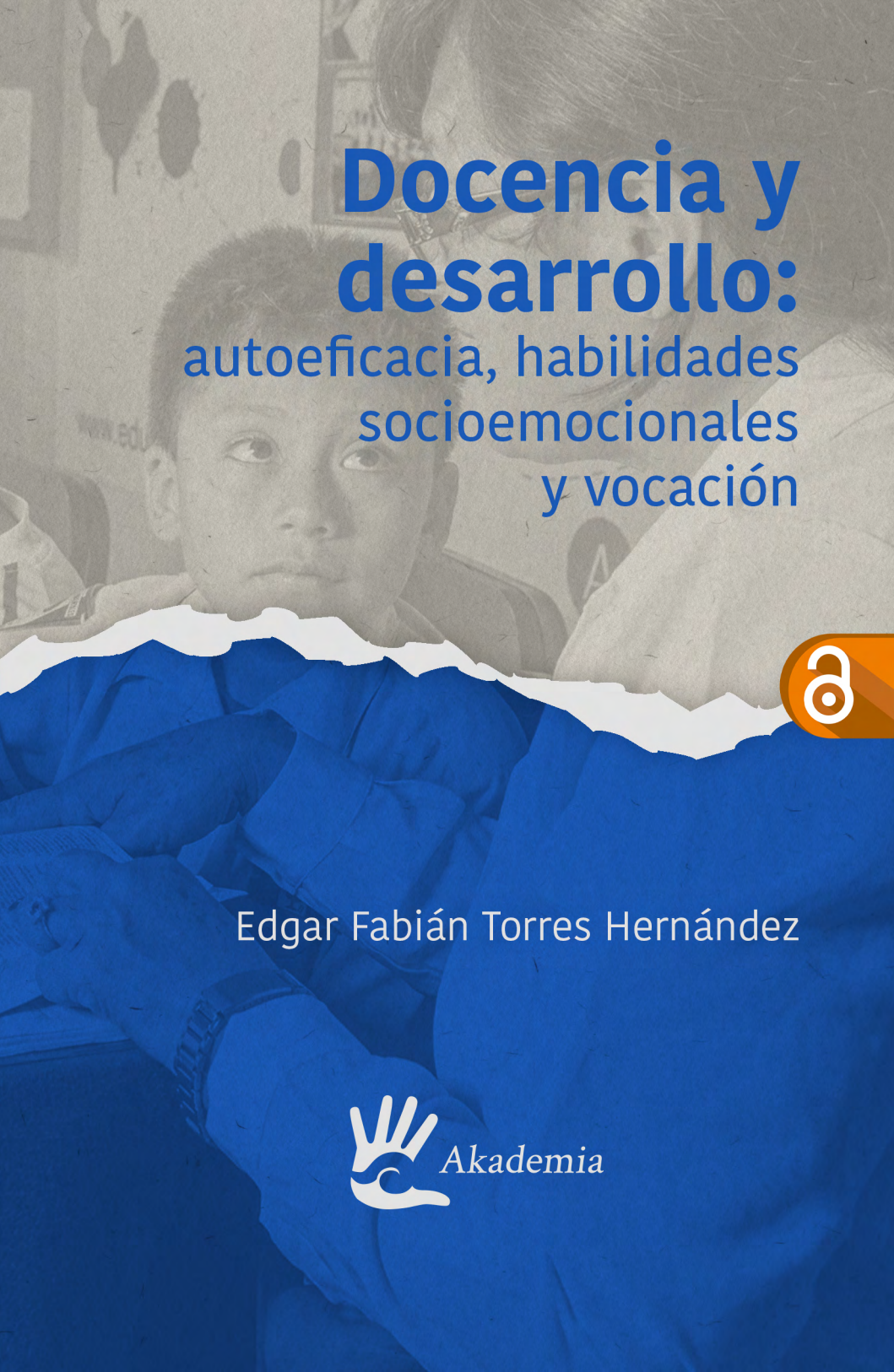

Docencia y desarrollo:

autoeficacia, habilidades socioemocionales y vocación

Edgar Fabián Torres Hernández

Akademia

Los docentes juegan un papel significativo no solo en la formación académica de los estudiantes con quienes conviven diariamente, sino que también en su desarrollo en diversos ámbitos como lo son el entorno social y emocional en el que se desenvuelven. Sin embargo, a menudo solo se toma en cuenta el bienestar del alumnado, dejando de lado el cuidado de la salud física y emocional de sus educadores.

Docencia y desarrollo: autoeficacia, habilidades socioemocionales y vocación ofrece un análisis detallado acerca de la importancia del cuidado de la salud emocional de los docentes, ya que, en muchas ocasiones, esto afecta su vida personal y, por ende, la manera en la que se comportan en el aula. Es importante que las instituciones gubernamentales y educativas prioricen el cuidado de la salud emocional del profesorado, pues esta es una pieza fundamental para garantizar una educación de calidad para los estudiantes.

