



Vol. 27, nº 2 (Julio, 2023)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

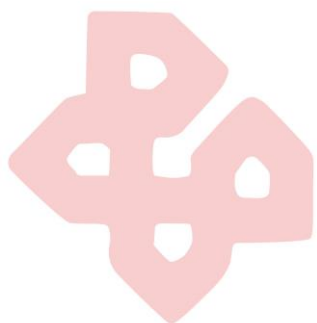
DOI: 10.30827/profesorado.v27i2.21467

Fecha de recepción: 13/05/2022

Fecha de aceptación: 10/11/2023

LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES Y LA GESTIÓN DEL AULA DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA, BACHILLERATO Y FORMACIÓN PROFESIONAL

Secondary Education, High School, and Vocational Training Teachers' Socio-emotional Competences and Classroom Management



Rafael Marcos-Sánchez¹, Ana Isabel Manzanal Martínez¹ & Carmen Gallego-Domínguez²

¹ *Universidad Internacional de La Rioja*

² *Universidad Nebrija*

E-mail: rafael.marcos@unir.net ; ana.manzanal@unir.net
cgallego@nebrija.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3179-6211>

<https://orcid.org/0000-0003-0610-0451>

<https://orcid.org/0000-0002-4082-7091>

Resumen:

En los últimos años, se está realizando un impulso del desarrollo de las competencias académicas y transversales, como las socioemocionales, en el aula. Proyectos como Hand in Hand o el Collaborative for Academic Social and Emotional Learning y leyes educativas como la LOMLOE, aprobada en España en diciembre de 2020, demuestran la necesidad de desarrollar estas competencias en el profesorado que le ayuden a gestionar el aula y fomentar estas competencias en sus estudiantes. En este trabajo se analizan las percepciones sobre las competencias socioemocionales de una muestra incidental de profesores de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional mediante cuestionario vía online. De los resultados obtenidos se observa que cuanto mayor es la percepción del profesorado en activo en el optimismo, la asertividad, la relación y la conciencia emocional mayor es la autonomía emocional. Se confirma la



relación positiva entre la conciencia emocional y el optimismo y la expresión de las emociones, esta última relacionada con la asertividad. El profesorado tiene una elevada percepción en la autoeficacia de las estrategias de aprendizaje y de la implicación del estudiante. Finalmente, se reafirma la importancia de desarrollar programas de competencias socioemocionales para el profesorado, pieza clave para conseguir el bienestar personal y profesional del profesorado en la gestión del aula.

Palabras clave: asertividad; autoeficacia; autonomía emocional; conciencia emocional; optimismo.

Abstract:

In recent years, a boost has been made to develop academic and transversal competences, such as socio-emotional ones, in the classroom. Projects such as Hand in Hand or the Collaborative for Academic Social and Emotional Learning and educational laws such as LOMLOE, approved in Spain in December 2020, demonstrate the need to develop these skills in teachers to help them manage the classroom and promote these skills in their students. In this work, the perceptions of the socio-emotional competences of an incidental sample of teachers of Compulsory Secondary Education, High School, and Professional Training are analyzed using an online questionnaire. From the results obtained, it is observed that the greater the perception of the active teachers in optimism, assertiveness, relationship, and emotional awareness, the greater the emotional autonomy. The positive relationship between emotional awareness and optimism and the expression of emotions is confirmed, the latter related to assertiveness. The teachers have a high perception of the self-efficacy of learning strategies and student involvement. Finally, the importance of developing socio-emotional competence programs for teachers is reaffirmed, a key element to achieving the personal and professional well-being of teachers in classroom management.

Key Words: assertiveness; emotional autonomy; emotional awareness; self-efficacy; optimism.

1. Introducción

Desde finales del siglo XX y principios del siglo XXI la comunidad educativa ha sido más consciente de la necesidad del desarrollo de las competencias en el aula. Por ello, se han modificado las leyes educativas y las líneas de actuación en el ámbito de la formación del profesorado. El propósito no ha sido otro que el de ser capaces de desarrollar las competencias académicas y transversales (como las socioemocionales) en el aula (Durlak et al. 2011; Palomera et al., 2008). Es evidente el cambio de paradigma en educación focalizado en los procesos de aprendizaje que implica la necesidad de activar factores no cognitivos. Es decir, las emociones y aptitudes son los factores que permiten la dinamización de este cambio. Para ello, la formación del profesorado y el ejercicio de la docencia varían su concepción para conseguir con éxito este proceso y meta (Bisquerra y Mateo, 2019).

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, determina que los profesores deben conseguir que el estudiante obtenga una formación integral centrada en el desarrollo de las competencias que facilite el aprendizaje de las diferentes áreas y materias, la plena participación social y laboral y una especial atención a la educación emocional. En este sentido, el currículo garantiza la formación integral contribuyendo al

desarrollo de su personalidad para actuar en una ciudadanía activa y democrática en la sociedad. Por todo ello, el profesorado debe desarrollar sus habilidades sociales y emocionales que permitan aulas en las que se fomente la resolución pacífica de conflictos, la prevención de la violencia y la gestión de las emociones. Por consiguiente, el estudio de la percepción del profesor de sus competencias socioemocionales es relevante para plantear las necesidades y los programas de formación necesarios para mejorar el desempeño del profesorado y mejorar el aprendizaje deseado en sus estudiantes (Cinque y Rodríguez, 2020), sobre todo cuando se habla del desarrollo activo y democrático en sociedad.

2. Fundamentación teórica

El estudio sobre las competencias emocionales se ha intensificado en las últimas décadas cuando Salovey y Sluyter (1997) definen la competencia emocional como la habilidad para percibir, valorar, expresar, acceder, comprender y regular las emociones de forma apropiada. La competencia socioemocional integra esta definición, pero existen diferentes posturas para delimitar dicho concepto. En primer lugar, son los conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarios para desarrollar una actividad eficazmente y con calidad (Bisquerra, 2003; Bisquerra y Pérez, 2007; Monzalvo et al., 2019). Por otro lado, se define como la capacidad de adaptar las emociones al contexto social (Jennings y Greenberg, 2009). Y por último, la competencia socioemocional del profesor sería la impartición de los conocimientos, las habilidades y las actitudes para que el estudiante se socialice y desarrolle las habilidades emocionales para un desarrollo integral (Bisquerra y Pérez, 2007; Llorent, Zych, Varo-Millán, 2020; López-Goñi y Goñi, 2012; López y Sabater, 2019).

