeficacia general aplicada en México y España. *Revista Mexicana de Psicología*, 23(2), 245-252. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243020649010>
- Pérez-Escoda, N., Alegre Rosselló, A., y López-Cassà, E. (2021). Validación y fiabilidad del cuestionario de desarrollo emocional en Adultos (CDE-A35). *Educatio Siglo XXI*, 39(3), 37-60. <https://doi.org/10.6018/educatio.422081>
- Romero-García, C., Buzón-García, O., y Marcano, B. (2022). Socio-emotional competence and self-efficacy of future secondary school teachers. *Education Sciences*, 12(3), 161. <https://doi.org/10.3390/educsci12030161>
- Sánchez, S., y Gaeta, M. L. (2023). Inteligencia emocional y empatía del profesorado en relación con la interacción docente-alumno en el aula. *HOLOS*, 2(39). <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/15156>
- Sánchez-Rosas, J., Takaya, P. B., y Molinari, A. V. (2016). Atención en clase: rol predictivo del comportamiento docente, valor de la tarea, autoeficacia, disfrute y vergüenza. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 8. <http://dx.doi.org/10.5872/psiencia/8.3.22>
- Sánchez-Serrano, C. J., Salgado-Jaramillo, G. I., y Hernández, M. (2024). Competencias Socioemocionales y su relación con la percepción del estrés en estudiantes de la Escuela Normal Superior de México. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 24(1), 1-20. <https://doi.org/10.15517/aie.v24i1.55663>
- Santander, S., Gaeta, M. L., y Martínez-Otero, V. (2020). Impacto de la regulación emocional en el aula. Un estudio con profesores españoles. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95(34.2), 225-246. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i2>
- Sarstedt, M., y Cheah, J. H. (2019). Partial least squares structural equation modeling using SmartPLS: a software review. *Journal of Marketing Analytics*, 7(3), 162-202. <https://doi.org/10.1057/s41270-019-00058-3>
- Simón, M., Molero, M., Pérez-Fuentes, M., Gázquez, J. J., Barragán, A. B., y Martos, Á. (2017). Analysis of the relationship between perceived social support, global self-esteem and general self-efficacy. *European Journal of Health Research*. 3(2), 137-149. <https://doi.org/10.30552/ejhr.v3i2.71>
- Soler, J. L., Aparicio, L., Díaz, O., Escolano, E., y Rodríguez, A. (2016). Inteligencia emocional y bienestar II. *Ediciones Universidad San Jorge*. 32-44
- Uitto, M., Jokikokko, K., y Estola, E. (2015). Virtual special issue on teachers and emotions in Teaching and teacher education (TATE) in 1985-2014. *Teaching and Teacher Education*, 50, 124-135. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.05.008>
- Wang, L. (2022). Exploring the relationship among teacher emotional intelligence, work engagement, teacher self-efficacy, and student academic achievement: A moderated mediation model. *Frontiers in psychology*, 12, 810559. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.810559>

Yela-Pantoja, L. Y., y Gaeta, M. L. (2022). La educación socioemocional: una aproximación al sistema educativo mexicano. *Revista Pasajes*, 15, 1-19. <https://revistapasajes.site/2022/07/numero-15-julio-diciembre-2022/>