Docencia y desarrollo: autoeficacia, habilidades socioemocionales y vocación

Colección Akademia
Pensamiento y Ciencias Sociales

Docencia y desarrollo: autoeficacia, habilidades socioemocionales y vocación

Edgar Fabián Torres Hernández

UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO

Ediciones Universitarias

Docencia y desarrollo: autoeficacia, habilidades socioemocionales y vocación

Primera edición digital, 2025

D. R. © Universidad de Guanajuato
Lascuráin de Retana núm. 5, Centro
Guanajuato, Gto., México
C. P. 36000

Producción:
Programa Editorial Universitario
Mesón de San Antonio
Alonso núm. 12, Centro
C. P. 36000
editorial@ugto.mx

Formación y diseño de portada:
Jaime Romero Baltazar
Corrección:
Diana Laura Portillo Alvarez

Se permite descargar la obra y compartirla siempre y cuando se dé crédito de manera adecuada. No se permite remezclar, transformar o crear a partir del material, ni usarlo para fines comerciales.

ISBN: 978-607-580-163-6

Hecho en México
Made in Mexico

Índice

Introducción 9

Capítulo 1. Creencias de autoeficacia 15
Capítulo 2. Habilidades socioemocionales 35
Capítulo 3. Vocación a la docencia 57
Capítulo 4. Propuesta de programas
para el desarrollo docente 77

Reflexiones finales y prospectivas de la docencia 97

Referencias 105

Anexos 139

Introducción

La sociedad del conocimiento, con cambios vertiginosos y cada vez más desafiantes, requiere que los miembros de instituciones educativas, tanto de nivel básico como de educación superior, respondan a las necesidades formativas y culturales que posibiliten una experiencia educativa eficiente. Tales demandas no siempre pueden ser satisfechas, ya que el personal docente puede verse expuesto a fenómenos de desgaste al percibir que sus recursos resultan insuficientes, cuestionando su práctica e incluso sus herramientas personales (Torres-Hernández, 2023). A nivel de su quehacer profesional, diferentes factores estresantes afectan las percepciones de autoeficacia en el profesorado, las cuales son creencias que tiene el sujeto sobre su capacidad para influir de manera eficiente en su trabajo cotidiano. Entre los principales elementos pueden destacarse la ausencia de consulta y comunicación con las autoridades institucionales, el escaso dominio del uso de la tecnología o, inclusive, el bajo nivel académico que muestre el estudiantado (Yin, Han & Perron, 2020). Quizá la mayor consecuencia negativa asociada con las escasas creencias de autoeficacia sea el abandono de la profesión (Mérida-López & Extremera, 2022; Troesch & Bauer, 2020), no sin antes experimentar sentimientos de ansiedad e incertidumbre (Wyatt & Dikilitaş, 2021).

Los recursos personales, las reglas estrictas, la alta carga de trabajo, la falta de capacitación profesional, los trabajos inseguros, los salarios bajos y las malas condiciones de trabajo pueden influir en que los docentes dependan más de la actuación superficial (que no logren conectarse emocionalmente con su trabajo), lo que a su vez puede comprometer su sistema de relaciones interpersonales (Pervaiz, Ali & Asif,

2019). Existe evidencia de que los educadores que experimentan estados emocionales desagradables presentan más agotamiento emocional, falta de motivación, actitudes pesimistas y cínicas hacia los estudiantes y colegas (Schoeps, Tamarit, Peris-Hernández & Montoya-Castilla, 2021). Asimismo, si en los centros educativos existe rotación de personal y ausencia de incentivos laborales, se desgasta aún más la motivación del profesorado (López-Arias & Rodríguez-Esteban, 2022). Otro fenómeno de reciente estudio es el *mobbing* o acoso laboral, que de igual manera puede condicionar el desempeño y la permanencia en la docencia (Çetin & Özözen Danacı, 2021).

Lo antes señalado puede, por sí mismo, considerarse un problema complejo; además, el estrés prolongado puede ser la causa del abandono de la profesión docente (Ssenyonga & Hecker, 2021). El desgaste exige cambios sociales y políticos, y plantea la necesidad de que los educadores ejerzan su profesionalismo en una dimensión que implique preservar, valorar su dignidad y protagonismo, buscando estrategias que permitan la promoción de la salud, el cuidado y el bienestar profesional (Penteado & Souza Neto, 2019). Otra dimensión crucial de la docencia es la vocación, caracterizada como una disposición para llevar a cabo una profesión u ocupación (Real Academia Española, s.f., definición 3); esta característica, si no se encuentra en el individuo, puede llevarlo a estados de frustración y desencanto (Souto-Gómez, Rial-Sánchez & Talavera-Valverde, 2020), e incidir de forma negativa en los procesos educativos (Robles-Murillo, 2020).

Aunque existen evidencias que han demostrado efectividad en el acompañamiento personal del docente, estas siguen siendo escasas y se han enfocado principalmente en investigaciones básicas con pocas propuestas aplicadas. En el contexto nacional y latinoamericano, dichos estudios son prácticamente inexistentes. Como se ha mencionado, los componentes para mejorar el trabajo del profesorado, así como sus competencias personales, pueden comprenderse desde las creencias

de autoeficacia, las habilidades socioemocionales y la vocación. Las primeras inciden directamente en una ganancia de recursos muy importantes para mantener bajos los niveles de estrés de los docentes y altos los afectos positivos en situaciones reales de enseñanza (Jõgi, Aulén, Pakarinen & Lerkkanen, 2023), así como un eficiente manejo de la dinámica en su clase (Wettstein, Ramseier & Scherzinger, 2021). En cuanto a las habilidades socioemocionales, su desarrollo permite mejorar la relación de los docentes con sus estudiantes, favorecer la motivación, reducir el estrés y beneficiar el clima en el aula (Gutiérrez-Torres & Buitrago-Velandia, 2019). Finalmente, la vocación posibilita la permanencia y el compromiso en la profesión debido a que la persona forma un sentido sólido de pertenencia que incluye la pasión por la enseñanza, la necesidad de marcar una diferencia positiva en la vida de los estudiantes y aumentar su satisfacción laboral (Onyefulu, Madalinska-Michalak & Bavli, 2022).