¿Qué habilidades integran la competencia socioemocional? Estas han ido evolucionando con el tiempo desde las habilidades emocionales hasta la incorporación posterior de las sociales. Mayer y Salovey (1997) conciben cuatro tipos de habilidades emocionales: la percepción, la integración, la comprensión y la regulación de las emociones (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006). Saarni (1999) incorpora al concepto el término autoeficacia en las inter-relaciones de las emociones. Bisquerra y Pérez (2007), por su parte, incluyen la competencia social dentro de su modelo pentagonal de competencias emocionales, integrado por la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía personal, la competencia social y las competencias para la vida y el bienestar. Además, concretan que la competencia socioemocional tiene un carácter práctico de la persona con el entorno, lo que le permite aprender y desarrollarse. Repetto (2009), por su parte, recoge las siguientes habilidades socioemocionales: la autoconciencia, la regulación, la empatía, la asertividad, la motivación, el trabajo en equipo y la resolución de conflictos. Finalmente, Mikulic et al. (2015) seleccionan nueve competencias socioemocionales con la mayor representatividad. Estas son las siguientes: conciencia emocional, regulación emocional, empatía, comunicación

emocional, autoeficacia, autonomía, comportamiento prosocial, asertividad y optimismo.

La conciencia emocional es el conocimiento y la comprensión de las emociones personales y de las demás personas, les pone nombre a las emociones; la conciencia emocional facilita la toma de conciencia en las interacciones de la emoción con la cognición y el comportamiento (Bisquerra, 2005).

La regulación emocional es el proceso por el que las personas toman decisiones al respecto de sus emociones, ya sean positivas o negativas, para después modularlas y alcanzar así los objetivos personales y sociales. Con ello, se modifica el comportamiento que le permita adaptarse de manera más eficiente y efectiva al entorno (Gómez y Calleja; 2016; Repetto, 2009). El individuo plantea una estrategia focalizada a cambiar o mantener el estado afectivo en el que se encuentra (Gross y Thompson, 2007). Esta regulación implica un proceso. Lo primero que requiere es de una autorregulación de la propia emoción. Segundo, una regulación a través de la emoción (siendo estas dos primeras fases de tipo automáticas). Finalmente, la fase propositiva es la que constituye la regulación de la emoción (Gómez y Calleja, 2016). La regulación emocional del profesor tiene un impacto positivo en el logro del aprendizaje del estudiante, en la relación de sus emociones con ellos y en su propio cuidado emocional para evitar el burnout de su práctica docente (Martínez, 2019).



Figura 1. Mecanismos y procesos de regulación emocional.

Fuente: Elaboración propia con base en Gómez, O. y Calleja, N. (2016). Regulación emocional: definición, red nomológica y medición. *Revista mexicana de investigación en psicología*, 8(1), 96-117.

Por otro lado, cabe destacar cómo la empatía es el proceso y los resultados de respuesta de un individuo ante las experiencias de otra persona (Davis, 1996), le coloca en su lugar para ayudar al otro si fuera necesario (Baron - Cohen y Wheelwright, 2004). Las conductas empáticas dependen de la persona, contexto y entorno, y en este sentido, el profesor ofrece asistencia para generar situaciones morales respetuosas y reducir los niveles de posible acoso escolar o disrupción en el aula (Jevtic, 2014; Murphy et al., 2018). Unos niveles altos de empatía implican una elevada moralidad y un excelente desarrollo de canales comunicativos eficientes del profesor con los estudiantes. Este hecho fomenta unas relaciones de empatía entre iguales y una motivación intrínseca y externa ideales para el desarrollo holístico de los estudiantes (Goroshit y Hen, 2016; Murphy et al., 2018).

La comunicación emocional y expresiva es la habilidad para entablar y proseguir una conversación, mostrar pensamientos y sentimientos de manera clara, permitir conocer las necesidades y objetivos de otras personas, así como mostrar nuestros propios sentimientos (Bisquerra y Pérez, 2007; Extremera y Fernández-Berrocal, 2003). Para ello, es imprescindible que se realice una comunicación bidireccional en la que el receptor compruebe que ha sido comprendido durante el proceso y que no ha habido interrupciones que malinterpreten el mensaje que se desea comunicar (Bisquerra y Pérez, 2007).

Es necesario detenerse en conocer que es el comportamiento prosocial para entender el proceso que se está describiendo. Se trata de la conducta voluntaria para ayudar, compartir, confortar, cuidar a otra persona sin contraprestación externa, lo que supone una responsabilidad social y una moral (Eisenberg et al., 2015; González y Navarro, 2020). La prosocialidad, por lo tanto, genera un beneficio mutuo entre los individuos o grupos, mejorando las relaciones interpersonales y sociales (González et al., 2019).

Por otro lado, la asertividad se entiende como un comportamiento de transmisión de defensa de los intereses y de los sentimientos, es un auto respeto de la propia dignidad teniendo en cuenta los sentimientos sin invadir los derechos de los demás (Repetto, 2009), la persona es capaz de decir no sin ser sumisa ni agresiva en su comunicación. En definitiva, se concibe como una competencia interpersonal importante del profesor porque permite una mejora del bienestar docente y del estudiante, que les impulsa a un aprendizaje de calidad (Villena et al., 2016).

En esta misma línea, el optimismo se puede definir como la capacidad para observar y buscar la parte positiva de sí mismo, de su entorno en cada momento de la vida, incluso en las situaciones problemáticas (Bar-On, 2006). Esta habilidad facilita el manejo de las situaciones adversas y el estrés, permite la adaptación al entorno y fomenta relaciones interpersonales adecuadas para un desarrollo de las competencias socioemocionales (Seligman, 2014). El optimismo se puede explicar desde dos enfoques teóricos, un enfoque relacionado con las expectativas y la espera de metas positivas pese a situaciones desfavorables; en segundo lugar, la atribución de expectativas basadas en situaciones pasadas (Valiente et al., 2020).

La autonomía emocional es la habilidad del sentimiento, el pensamiento y la toma de decisiones por sí mismo, sin necesidad de acudir, en todo momento, a la opinión de otras personas. Está relacionada con la autogestión personal como la autoestima, el positivismo, la responsabilidad, el análisis crítico de las normas, la búsqueda de apoyo y recursos y la autoeficacia emocional (Bisquerra y Mateo, 2019).

En relación con la autoeficacia del profesor, Covarrubias y Mendoza (2016) estudian el concepto desde dos perspectivas. La primera hace referencia a la eficacia y la capacidad, junto con la expectativa de las posibles consecuencias internas y externas, del control de su conducta pedagógica. La segunda es la capacidad para identificar las posibilidades y oportunidades que surgen en el entorno y los posibles obstáculos que detecta. En las dos opciones supone un juicio de eficacia y capacidad.

Las dimensiones que se consideran en la eficacia docente serían cómo lograr que el estudiante se implique en el desarrollo de la clase; para conseguirlo, el profesor puede ser eficaz en las estrategias de enseñanza y aprendizaje, en el manejo de la clase y en la personalización y atención en las peculiaridades del estudiante. Así mismo, se puede incluir la eficacia tecnológica, especialmente, durante el COVID - 19 que ha impulsado el desarrollo y la implantación de programas de mejora de las competencias digitales en los centros educativos (Gómez et al., 2020).