A partir de lo anterior, los propósitos de la presente investigación son: 1) documentar los principales hallazgos actuales en torno a los factores profesionales y personales que coadyuvan al crecimiento humano del docente; y 2) establecer una propuesta de mejora a través de programas de desarrollo del profesorado.

El abordaje del trabajo se realiza a partir de una investigación documental, con una predominancia de artículos de investigación que presentan los hallazgos más recientes sobre la profesión docente, basándose en los elementos referidos; otras obras consultadas incluyen algunos libros clásicos que sirven como fundamento para los conceptos tratados. Las principales bases de datos estudiadas son Web of Science, Ebsco, Eric, Redalyc, Scielo y Google Académico, con criterios de búsqueda restringidos a los cinco años anteriores a la redacción del texto; el análisis de los documentos empleados es eminentemente interpretativo-inductivo. El trabajo está organizado en cuatro capítulos cuya estructura, en los primeros tres apartados, se centra en definir cada variable de estudio,

sus componentes y su relación con el trabajo docente; el cuarto apartado desarrolla una propuesta de desarrollo humano basada en las variables analizadas en los capítulos anteriores.

En el capítulo primero se realiza un análisis de las creencias de autoeficacia, los orígenes del término y los componentes que la distinguen en el individuo. Posteriormente, se examinan las manifestaciones de la autoeficacia en el profesorado, los principales factores que la favorecen y otras variables con las que se vinculan. El apartado concluye con consideraciones que favorecen el desarrollo docente a partir de las creencias de autoeficacia y sus alcances en la educación actual.

El segundo capítulo trata sobre las habilidades socioemocionales, competencias emocionales o inteligencia emocional en el profesorado. Se realizan algunas precisiones de los términos mencionados, su origen y sus componentes más reconocidos en la literatura actual. A partir de ello, se abordan las manifestaciones de las habilidades socioemocionales, los factores que las desarrollan y los elementos que comúnmente inciden en su experiencia, especialmente en el trabajo cotidiano del aula y en la vida personal de los docentes, así como sus implicaciones para su crecimiento personal.

En el tercer capítulo se desarrolla el concepto de la vocación docente, las corrientes interpretativas que ha tenido y los componentes tratados en el presente trabajo. Posteriormente, se analizan las principales implicaciones de la vivencia de la vocación en el profesorado, los factores que la respaldan, algunas variables con las que se vincula y, finalmente, las repercusiones que tiene en la educación.

El cuarto capítulo constituye una propuesta de programas para el desarrollo humano del docente a través de las creencias de autoeficacia, las habilidades socioemocionales y la vocación. Se sugieren tres fases: 1) diagnóstico; 2) implementación del programa; y 3) evaluación general de las intervenciones. Se proponen algunos instrumentos que pueden ayudar a identificar las características de las variables tratadas en la presente investigación para poseer

validez suficiente, tanto para el diagnóstico como para la evaluación final.

Para concluir, en el apartado "Reflexiones finales y prospectivas de la docencia", se presentan algunas conclusiones y se analizan los alcances e implicaciones de lo propuesto, así como las limitaciones del presente trabajo y sugerencias para futuras investigaciones, contemplando aspectos valiosos que intervienen en la docencia y que podrían abordarse en estudios posteriores.

Como parte de la recomendación de la American Psychological Association (APA) sobre el género, este trabajo sigue algunas de sus pautas para referirse al personal docente de manera genérica, empleando expresiones como "profesorado", "personal docente", "docentes", "educadores" o bien, "magisterio" para tratarse en general a la ocupación de dicha población sin hacer alusión a un género específico. Al describir a hombres y mujeres, se utiliza el género masculino y femenino, respectivamente, basándose en los resultados de investigaciones consultadas que presentan diferencias en ciertas características analizadas en dichos términos. Además, se procuran utilizar pronombres que eviten el sexismo y el prejuicio, además de no cometer errores gramaticales que pueden ser señalados por la Real Academia Española.

Capítulo 1. Creencias de autoeficacia

Origen del término

Bandura (1971), a través de la teoría del aprendizaje social, sostiene que gran parte del conocimiento se adquiere por la influencia del entorno colectivo. Atribuye al infante la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes mediante la observación y la imitación, que luego se convierten en creencias y estrategias autorregulatorias. Dicho modelo abarca las esferas cognoscitiva, motriz y social. Respecto a la imitación, Bandura señala que es un acto natural tanto para los humanos como para muchas especies, capacitándolos en conductas socialmente deseables, lo que constituye el inicio de una conducta moral. En los primeros aportes de Bandura, Rotter (1978) definió la expectativa como la creencia que desarrolla un individuo respecto a la probabilidad de obtener un refuerzo ante la ejecución de una determinada conducta. Esta creencia de carácter subjetivo puede distar de la realidad, considerando que el valor del refuerzo es la importancia que la persona asigna a cada resultado en relación con otros.

El contexto psicológico juega un papel crucial, ya que influye tanto en el refuerzo como en la expectativa. A través de diversos escenarios negativos, el sujeto tiende a optar por aquellos que percibe como menos amenazantes en términos de importancia. A partir de estas experiencias, el individuo desarrolla expectativas sobre la probabilidad de las consecuencias de su conducta. Si cree que su conducta depende de factores externos, se dice que posee un *locus* de control externo; en cambio, si percibe que él solo es el responsable de su propio rendimiento, muestra un *locus* de control interno. Estos conceptos marcaron el paso de una visión mecanicis-

ta —propia del conductismo—, a la era cognoscitivista como fundamento de la conducta humana.

Posteriormente, Bandura propuso el modelo de la atribución humana, el cual se compone de tres modos diferentes de combinaciones: atribución personal, atribución delegada y atribución colectiva. La atribución personal consiste en que el sujeto establece sus propias directrices y logra sus objetivos, promoviendo así el desarrollo personal y profesional desde una perspectiva individual. La atribución delegada es necesaria debido a que ninguna posee tiempo, recursos y energía suficiente para dominar todos los ámbitos de la cotidianeidad. Actividades como la gestión del desempeño, el liderazgo y la formación facilitan este componente. Por último, la atribución colectiva ocurre cuando las personas actúan de forma conjunta para lograr un propósito en común. Una entidad colectiva puede ser un grupo, equipo, organización o nación que comparte intenciones comunes (Yoon, 2019).

En consonancia con esta visión, Bandura & Walters (1974) introdujeron el concepto de "autoeficacia" para referirse a las creencias que las personas desarrollan acerca de su capacidad para influir en resultados específicos según su desempeño cotidiano en diversas situaciones. Estas creencias afectan aspectos cognitivos, motivacionales, afectivos y procesos selectivos de los individuos. Una alta autoeficacia favorece la satisfacción personal y el bienestar al permitir que una persona enfrente tareas estresantes o desafiantes con la confianza en sus propias capacidades. Dicha perspectiva fomenta el interés intrínseco y profundo acerca de sí en las actividades, el establecimiento de metas desafiantes y el compromiso con su logro. Por el contrario, individuos con baja autoeficacia tienden a evitar tareas desafiantes, considerándolas una amenaza, y muestran aspiraciones limitadas, desmotivación frente a las dificultades y una predisposición a experimentar estrés y depresión.

Como parte de la teoría cognitiva social, los aportes de Bandura han sido ampliamente empleados para explicar la interacción entre la conducta, los factores cognosci-

tivos y los eventos ambientales del individuo. En el ámbito educativo, estos aportes son especialmente relevantes para comprender el comportamiento de los estudiantes de nivel superior (Mukhamejanova, 2019; Rosales-Ronquillo & Hernández-Jácquez, 2020), especialmente durante la reciente pandemia ocasionada por el COVID-19 (Abril, 2021), en el aprendizaje de las artes (Veloso & Araújo, 2019) y en la toma de decisiones vocacionales en estudiantes de bachillerato (Ion, Lupu & Nicolae, 2020). Más adelante, se presentan hallazgos relacionados con la autoeficacia del profesorado en distintos contextos y su impacto en el proceso educativo.

Por otra parte, Goddard *et al.* (2000) propusieron el término de eficacia colectiva de los docentes, basado en la formulación de autoeficacia de Bandura (1971) y en el modelo de eficacia docente descrito anteriormente por Tschannen-Moran *et al.* (1998). Este concepto describe un atributo emergente a nivel social, producto de la dinámica interactiva de los miembros del grupo. La eficacia colectiva va más allá de la suma de los atributos individuales al representar una creencia compartida entre los docentes acerca de su capacidad conjunta para organizar y ejecutar acciones que contribuyan a alcanzar niveles específicos de logro. Los maestros, como miembros de organizaciones escolares, influyen socialmente en las percepciones de eficacia colectiva. En el contexto organizacional, la eficacia colectiva de los docentes puede proporcionar información sobre cómo las escuelas impactan en el rendimiento estudiantil. Se divide en eficacia colectiva como propiedad de las escuelas, y en agencia y aprendizaje organizacional.

1. **Eficacia colectiva como propiedad de las escuelas.** Así como la eficacia individual de los educadores puede explicar parcialmente el efecto de su acción en el logro de los estudiantes, desde una perspectiva organizacional, la eficacia colectiva de los maestros puede ayudar a revelar la incidencia que las escuelas tienen sobre el rendimiento estudiantil. La eficacia colectiva de los docentes, por

lo tanto, tiene el potencial de contribuir a la comprensión de cómo las instituciones difieren en el logro de su objetivo más importante: la educación de los estudiantes. Bandura (1971) observó que las escuelas que presentan a los maestros una serie de desafíos únicos que incluyen la rendición de cuentas, la responsabilidad compartida por los resultados de los estudiantes y un control mínimo sobre los entornos de trabajo, tienden a desarrollar altos niveles de eficacia colectiva docente. Además, hay razones para creer que la eficacia colectiva de los docentes, una vez desarrollada, prosperará. El potencial de la eficacia para crecer, en lugar de disminuir a través del uso, está indicado por la naturaleza cíclica de la eficacia implicada por la causa recíproca. Si las ganancias colectivas de eficacia mejoran el desempeño organizacional, la causalidad recíproca sugiere que las mejoras en el rendimiento resultantes pueden, a su vez, fortalecer la eficacia colectiva de la organización. Por lo tanto, en la medida en que la eficacia grupal de los docentes se asocia positivamente con el logro estudiantil, existe una fuerte razón para conducir a las escuelas en una dirección que desarrolla sistemáticamente la eficacia del docente. Tales esfuerzos pueden ser efectivamente recompensados con un crecimiento continuo, no solo en la eficacia colectiva de los maestros, sino también en el beneficio de los estudiantes.