3. Metodología

Este estudio se plantea como objetivo general indagar sobre la percepción de la competencia socioemocional y la autoeficacia del profesorado en activo de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional de España. Se espera obtener relaciones significativas en las percepciones de la conciencia emocional, comunicación emocional, prosociabilidad, autonomía, optimismo, empatía, asertividad y regulación emocional. Por otro lado, también se estudia con detalle la autoeficacia docente en el manejo de la clase, en la implicación de los estudiantes en el desarrollo de estrategias de aprendizaje y, por último, en la adaptación a las características propias y únicas de cada estudiante. Estas competencias socioemocionales posibilitan a los profesores afrontar el manejo de las conductas disruptivas y de la convivencia en el aula, el fomento de la comunicación emocional, expresiva y asertiva para la inclusión y la mejora del aprendizaje, y la burocratización de la práctica docente.

Para alcanzar los objetivos planteados se planifica un estudio de carácter cuantitativo basado en un diseño descriptivo-correlacional y transversal. Se indaga en las opiniones de profesores de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Secundaria en activo sobre las competencias socioemocionales y autoeficacia mediante un cuestionario. Por último, la correlación es útil para comprobar si hay relación entre las variables, su intensidad y el tipo de relación (positiva o negativa).

3.1. Muestra

El muestreo realizado fue no probabilístico de tipo incidental, participando todos los profesores de Educación Secundaria Obligatoria en activo que cumplimentaron el cuestionario online, repartidos por el territorio nacional. La muestra está constituida por un total de 243 profesores, de los cuales 68,7%, eran mujeres. Un 5,3% es menor de 30 años, un 64,6 % tienen entre 30-50 años y un 30% más de 50 años. Respecto al nivel máximo de formación, con un nivel de licenciatura, grado e ingeniería (70,4%), máster (21,8%) y doctorado (6,2%). Los profesores pertenecen a centro público (59,7%), concertado (37,9%) y privado (2,4%). Y en cuanto a la experiencia laboral como profesor menos de 1 año 15 (6,17%) y entre 1-8 años (25,5%) y más de 8 años (68,3 %).

3.2. Instrumentos

Uno de los cuestionarios es el Inventario de Competencias Socioemocionales (ICSE) de Mikulic et al. (2015), donde las competencias socioemocionales se definen como un constructo multidimensional conformado por 9 dimensiones: optimismo, conciencia emocional, autoeficacia, asertividad, conciencia, regulación emocional, prosocialidad, empatía y autonomía. El otro instrumento seleccionado es la Escala de Sentimiento de Autoeficacia en el Profesor de Covarrubias y Mendoza (2016), que es una versión adaptada, traducida y validada del cuestionario Teachers Self Efficacy Scale (TSES) (Tschannen-Moran y Woolfolk 2001). El instrumento consta de 17 ítems, que se agrupan en cuatro dimensiones: eficacia para la implicación de los estudiantes, eficacia en las estrategias de enseñanza, eficacia en el manejo de la clase, eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes. Todos los ítems eran puntuables, en una escala Likert del 1 al 5 (1= "nada", 5 = "mucho").

3.3. Análisis de datos

Una vez recibidos los cuestionarios cumplimentados, se codificaron las respuestas recibidas (se recodificaron los ítems en sentido negativo) y los datos fueron analizados con un programa de tratamiento estadístico SPSS 25.0.

Para indagar sobre la correlación de las variables estudiadas se utilizó la correlación de Spearman, dado que son del tipo ordinal. Este coeficiente permite examinar la fuerza y la dirección de la relación entre las variables dos a dos.

El análisis de fiabilidad según el alfa de Cronbach según las dimensiones son las siguientes: autoeficacia (,895), optimismo (,879), asertividad (,863), expresión emocional (,863), conciencia emocional (,887), empatía (,719), regulación emocional (,813), prosociabilidad (,813), autonomía (,653). En el segundo cuestionario los valores fueron para eficacia de las estrategias de enseñanza y aprendizaje (,848), eficacia del manejo de las clases (,931), eficacia en la implicación de los estudiantes (,788), eficacia en la atención a la singularidad (,286).

4. Resultados

Los resultados obtenidos en el estudio analizan de manera cuantitativa mediante un análisis descriptivo exploratorio, haciendo especial hincapié en los datos más significativos, presentándolos en tablas descriptivas y completándolos con un análisis exploratorio de representaciones gráficas.

4.1. Inventario de competencias socioemocionales (ICSE)

Cuando se analizan las dimensiones en total (sumando todos los ítems de cada dimensión) los profesores declaran su optimismo con una media más alta, con un valor numérico bastante destacado del resto, seguido de autoeficacia. El resto, con valores muy similares, se sitúan en torno a una media entre 3,2-3,8. La dimensión con una media menor es el asertividad.

Tabla 1
Puntuación media y desviación estándar de las competencias totales del cuestionario.

	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Optimismo	1,71	5	4,10	0,62
Autoeficacia	1,36	5	4,08	0,69
Conciencia	1,63	5	3,84	0,49
Empatía	2,40	5	3,80	0,62
Prosociabilidad	2,67	5	3,75	0,40
Expresión	1,44	5	3,70	0,69
Autonomía	1,20	5	3,49	0,66
Regulación	1,29	5	3,47	0,69
Asertividad	1,00	5	3,26	0,66

Fuente: Elaboración propia.

Una vez analizadas las competencias socioemocionales en global, se pasa a analizar individualmente cada uno de los ítems que configuran cada dimensión.

El optimismo es la dimensión declarada por los participantes con una media más alta. El ítem con media superior (4,59) es el 3, “Me doy cuenta cuando estoy feliz”, seguido por el 32, “Tengo una actitud positiva ante la vida” (4,15). El ítem con una media menor (3,80) fue 23 “Ante situaciones difíciles de la vida confío que en que todo saldrá bien”.

Dentro de la dimensión de autoeficacia, los ítems tienen medias dispares. Los ítems 54, “Me cuesta pensar que las cosas saldrán bien”, y 50, “Tengo dificultades para cumplir los objetivos que me propongo” han tenido ambos una puntuación media superior (4,04) seguidos muy de cerca por ítem 5, “Me cuesta disfrutar de la vida” e ítem 65, “Me cuesta terminar lo que empiezo” con una media de 4,02 cada uno. El ítem 68, “Cuando tengo muchas dificultades me cuesta pensar en positivo” tiene la puntuación media menor (3,31).

Según la conciencia, la media más alta (4,19) corresponde al ítem 30, “Me cuesta diferenciar mis estados de ánimo” y 46 “Me cuesta darme cuenta qué es lo que estoy sintiendo”, seguido muy de cerca (4,17) por el ítem 12 “Conozco mis sentimientos” (4,17), y en el más bajo (3,93) sería el ítem 53, “Me conecto poco con mis sentimientos”.