2. **Agencia y aprendizaje organizacional.** Se parte del supuesto de que las organizaciones aprenden basándose en el aprendizaje organizacional y en la actividad cognitiva del aprendizaje individual y que, a su vez, las instituciones usan procesos similares a la construcción del conocimiento en individuos. Una manera de extender la autoeficacia al nivel colectivo es extrapolar los supuestos de la teoría social cognoscitiva al ámbito organizacional. Un elemento fundamental de dicho modelo es la agencia humana. Debido a que la atribución se re-

fiere a la búsqueda intencional de un curso de acción, se puede comprender a las organizaciones escolares como "agentivas" cuando se considera que las escuelas actúan con un propósito bien definido en la consecución de sus metas educativas, mientras que otras trabajan para aumentar la tasa y la calidad de la participación de los padres. Las acciones emanadas de los propósitos toman el esfuerzo por cumplir con dichos objetivos, reflejando la intencionalidad organizativa o la agencia. Lo anterior aplica en un sentido negativo también.

Componentes

Las fuentes de la autoeficacia son cuatro: experiencias de logro, experiencia vicaria, persuasión verbal y estado fisiológico (Bandura, 1997):

a) **Experiencias de logro:** las experiencias de logro son la fuente más importante en la construcción de la autoeficacia. A medida que una persona experimenta éxitos relevantes, es más probable que mantenga el esfuerzo y sea perseverante en comparación con alguien con vivencias de éxito menores, quien podrían abandonar una tarea complicada o desistir de intentarlo.
b) **Experiencia vicaria:** sucede cuando un sujeto observa a otro tener éxito en una tarea semejante a la que va a realizar; al ver resultados positivos, es más probable que desarrolle la creencia de que él mismo tiene la capacidad de realizarla de manera similar. En cambio, si percibe como modelo a alguien muy diferente, entonces no se producirán resultados semejantes.
c) **Persuasión social:** es la tercera forma de reforzar las creencias de autoeficacia. Los individuos que son verbalmente persuadidos de que poseen las capacidades para ejecutar eficientemente diversas actividades tende-

rán a realizar mayores esfuerzos y a mantenerlos, a diferencia de aquellos que albergan dudas sobre sí mismos y se detienen ante los problemas. Con una mayor persuasión, las personas intentarán trabajar lo suficiente para tener éxito, promoviendo el desarrollo de sus habilidades y un alto sentido de eficacia personal.

d) **Estado fisiológico:** los sujetos con altas creencias de eficacia confían en sus reacciones corporales y estados emocionales de manera efectiva. De igual manera, interpretan sus reacciones de estrés y tensión como señales de vulnerabilidad ante malos resultados en actividades que implican fuerza y resistencia. La gente habitualmente juzga el dolor y la fatiga como signos de debilidad física. El estado de ánimo influye en las creencias sobre la eficacia personal: un estado de ánimo positivo aumenta la autoeficacia percibida, mientras que la depresión la disminuye.

Es importante precisar que la autoeficacia, al tener un amplio espectro de aplicaciones, puede entrenarse dependiendo del nivel educativo, el proceso personal o, incluso, el dominio cognoscitivo o de habilidad que se pretenda desarrollar. La base de los cambios en las creencias de las personas radica, por un lado, en el trabajo de convencimiento social, a través de la puesta en común con otros sobre sus experiencias en torno a la tarea por realizar; y, por otro, en el entrenamiento educativo habitual que potencia los resultados pretendidos, incluso en sujetos con diversas deficiencias (Koponen, Aro, Peura, Leskinen, Viholainen & Aro, 2021; Tam, Choi & Kim, 2021).

Autoeficacia en el trabajo docente

En el presente apartado se analizan las manifestaciones de las creencias de autoeficacia, los factores coadyuvantes, así como los principales elementos con los que se asocian.

Manifestaciones de la autoeficacia docente

La enseñanza y la evaluación de los estudiantes suelen considerarse las principales actividades de un maestro, mismas que requieren una gran cantidad de horas de trabajo. Los docentes de primera carrera —quienes inicialmente decidieron formarse en la docencia— se sienten más desafiados por estas tareas que los docentes de segunda carrera —aquellos que llegaron posteriormente a la docencia—. Sin embargo, análisis posteriores muestran que esta diferencia se desvanece cuando se controlan factores como la edad, el género, los años de experiencia y el porcentaje de tiempo de trabajo como docente a través de la autoeficacia general de los docentes. Los profesores de segunda carrera se perciben menos desafiados que sus pares de primera carrera, probablemente porque tal facultad es mayor debido a que las transiciones en el curso de vida, como los cambios de carrera, facilitan el desarrollo de un fuerte sentido de control (Troesch & Bauer, 2020).