En la dimensión empatía, el valor más alto (4,07) corresponde al ítem 15, “Es difícil para mí ver las cosas desde el punto de vista del otro”, seguido de ítem 13 (4,02), “Los problemas de los demás me afectan poco”. Y en el más bajo (3,40) sería el ítem 22, “Cuando estoy discutiendo trato de ponerme en el lugar del otro antes de decir algo”.

Con respecto a la prosociabilidad, el ítem con la media más alta (4,40) es 31, “Me cuesta ayudar a otras personas, y 6, “Soy de ayudar a otros incluso cuando no

me lo piden” (4,37) y el ítem con la media más baja es 49 “Cuando sé que algo solo beneficia a otros dudo en hacerlo” (1,98).

Por otro lado, en la expresión emocional, destaca especialmente el ítem 45, “Las personas que me conocen dicen que me expreso bien” (4,07) y con la puntuación menor el ítem 20, “Digo claramente lo que me pasa a los demás (3,29).

En autonomía, el ítem con mayor media es 10 “Si estoy decidido/a por algo, no me dejo influenciar por otros” (3,79) y el ítem que menos 19, “Tomo decisiones importantes sin consultar a otros” (2,60).

En regulación emocional, el valor más alto corresponde al ítem 33, “Soy de perder el control cuando algo me enoja” (3,80) y el más bajo al 16, “Me resulta difícil actuar con calma cuando algo me pone muy nervioso/a.” (3,06).

Dentro de asertividad, la puntuación más alta figura para los ítems 55, “Expreso mis opiniones con facilidad” (3,73) y 1, “Soy de decir las cosas que me molestan” (3,61), mientras que la más baja es para ítem 29, “Me resulta fácil decir a los demás lo que pienso de ellos” (2,93).

Tabla 2
Puntuación media y desviación estándar de los ítems de las distintas dimensiones del ICSE (Mikulic et al., 2015).

Dimensión	Ítems														
AE	72	18	54	50	48	68	36	5	8	65	43	34	52	56	
Me	3,94	3,81	4,04	4,04	3,91	3,31	3,94	4,02	3,7	4,02	3,74	3,74	3,63	3,65	
dt	0,85	1,12	0,96	0,9	0,91	1,07	1,02	1,19	0,98	0,98	0,96	0,73	0,95	1,06	
AS	17	61	26	42	1	35	66	29	55	51	9				
Me	2,85	3,26	3,41	3,2	3,61	3,14	3,29	2,93	3,73	2,95	3,53				
dt	1,08	1,02	0,96	1,07	0,85	0,97	1,07	0,89	0,95	1,27	1,02				
EE	70	38	2	64	11	20	58	71	45						
Me	3,66	3,61	3,53	3,77	3,67	3,29	3,74	3,98	4,07						
dt	1,13	0,97	1,11	0,96	1,17	0,98	1,08	0,89	0,8						
CE	21	59	30	46	67	12	53	39							
Me	4,14	3,95	4,19	4,19	3,97	4,17	3,93	4,09							
dt	0,88	1,02	0,79	0,8	0,99	0,78	0,78	0,801							
RE	57	16	69	7	33	63	25								
Me	3,12	3,06	3,23	3,77	3,8	3,69	3,6								
dt	1,16	1,11	1,02	0,86	0,95	0,91	1								
OP	62	3	27	60	32	23	14								
Me	4,19	4,59	4,06	4,08	4,15	3,8	3,95								
dt	0,86	0,63	0,7	0,09	0,84	0,9	0,83								
PS	31	40	6	49	24	41									
Me	4,4	4,01	4,37	1,98	4,32	3,41									

dt	0,84	0,94	0,68	0,93	0,62	1,03
AU	37	28	10	19	44	
Me	3,61	3,59	3,79	2,6	3,84	
dt	0,99	1,3	0,8	1,28	0,82	
EM	22	47	15	4	13	
Me	3,4	3,6	4,07	3,93	4,02	
dt	0,92	0,93	0,92	0,89	0,85	

Autoeficacia (AE), Asertividad (AS), Expresión emocional (EE), Conciencia emocional (CE), Regulación emocional (RE), Optimismo (OP), Prosocialidad (PS), Autonomía (AU), Empatía (EM)

4.2. Escala de sentimiento de autoeficacia en el profesor (TSES)

La dimensión con mayor media en la escala de autoeficacia del profesor es la relativa a las estrategias de enseñanza y aprendizaje (Me = 4,18; dt ,68) seguida en orden descendente por autoeficacia de implicaciones estudiantes (media= 3,93; dt=0,70), autoeficacia de las singularidades de estudiantes (Me= 3,97; dt= 0,80) y, finalmente, autoeficacia manejo clase (Me=3,71; dt= 0,88).

Una vez analizadas en global, se proceda a analizar en detalle la capacidad que auto declaran los profesores en los ítems que configuran la autoeficacia docente. En la subescala Ei, destacan con puntuaciones más altas el pensamiento crítico y la comunicación, como se evidencia en la tabla 3, donde el profesorado declara sentirse capacitado para ayudar a pensar de manera crítica (Me= 4,17; dt= 0,78) y para comunicarse con los alumnos más difíciles (Me= 4,02; dt= 0,94). En la subescala Ee, las medias más altas corresponden a los ítems que abordan las preguntas y respuestas como responsabilidad del profesor, así declaran estar capacitados para elaborar buenas preguntas para los alumnos (Me=3,1; dt=0,96) y para responder a las preguntas difíciles que hacen los alumnos (Me=3,15; dt= 1,08). En la subescala Ec, destacan los ítems relacionados con las normas y el comportamiento. De hecho, el profesorado declara sentirse capacitado para el cumplimiento de las normas (Me=3,79; dt=0,96), para controlar el mal comportamiento en el aula y para calmar a un alumno que presenta un mal comportamiento (Me= 3,74; dt= 0,98). La media más baja corresponde al ítem relacionado con su capacidad para evitar que unos pocos alumnos problemáticos perjudiquen la clase. En la escala Es, las medias más altas aparecen con su capacidad para la utilización de diversas estrategias de evaluación (Me=3,97; dt=0,9) y al ajuste de sus clases al nivel adecuado de cada alumno (Me=3,88; dt=0,87).

Tabla 3
Distribución de dimensiones, media y desviación típica de cada ítem según dimensión

Dimensión	Ítems				
Ei	1	2	3	4	
Me	4,02	4,17	3,79	3,73	
dt	0,94	0,078	0,91	0,94	
Ee	5	6	7	8	
Me	3,15	2,74	3,41	2,8	
dt	1,08	1,02	0,96	1,07	
Es	14	15	16	17	
Me	3,88	3,97	3,84	3,79	
dt	0,87	0,94	0,96	1,001	
Ec	9	10	11	12	13
Me	3,74	3,79	3,74	3,56	3,72
dt	0,98	0,96	0,98	1,0	1,02

Eficacia en la implicación de los estudiantes (Ei), Eficacia en las estrategias de enseñanza y aprendizaje (Ee), Eficacia en el manejo de la clase (Ec), Eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes (Es).