En relación con el nivel educativo, los docentes de primaria y secundaria registran un menor nivel de autoeficacia que los docentes de niveles superiores. Además, los maestros de posgrado reflejan una mayor autoeficacia que sus contrapartes de las escuelas primarias y secundarias (Alanazi, 2021). En contraste, las creencias de autoeficacia de los docentes de jardín de infantes, en áreas específicas, parecen ser más altas en comparación con los educadores de grados superiores, especialmente en la promoción de las habilidades lingüísticas (Höltge, Ehm, Hartmann & Hasselhorn, 2019). En el profesorado universitario puede existir una asociación directa entre la insuficiencia financiera y varias dimensiones de la autoeficacia debido a la escasez de recursos económicos para la publicación académica y otras actividades relacionadas con la investigación, lo que puede llevar a potenciales frustraciones en tal nivel educativo (Yin *et al.*, 2020).

Si se particularizan las características de la autoeficacia por segmento, destaca que el profesorado de primaria cree

que el esfuerzo de los estudiantes afecta su capacidad para rendir bien y que se les deben dar opciones de tareas haciendo menos énfasis en las calificaciones, así como la confianza para desafiar a los estudiantes. Por su parte, las actitudes del profesorado en servicio de nivel secundaria son generalmente positivas hacia la tarea de proporcionar acciones de inclusión. No obstante, cuando se les pide que expresen sus perspectivas sobre la labor de la inclusión, los resultados son abrumadoramente negativos hacia dicha práctica (Ismailos, Gallagher, Bennett & Li, 2022). Aunque los docentes posean una autoeficacia positiva para involucrar a estudiantes con discapacidad, ello no implica que tengan la suficiente experiencia en temas de inclusión, ya que no poseen las habilidades para involucrar a dichos estudiantes, por lo que se vuelve necesaria su capacitación en el área (Dea, Mohajer & Negassa, 2022). Asimismo, las actitudes positivas de los docentes disminuyen después de 10 años de experiencia profesional en el ámbito de la discapacidad mostrando disposiciones más negativas, lo cual puede atribuirse a la frustración debido a la insuficiencia de recursos o falta de entrenamiento en el tema (Kuyini, Desai & Sharma, 2020).

El contexto en el que se desempeñan los docentes es relevante pues marca, por así decirlo, su manera de actuar. Por ejemplo, en la enseñanza a estudiantes cultural y lingüísticamente diversos, los docentes muestran menor nivel en sus creencias de eficacia y menos *locus* de control (Clark, 2020; Glock, Kleen & Morgenroth, 2019); esto puede deberse a que los maestros pueden ser más conscientes de las necesidades de los niños cuando comparten vivencias y antecedentes culturales similares (Hajovsky, Chesnut & Jensen, 2020). Con base en la teoría de la autoeficacia de Bandura, los docentes eficaces implementan experiencias de dominio y usan prácticas sociales para obtener logros (Deng, Heydarnejad, Farhangi & Farid Khafaga, 2022); en cuanto a las prácticas mediadas por el entorno, los profesores de matemáticas pueden poseer creencias de alta autoeficacia al incorporar la tecnolo-

gía en su enseñanza (Agyei, Darko Agyei & Benning, 2022). Asimismo, educadores en el campo de la educación especial a menudo exhiben creencias de autoeficacia más altas en comparación con los docentes de educación general (Kuyini *et al.*, 2020; Subban, Round & Sharma, 2021); aunque, como se refirió, ello no indica que su labor se vuelva más eficiente (Clark, 2020).

Por otra parte, las creencias de alta eficacia son bastante comunes durante la formación docente y en los primeros años de enseñanza (Glock *et al.*, 2019). Esto puede deberse a que los futuros maestros, en comparación con aquellos en servicio, favorecen más un salón de clases centrado en el estudiante que promueve la elección del alumno y la instrucción diferenciada, desarrollando una mayor confianza en su capacidad para involucrar a los estudiantes con adaptaciones (Ismailos *et al.*, 2022). No obstante, tales resultados pueden ser refutados por diversos autores, por ejemplo: Agormedah *et al.* (2022), Georgiou *et al.* (2020), Kaya *et al.* (2021), Öncü (2019), Shaukat *et al.* (2019) y Subban *et al.* (2021) refieren que los maestros experimentados exhiben niveles más altos de creencias de autoeficacia docente al implementar ajustes o cambios curriculares en el aula. En la misma línea, cuanto mayor sea el dominio o conocimiento profesional y la sensación de encontrarse más calificados para la tarea docente, más pueden aumentar sus creencias de eficacia (Breyer, Wilfling, Leitenbauer & Gasteiger-Klicpera, 2020). Parece que, en general, la edad se relaciona positivamente con el éxito en la profesión y es un predictor significativo del mismo (Polatcan, Cansoy & Kilinç, 2019).

En cuanto al género de los docentes, existen diferencias dignas de mención. Por ejemplo, las maestras de nivel primaria tienden a mostrar niveles más altos de autoeficacia. Es probable que la razón detrás de la mayor satisfacción laboral de las mujeres esté relacionada con una cultura machista en la que las mujeres son modestas por naturaleza y prefieren enseñar a los niños más pequeños, especialmente si muestran

algún tipo de discapacidad. Como educadoras, las mujeres exhiben un papel de madre sustituta en las escuelas, lo que influye positivamente en el sentido femenino de satisfacción laboral (Shaukat *et al.*, 2019). Por otra parte, los varones tienden a reportar niveles más bajos de desafío en la enseñanza que sus pares mujeres, especialmente si son profesores de segunda carrera (Troesch & Bauer, 2020). En términos generales, el género de los maestros no influye en su sentido de enseñar; pueden existir diferencias en cuanto al manejo del aula y la participación de los estudiantes, aunque no existe pleno consenso sobre qué grupo es más diestro en ello (Agormedah *et al.*, 2022; Öncü, 2019).