4.3. Correlaciones entre competencias y autoeficacia docente

Se ha procedido a cruzar todas las dimensiones de ambos cuestionarios, expresando los cruces mediante el coeficiente de asociación rho de Spearman (que varía entre 0 y ± 1), para las variables ordinales, con objeto de comprobar cuáles muestran valores relevantes y estadísticamente significativos. El resultado de estos cruces se muestra en la siguiente matriz de asociaciones.

Tabla 4
Matriz de correlaciones (coeficiente rho de Spearman).

	AE	OP	AS	EE	CE	EM	RE	PS	AU	Ei	Ee	Ec
OP	,659**											
AS	,566**	,284**										
EE	,467**	,355**	,528**									
CE	,564**	,523**	,410**	,576**								
EM	,221**	,289**	,087	,365**	,322**							
RE	,537**	,471**	,316**	,360	,473**	,467**						
PS	,087	,210**	,030	,302**	,275**	,412**	,229**					
AU	,337**	,134*	,284**	,084	,224**	,076	,181**	,056				
Ei	,250**	,244**	,289**	,299**	,264**	,216**	,216**	,226**	,075			
Ee	,240**	,209**	,233**	,243**	,298**	,250**	,244*	,264**	,136*	,595**		
Ec	,303**	,253**	,338**	,295**	,329**	,071	,242**	,124	,089	,587**	,525**	
Es	,159*	,142*	,163*	,286**	,263**	,276**	,118	,208**	,076	,606**	,644**	,418**

*Coeficientes de correlación significativos p valor<0,05. ** significativos p valor<0,01.

En la tabla 4 se evidencian correlaciones positivas y significativas entre las 9 habilidades entre sí, salvo la empatía y la prosociabilidad con el asertividad, tampoco existe correlación significativa entre la prosociabilidad con la autonomía y la autoeficacia con la empatía y la prosociabilidad. Con respecto a las dimensiones de la autoeficacia, existen correlaciones significativas y positivas entre todas ellas. Si analizamos las 9 dimensiones del cuestionario de competencias emocionales y las 4 dimensiones del cuestionario de autoeficacia docente encontramos correlaciones positivas y significativas entre ellas. En el caso de las competencias emocionales de autoeficacia, optimismo, asertividad, expresión, conciencia se observa una asociación significativa con las dimensiones de autoeficacia docente, es decir, en principio cuando el profesorado declara tener desarrolladas estas competencias emocionales también declara una autoeficacia mayor en todas sus dimensiones. En el grupo de competencias de empatía, regulación emocional, prosociabilidad y autonomía solo correlacionan significativamente con parte de las dimensiones. La eficacia en el manejo de la clase (Ec) no correlaciona significativamente con empatía ni con prosociabilidad mientras que Eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes (Es) no correlaciona con regulación emocional (Re), y eficacia en las estrategias de enseñanza y aprendizaje (Ee) con autonomía tampoco.

5. Discusión y conclusiones

Tras los resultados obtenidos, se comprueba que cuanto mayor es el optimismo, asertividad, relación y conciencia, más elevada es la autonomía emocional del profesorado en activo. Al mismo tiempo, se constata que cuanto mayor es la conciencia emocional, tanto mayor es el optimismo y la expresión emocional, esta última relacionada con la asertividad. La percepción de las dos habilidades con una media mayor son el optimismo y la autoeficacia. Estos resultados son coincidentes a otros estudios que avalan que las personas con una mayor percepción de conciencia emocional son más optimistas ya que clarifican las expectativas positivas y le permite afrontar con éxito la frustración y la tolerancia de las conductas disruptivas en el aula, con más eficacia y con una percepción de menor gravedad (Bisquerra Alzina y López-Cassà, 2021, Valiente et al., 2020). Se puede comprobar en los ítems con una media mayor, “me doy cuenta cuando estoy feliz” (ítem 3) y “Tengo una actitud positiva ante la vida” (ítem 32). Una mayor conciencia emocional favorece que la persona tome conciencia de las emociones que tiene, las nombre y se adapte al entorno, esto mejora el bienestar y el desarrollo integral (Sánchez et al., 2018). Esta conciencia emocional y optimista hace que tengan un mayor nivel de autonomía emocional ya que tiene unos niveles altos de realización personal, satisfacción vital y felicidad subjetiva (Jiang et al., 2014; Marrero y Carballeira, 2010). Por ello, el docente optimista construye unas expectativas y acciones futuras positivas en el aula y en el aprendizaje de los estudiantes lo que facilita la conciencia y autonomía emocional (Alarcón, 2013; Torres, 2018; Valiente et al., 2020).

En relación a la asertividad, la percepción de la asertividad en el profesorado de la muestra tiene una media baja, sin embargo, sí se comprueba que una mayor expresión emocional facilita una mayor asertividad, y esto genera una mayor autonomía emocional del profesor en activo; como se observa en los ítems con una media mayor son el ítem 55 “Expreso mis opiniones con facilidad” y el ítem 1 “soy de decir las cosas que me molestan”. Un comportamiento asertivo incrementa la autonomía emocional, evitando la dependencia emocional o la desvinculación afectiva y, por lo tanto, un comportamiento pasivo o agresivo lo que dificulta la autonomía para resolver conflictos (Bisquerra y Mateo, 2019; García et al., 2020). El profesor asertivo tiene un estado emocional de tranquilidad mientras ve el progreso en el cumplimiento de sus metas e instrucciones, en sus logros y esfuerzos; con ello, alcanza un mayor estado de bienestar en la autoaceptación, en las relaciones, en la autonomía, en los propósitos de la vida y en su desarrollo personal (Ávila, 2019); como se verifica en el ítem con mayor media, el número 10, “Si estoy decidido/a por algo, no me dejo influenciar por otros”.

Asimismo, se constata esa relación entre mayor percepción de la relación y la conciencia tanto mayor es la autonomía emocional. La relación tanto entre iguales como con los estudiantes es un potenciador de la autonomía emocional y esto le ayuda a afrontar las dificultades (Huertas y Romero, 2019).