Factores coadyuvantes de la autoeficacia docente

En el ámbito de lo personal, los estilos de vida saludables que incluyen crecimiento espiritual y autorrealización, responsabilidad sanitaria, eficaces vínculos interpersonales, control del estrés, actividad física y una adecuada nutrición, mejoran la autoeficacia en los docentes (Abbasi, Ghahremani, Nazari, Fararouei & Khoramaki, 2021). Además, el bienestar de los educadores, la regulación emocional y el equilibrio hedónico tienen efectos positivos en la satisfacción laboral y las relaciones alumno-docente (Vettori, Bigozzi, Vezzani & Pinto, 2022). Otros aspectos que benefician las creencias de este grupo son la modulación emocional y la estimulación de su desarrollo cognitivo, puesto que facilitan la modulación de los estados psicológicos y afectivos (Deng *et al.*, 2022); sin embargo, dicho componente ha demostrado ser la fuente de autoeficacia que muestra menor incidencia en el comportamiento humano (Myyry, Karaharju-Suvanto, Virtala, R Raekallio, Salminen, Vesalainen & Nevgi, 2022). Por otro lado, las actitudes de apertura de los maestros juegan un papel importante en el aumento de sus creencias de autoeficacia, especialmente si laboran en contextos que requieren gestos inclusivos (Hellmich, Löper & Görel, 2019). En general, la ex-

periencia fortalece la autoconfianza y las habilidades en la evaluación, haciéndola más fácil y gratificante; dicha práctica se incrementa a través de la persuasión social cuando el docente comparte experiencias con sus pares (Myyry *et al.*, 2022).

En cuanto a los elementos del entorno profesional que potencian las creencias de autoeficacia del profesorado, el entrenamiento técnico y pedagógico mejora las actitudes de los docentes e incrementa su capacidad para estructurar su didáctica, involucrar y gestionar al alumnado en el proceso de aprendizaje, así como mejorar la calidad de sus relaciones interpersonales (Abbasi *et al.*, 2021). Los educadores que reciben capacitación tienden a desarrollar más habilidades para llegar a todos los estudiantes y motivarlos a aprender, utilizar pedagogías centradas en el estudiante y autorregular sus propias emociones para una mejor gestión del aula. Además, el docente se motiva y muestra mayor entusiasmo para enseñar. Al experimentar una capacitación-taller como lo harían sus estudiantes, los maestros pueden verse a sí mismos como aprendices, identificarse con las necesidades del alumnado y aplicar algunas vivencias emocionales a su propia vida (Brick, Cooper, Mason, Faeflen, Monmia & Dubinsky, 2021).

Las experiencias de desarrollo profesional, concretamente la formación, mejoran la comprensión de los docentes sobre la enseñanza innovadora; los materiales y métodos pueden aumentar su confianza en el uso de estas prácticas y, a su vez, llevar a los docentes a implementar acciones centradas en el estudiante en el aula (Hwang, 2021). Asimismo, compartir la experiencia de los docentes con mayor antigüedad en la profesión puede contribuir a la mejora de las creencias de autoeficacia en los docentes en formación o en pleno ejercicio profesional (Bapst, Genoud & Hascoët, 2022). En este sentido, la capacitación y la oportunidad de observar los efectos de esa formación como resultado de los propios esfuerzos de los futuros maestros crean las condiciones para experiencias de dominio que fomentan la autoeficacia. Estas experiencias de dominio pueden complementarse con las influencias de la

persuasión social y las experiencias vicarias a medida que se promueve la formación profesional y el aprendizaje a través de la tutoría entre pares (Waltz, 2019).

Como se ha señalado, los docentes con mayor cualificación profesional exhiben más creencias de autoeficacia y satisfacción laboral que aquellos con menor preparación (Shaukat *et al.*, 2019). Para lograr esto, el entorno escolar es un factor importante que influye en la autoeficacia de los docentes y en la implementación de sus estrategias didácticas (Kaya *et al.*, 2021). De igual manera, la exposición a la investigación de los formadores del profesorado y el conocimiento práctico posibilitan una mejor autoeficacia (Georgiou *et al.*, 2020). Las experiencias vicarias son una fuente menos común, aunque no por ello menos relevantes, de autoeficacia, como modelar a colegas, aprender de la formación pedagógica o seguir normas y reglamentos comunes. La gestión del aula, así como las estrategias de instrucción y participación de los estudiantes, son predichas por la eficacia colectiva; lo cual demuestra que un entorno laboral enriquecedor favorece el desempeño individual del profesorado (Wilson, Marks Woolfson & Durkin, 2020).

Autoeficacia y variables asociadas

Las creencias de autoeficacia del profesorado están interconectadas con su satisfacción laboral; los docentes con mayor sentido de autoeficacia reportan niveles más altos de satisfacción en el trabajo (Georgiou *et al.*, 2020; Kalkan, 2020; Perera & John, 2020; Shaukat *et al.*, 2019). Los individuos con niveles mayores de satisfacción laboral pueden percibir que la disciplina y la exigencia de los estudiantes son adecuadas, movilizando los recursos necesarios para abordar estas demandas laborales (Toropova, Myrberg & Johansson, 2021). No obstante, hay algunos que refieren que creer en la capacidad de desempeñarse como docente no necesariamente implica cambios a corto plazo en la satisfacción laboral (Granziera & Perera, 2019; Vettori *et al.*, 2022).