Con respecto a la percepción de la autoeficacia de las estrategias desarrolladas, la autoeficacia con mayor media es la referida a las estrategias de enseñanza y aprendizaje, seguida de las implicaciones de los estudiantes. Se comprueba que existe relación significativa entre la eficacia en la implicación de los estudiantes con la eficacia en las estrategias de enseñanza y aprendizaje, eficacia en el manejo de la clase y eficacia en la atención a la singularidad del estudiante. Al mismo tiempo, se encuentra una relación significativa entre la eficacia de las estrategias de enseñanza y aprendizaje con la eficacia en el manejo de la clase y eficacia en la atención a la singularidad del estudiante. Se confirma que esto coincide con otros autores ya que unos niveles adecuados de autoeficacia del docente le llevan a una respuesta eficaz a las demandas del contexto del aula; esto le permite marcarse unas metas adecuadas para alcanzar sus logros y unos niveles buenos de rendimiento, motivación y persistencia (Vicente y Gabari, 2019). Un profesor que confirma que tiene una percepción de eficacia en las estrategias de enseñanza y aprendizaje percibe que es eficaz en el manejo de la clase y en la adaptación del conocimiento a la atención y singularidad del estudiante (Covarrubias y Mendoza, 2016; Vicente y Gabari, 2019). Esto permite que los estudiantes trabajen mejor y afronten las dificultades para mejorar su aprendizaje y una mayor confianza en sus capacidades (Galleguillos y Olmedo, 2017; Vizcaíno y Ramos, 2020). Los estudiantes con alto nivel de autoeficacia afrontan las dificultades, trabaja mejor y colabora más en las diferentes tareas académicas, mejorando su desempeño (Galleguillos y Olmedo, 2017), sus estrategias de aprendizaje y la adquisición de los conocimientos y una mejora en la confianza en sí mismos (Vizcaíno y Ramos, 2020).

El presente estudio aporta conocimiento sobre la importancia de la formación y el desarrollo de las habilidades socioemocionales en los docentes para la mejora de las relaciones y el aprendizaje de los estudiantes. La nueva figura docente ya no es solo transmisora de conocimientos, requiere el acompañamiento y guía en el aprendizaje del estudiante, un acompañamiento no solo de estos conocimientos, también, social y emocional. La realización de actividades que permitan un desarrollo de las competencias socioemocionales del profesor incide en la percepción que tenga este de sí mismo y favorecen las competencias inter e intrapersonales aplicables al aula. Indirectamente, el desarrollo de estas competencias aumenta la autoestima de los estudiantes, su motivación y favorecen su aprendizaje. Todo esto demuestra la incidencia de la figura docente en la vida social y emocional del estudiante (Marchant et al., 2015; Rodríguez et al., 2013; Torres, 2018). Con respecto a la autoeficacia, el profesorado con niveles alto de percepción en sus capacidades es más influyentes para conseguir una motivación e interés del estudiante por su aprendizaje según su singularidad, gracias a un mayor control en el manejo de la clase y un uso adecuado de las estrategias de aprendizaje (Torres, 2018).

La formación y educación socioemocional del profesorado consigue que desarrolle sus competencias socioemocionales y transmita en el aula estas competencias para la formación integral de los estudiantes. Es una prevención primaria que facilita la toma de decisión en el afrontamiento de las disfunciones de la vida. Estas competencias afectan al proceso de enseñanza aprendizaje, a la calidad de las relaciones sociales y al rendimiento tanto laboral como académico. Por ello, es relevante el desarrollo de programas específicos de desarrollo de las competencias socioemocionales importantes en la formación inicial y permanente del profesorado (Bisquerra y Mateo, 2019; Lavonen, 2016; Sánchez et al., 2018; Sarceda et al., 2020; Torrijos et al., 2018).

Bisquerra y López (2021), López-Goñi y Goñi (2012) y Durlak (2016) nos contemplan la necesidad de la formación del profesorado en competencias sociales y emocionales para que se trasladen al aula y permitir la gestión de las emociones y el bienestar personal para el desarrollo integral del estudiante. Bisquerra (2007) sostiene que el profesor competente emocionalmente es eficaz en la práctica docente gracias a las relaciones positivas con todos los miembros de la comunidad educativa (Ávila, 2019). En relación con la competencia social, el profesor competente influye positivamente en el estudiante ya que fomenta la creación de grupos de trabajo, la comunicación y cooperación en el aula, y el afrontamiento de las emociones consigo mismo y con el resto del grupo (Villena et al., 2016). Durlak (2016) contribuye que la formación docente en el aprendizaje emocional social, los enfoques y el apoyo para su desarrollo en el aula puede ser relevante para conseguir una implementación exitosa de este aprendizaje y el desarrollo de las competencias socioemocionales en los estudiantes. Por todo esto, se requiere que se impulsen cursos de formación y redes de comunidades de aprendizaje para compartir buenas prácticas y experiencias educativas. Esto permitirá una verdadera cultura emocional en el centro y, en última instancia, un desarrollo emocional del estudiante. Existen

diversas prácticas docentes en relación a programas de formación en competencias socioemocionales para estudiantes como los programas de la Fundación Marcelino Botín o el Collaborative for Academic Social and Emotional Learning; o dirigidos al profesorado como el programa de Formación en competencias socioemocionales coordinado por Elvira Repetto, el proyecto de la Unión Europea Hand in Hand desarrollado entre 2017-2020, basado en el Social Emotional Learning (SEL) (Nielsen et al., 2019) o el plan de educación emocional realizado por Muñoz de Morales y Bisquerra (2013) al profesorado no universitario de Guipúzcoa.

El presente estudio tiene como limitaciones principales la selección y el tamaño de la muestra, la superficialidad derivada del instrumento en algunas competencias, además de la influencia de la situación de pandemia y la subjetividad de la percepción, no permiten la generalización de los resultados con rigor estadístico. En futuras investigaciones se buscará una muestra representativa para poder obtener resultados extrapolables a la práctica docente.

Pese a estas limitaciones, los resultados alcanzados se han contrastado con la literatura y han demostrado las implicaciones de las competencias socioemocionales y la percepción del profesorado en las habilidades gestionadas en su práctica docente y en la percepción de las estrategias de enseñanza - aprendizaje. Así mismo, nos demuestra la importancia y la relevancia en la realización de programas de competencias socioemocionales para formación docente tanto en su formación inicial como en la permanente para una mejor gestión y una menor disrupción en el aula, una mejora en el aprendizaje y en la motivación del estudiante.

Referencias bibliográficas

- Alarcón, R. (2013). Construcción y validación de una escala para medir el optimismo. En J. C. Alchieri y J. Barreiros (Org.). *Conferências do XXXIV Congresso Interamericano de Psicologia* (pp. 377-389). SBPOT Recuperado de http://www.psicologiapositivaperu.org/docs/descarga/24_Construccion-y-Validacion-de-una-Escala-para-Medir-el-Optimismo.pdf
- Ávila, A. M. (2019). Perfil docente, bienestar y competencias emocionales para la mejora, calidad e innovación de la escuela. *Revista Boletín Redipe*, 8(5), 131-144. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i5.741>
- Baron-Cohen, S. & Wheelwright, S. (2004). The empathy quotient: An investigation of adults with asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences [El cociente de empatía: una investigación sobre adultos con síndrome de asperger o autismo de alto funcionamiento y diferencias sexuales normales]. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(2), 163-175. <https://doi.org/10.1023/B:JADD.0000022607.19833.00>
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) 1 [El modelo Bar-On de inteligencia emocional-social (ESI) 1]. *Psicothema*, 13-25. Recuperado de <http://www.psycothema.com/pdf/3271.pdf>

- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43. Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (54), 95-114. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf>
- Bisquerra Alzina, R. y López-Cassà, È. (2021). El cultivo inteligente de las emociones morales en la adolescencia. *Revista Española de Pedagogía*, 79(278), 103-113. <https://doi.org/10.22550/REP79-1-2021-09>
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, (10), 61-82. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/297/253>
- Bisquerra, R. y Mateo, J. (2019). *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación*. 91 Cuadernos de Educación. Horsori.
- Cinque Gómez-del-Pulgar, S. y Rodríguez-Mantilla, J. M. (2020). Las competencias instrumentales en los futuros Maestros de Educación Primaria: Autopercepción y satisfacción con la formación recibida en estudiantes de la UCM. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(3), 309-333. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.8158>
- Covarrubias, C. G. y Mendoza, M. C. (2016). Adaptación y validación del cuestionario sentimiento de autoeficacia en una muestra de profesores chilenos. *Universitas Psychologica*, 15(2), 97-108. <http://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-2.avcs>
- Davis, M.H. (1996). *Empathy. A social psychological approach [Empatía. Un enfoque psicológico social]*. Westview Press.
- Durlak, J. A. (2016) Programme implementation in social and emotional learning: basic issues and research findings [Implementación del programa en el aprendizaje social y emocional: aspectos básicos y hallazgos de la investigación]. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 333-345. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1142504>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. y Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions [El impacto de mejorar el aprendizaje social y emocional de los estudiantes: un metanálisis de intervenciones universales basadas en la escuela]. *Child development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., y Knafo-Noam, A. (2015). Prosocial development [Desarrollo prosocial]. In M. E. Lamb & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: Socioemotional processes* (p. 610-656). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy315>
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de*

- educación*, 332(12), 97-116. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:6b5bc679-e550-47d9-804e-e86b8f4b4603/re3320611443-pdf.pdf>
- Fernández-Berrocal, P. Extremera, N. (2006). Emotional intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history [Inteligencia emocional: Revisión teórica y empírica de los primeros 15 años de historia]. *Psicothema*, 18, 7-12. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3270.pdf>
- Galleguillos, P. y Olmedo, E. (2017). Autoeficacia académica y rendimiento escolar: un estudio metodológico y correlacional en escolares. *ReiDoCrea*, 6, 156-169. Recuperado de <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/45469/6-14.pdf;jsessionid=6E85AF3CDF070BE0260B5053AD8DB1D3?sequence=1>
- García, N., Gomis, R., Ros, A. y Filella, G. (2020). El proceso de gestión emocional: investigación, aplicación y evaluación. *Know and Share Psychology*, 1(4), 39-49. <http://doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4260>.
- Gómez, O. y Calleja, N. (2016). Regulación emocional: definición, red nomológica y medición. *Revista mexicana de investigación en psicología*, 8(1), 96-117. Recuperado de <https://www.medigraphic.com/pdfs/revmexinvpsi/mip-2016/mip161g.pdf>
- Gómez, Ó., Rodríguez, J. y Cruz, P. (2020). La competencia digital del profesorado y la atención a la diversidad durante la COVID-19: Estudio de caso. *RCyS: Revista de Comunicación y Salud*, 10(2), 483-502. [https://doi.org/10.35669/rcys.2020.10\(2\).483-502](https://doi.org/10.35669/rcys.2020.10(2).483-502)
- González, J., Cayuela, D. y López-Mora, C. (2019). Prosocialidad, Educación Física e Inteligencia Emocional en la Escuela. *Journal of Sport and Health Research*, 11(1), 17-32. Recuperado de http://www.journalsshr.com/papers/Vol%2011_N%201/JSR%20V11_1_2.pdf
- González, M. y Navarro, G. (2020). Prácticas docentes y desarrollo de conducta prosocial en alumnos de primer ciclo básico de una escuela chilena. *Wimblu: Revista Estudios de Psicología UCR*, 15(1), 7-34. <https://doi.org/10.15517/WL.V15I1.40483>
- Goroshit, M. & Hen, M. (2016). Teachers' empathy: can it be predicted by self-efficacy? [La empatía en los docentes: ¿se puede predecir la autoeficacia?]. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(7), 805-818. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1185818>
- Gross, J. J. & Thompson, R. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations [Regulación emocional: fundamentos conceptuales]. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (3-25). Guilford Press.
- Huertas, J.F. y Romero, S. (2019). La autonomía emocional en el profesorado de secundaria. Análisis en el marco de un proceso de coaching personal. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(3), 120-139. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.3.2019.26276>
- Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes [La

- clase prosocial: la competencia social y emocional en relación con los resultados de los estudiantes]. *Review of educational research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jevtic, B. (2014). Teachers' pedagogical actions affecting the moral development of personality [Las acciones pedagógicas en los docentes que afectan en su desarrollo emocional y de la personalidad]. *Problems of Education in the 21st Century*, 58, 67-81. Recuperado de http://www.scientiasocialis.lt/pec/node/files/pdf/vol58/67-81.Jevtic_Vol.58.pdf
- Jiang, W., Li, F., Jiang, H., Yu, L., Liu, W., Li, Q., & Zuo, L. (2014) Core Self-Evaluations Mediate the Associations of Dispositional Optimism and Life Satisfaction [Las autoevaluaciones básicas median las asociaciones de optimismo disposicional y satisfacción con la vida]. *PLoS ONE*, 9(6). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0097752>
- Lavonen, J. (2016). Educating professional teachers through the master'level teacher education programme in Finland [Educar a maestros profesionales a través del programa de formación de maestros a nivel de maestría en Finlandia]. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(2), 51-68. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68204>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín oficial del Estado, 340(I), 122868-122953.
- Llorent, V. J., Zych, I. y Varo-Millán, J. C. (2020). Competencias socioemocionales autopercibidas en el profesorado universitario en España. *Educación XX1*, 23(1). <https://doi.org/10.5944/educxx1.23687>
- López - Goñi, I. y Goñi, J. M. (2012). La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo = Emotional Skills in Teacher's Initial Training Curricula. A Comparative Study. *Revista de Educación*, 357, 467-489. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/14951/19/0>
- López, L. y Sabater, C. (2019). Formación del profesorado de magisterio. Competencias sociopersonales según género y etapa educativa. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 17(1), 121-137. <https://doi.org/10.4995/redu.2019.7991>
- Marchant, T., Milicic, N., y Alamos, P. (2015). Competencias Socioemocionales: Capacitación de Directivos y Docentes y su Impacto en la Autoestima de Alumnos de 3º a 7º Básico. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8 (2), 203-218. Recuperado de <https://revistas.uam.es/riee/article/view/2885>
- Marrero, R. J., y Carballeira, M. (2010). El papel del optimismo y del apoyo social en el bienestar subjetivo. *Salud Mental*, 33(1), 39-46. Recuperado de http://www.revistasaludmental.mx/index.php/salud_mental/article/view/135/1333

- Martínez, G. M. (2019). Para no salir (se) de cauce: la regulación emocional en el trabajo docente. *Revista Digital Universitaria*, 20(6). <http://dx.doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2019.v20n6.a1>
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? [¿Qué es la Inteligencia Emocional?]. En P. Salovey & D.J. Sluyter (Eds), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (3-31). Basic Books.
- Mikulic, I. M., Crespi, M. y Radusky, P. (2015). Construcción y validación del inventario de competencias socioemocionales para adultos (ICSE). Interdisciplinaria. *Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 32(2), 307-329. <https://doi.org/10.16888/interd.2015.32.2.7>
- Monzalvo, A., Fernández, K. N., Camacho, M. Y. y Corral-Frías, N. S. (2019). Validación de una adaptación al Español de la Escala de Competencia Socioemocional para Docentes. *PSICUMEX*, 9(1), 18-35. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v9i1.182>
- Muñoz de Morales, M. y Bisquerra, R. (2013). Diseño, aplicación y evaluación de un plan de educación emocional en Guipúzcoa: Análisis cuantitativo. *EduPsykhé*, 12(1), 3-21. Recuperado de <https://journals.ucjc.edu/EDU/article/view/3871/2817>
- Murphy, H., Tubritt, J. y O'Higgins, J. (2018). El papel de la empatía en la preparación de los docentes para abordar el acoso. *Journal of new approaches in Educational Research*, 7(1), 17-24. <https://dx.doi.org/10.7821/naer.2018.1.261>
- Nielsen, B.L., Dyrborg, H., Andersen, L., Jensesn, H., Kozina, A., Vidmar, M., Rasmusson, M., Marusic, I., Denk, A., Roczen, N., Jurko, S. & Ojstersek, A. (2019) Social, emotional and intercultural competencies: a literature review with a particular focus on the school staff [Competencias social, emocional e intercultural: revision de la literature con un foco particular en el personal de servicios de la escuela]. *European Journal of Teacher Education*, 42(3), 410-428. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1604670>
- Palomera, R., Fernández - Berrocal, P. y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6(2), 437-454. Recuperado de https://emotional.intelligence.uma.es/documentos/PDF67preservice_teacher_training.pdf
- Repetto, E. (2009). *Formación en competencias socioemocionales (Libro del Formador+ CD)*. La Muralla.
- Rodríguez, R., Caja, M., Gracia, P., Velasco, P. y Terrón, M. (2013). Inteligencia Emocional y Comunicación: la consciencia corporal como recurso. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 213-241. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5598>
- Saarni, C. (1999, abril 15-18). A Skill-Based Model of Emotional Competence: A Developmental Perspective. Biennial Meeting of the Society for Research in

- Child Development, Albuquerque, Estados Unidos [Un modelo de competencia emocional basado en habilidades: una perspectiva del desarrollo. Reunión Bienal de la Sociedad de Investigación en Desarrollo Infantil, Albuquerque, Estados Unidos]. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED430678.pdf>
- Salovey, P. & Sluyter, D.J. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational implications [Desarrollo emocional e inteligencia emocional. Implicaciones educativas]*. Basic Books.
- Sánchez, L., Rodríguez, G. y García, E. (2018). Desarrollo de competencias emocionales a través del Programa AEdEm para Educación Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 975-994. <https://doi.org/10.5209/RCED.54402>
- Sarceda-Gorgoso, M.C., Santos-González, M.C. y Rego-Agraso, L. (2020). Las competencias docentes en la formación del profesorado de educación secundaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(3), 401-421. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.8260>
- Seligman, M.E.P. (2014). *Florecer. La nueva psicología positiva y la búsqueda del bienestar*. Editorial Océano.
- Torres, E. (2018). Competencias socioemocionales y creencias de autoeficacia como predictores del burnout en docentes mexicanos. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 17(35), 15-27. <https://doi.org/10.21703/rexe.20181735torres1>
- Torrijos, P., Martín, J.F. y Rodríguez, M.J. (2018) La educación emocional en la formación permanente del profesorado no universitario. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(1), 579-597. Recuperado de <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/52549/63659-193727-1-PB%20%282%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct [Eficacia docente: capturando un constructo esquivo]. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X01000361>
- Valiente, C., Arguedas, M., Marcos, R. y Martínez, M. (2020). Fortaleza psicológica adolescente: relación con la inteligencia emocional y los valores. *Aula Abierta*, 49(4), 385-394. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.4.2020.385-394>
- Vicente, M. I. y Gabari, M. I. (2019). Burnout y factores de resiliencia en docentes de Educación Secundaria. *International Journal of Sociology of Education*, 8(2), 127-152. <http://dx.doi.org/10.17583/rise.2019.3987>
- Villena, M., Justicia, F. J. y Fernández, E. (2016). El papel de la asertividad docente en el desarrollo de la competencia social de su alumnado. *Electronic journal of research in educational psychology*, 14(2), 310-332. <http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.39.15078>
- Vizcaíno, A. E. y Ramos, A. (2020). Autoeficacia percibida en situaciones académicas: una alternativa de innovación educativa. *Industria 4.0 en la agricultura y la*

ingeniería automotriz, 103. Recuperado de <https://www.ipn.mx/assets/files/innovacion/docs/Innovacion-Educativa-82/Innovacion-Educativa-No-82.pdf>

Contribuciones del autor: RM-S: Concepción y diseño de la investigación, búsqueda y selección de los instrumentos de investigación; recogida de datos; redacción de la introducción, fundamentación teórica, discusión y conclusiones; y corrección de contenidos. AIM-M: Recogida de datos, tratamiento y análisis de resultados, redacción y corrección de contenidos. CG-D: Recogida de datos, redacción y correcciones de contenido y formato del documento.

Financiación y Agradecimientos: Adscrita a un proyecto financiado por la Universidad Internacional de La Rioja. Grupo de Investigación Metodologías Activas y Mastery Learning en la formación online de maestros y profesores (MAML).

Conflicto de intereses: RM-S, AIM-M y CG-D declaran que no existen conflictos de intereses para la publicación de este manuscrito.

Declaración ética: RM-S, AIM-M y CG-D declaran que el proceso se ha realizado conforme a los principios éticos establecidos por la comunidad científica.

Cómo citar este artículo:

Marcos-Sánchez, R., Manzanal Martínez, A.I. & 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 de Profesorado*, 27(2), 287-307. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i2.21467>