En otro orden de ideas, una mayor autoeficacia en la instrucción y gestión del aula genera menor estrés en situaciones de enseñanza, mientras que la autoeficacia en el manejo del aula y la participación de los estudiantes se correlaciona con un mayor afecto positivo diario. El cortisol y el afecto medidos simultáneamente, así como sus cocientes durante el día, no interactúan; por lo tanto, el afecto en un escenario particular no se refleja en los niveles de estrés fisiológico en el mismo momento, sino en términos acumulativos (Jõgi *et al.*, 2023). Asociado con el estrés, el grado de agotamiento emocional de los docentes disminuye a medida que aumenta su autoeficacia, lo que puede funcionar como factor protector del desgaste docente (Polatcan *et al.*, 2019; Torres-Hernández, 2018).

Entre las principales repercusiones de la autoeficacia docente se destaca un aumento de las habilidades de gestión del aula, lo que contribuye a la disminución de los factores negativos en clase; esto puede estar vinculado con la inteligencia emocional (Sağlam & Kavgaci, 2021). Asimismo, existe un mayor compromiso con la enseñanza y un mayor desempeño del personal docente (Dea *et al.*, 2022), lo que sugiere que existe mayor probabilidad de que un educador comprometido con su labor experimente satisfacción con su quehacer (Granziera & Perera, 2019). Los docentes con creencias de autoeficacia docente más sólidas están mejor organizados y manejan eficientemente el aula, usan estrategias de enseñanza más centradas en el alumno que lo activan cognitivamente y brindan retroalimentación oportuna sobre el aprendizaje de los estudiantes; ello, en consecuencia, puede aumentar el rendimiento académico (Perera & John, 2020). En términos relacionales, la autoeficacia docente predice el grado de cercanía y conflicto entre docentes y alumno: cuanto más altas sean sus creencias, mejor se relacionarán con sus estudiantes y, por ende, serán más capaces de resolver conflictos, promoviendo climas sanos en el aula (Kalkan, 2020; Wettstein *et al.*, 2021). Esta mejora no solo ocurre en

la relación mencionada, sino que también evidencia en relaciones colaborativas de calidad con sus pares (Breyer *et al.*, 2020). Los docentes desvinculados que invierten pocos recursos energéticos cognitivo-físicos y sociales pueden realizar su trabajo con poca preocupación por mantener estándares mínimos de desempeño, aunque pueden ser menos susceptibles al agotamiento emocional (Perera, Yerdelen, McIlveen & Part, 2021).

La eficacia de los profesores determina la implicación de los alumnos que se considera más importante que el currículo mismo y los materiales de estudio; además, a partir de su propia eficacia, se vuelven más capaces para afrontar atinadamente las situaciones de aprendizaje (Alanazi, 2021). En cuanto a su flexibilidad para aplicar el currículo escolar, los docentes sin una sólida autoeficacia pueden demostrar falta de convicción en la implementación de las competencias curriculares de los programas académicos (Agormedah *et al.*, 2022). En la didáctica, también existe una asociación positiva con las creencias de autoeficacia (Hwang, 2021); los docentes con una creencia más fuerte en su capacidad expresan actitudes más favorables hacia el apoyo individualizado y viceversa (Knauder & Koschmieder, 2019).

Basándose en lo anterior, las estrategias de enseñanza son predichas por el énfasis académico; pues a mayor intencionalidad formativa, aumenta la disposición a la enseñanza. Esta se relaciona, en términos causales, con la experiencia de dominio personal, que es una de las cuatro fuentes de la autoeficacia (Wilson *et al.*, 2020). Otros factores vinculados con la autoeficacia docente incluyen el uso de la tecnología en la enseñanza de las ciencias (Agyei *et al.*, 2022; Chan & Lay, 2021; Haatainen, Turkka & Aksela, 2021), en la adquisición de un segundo idioma (Wyatt & Dikilitaş, 2021), y la inclusión educativa (Clark, 2020; Hellmich *et al.*, 2019; Ismailos *et al.*, 2022; Wilson *et al.*, 2020). Estos y otros beneficios en torno al éxito del trabajo docente pueden ser abordados desde su misma formación de pregrado (Georgiou *et al.*, 2020).

Desarrollo docente a partir de las creencias de autoeficacia

A pesar de que la estabilidad emocional y la autoeficacia protegen contra el estrés subjetivo del docente, no contribuyen a una mejora medible de la calidad de la enseñanza (Wettstein *et al.*, 2021). Sin embargo, el aumento de la expectativa de autoeficacia y la experiencia de estrés pueden influir positivamente en la percepción de la retroalimentación: los docentes con bajo estrés y alto desarrollo de autoeficacia perciben la retroalimentación de los capacitadores de forma más positiva (Perera *et al.*, 2021). La regulación emocional del profesor influye significativamente en el compromiso con los estudiantes y en la responsabilidad social (Deng *et al.*, 2022). En contraste, los docentes emocionalmente desconectados pueden asignar más recursos físicos y cognitivos para compensar su desinterés emocional, manteniendo niveles mínimos de desempeño a expensas de su bienestar. En general, los maestros comprometidos con su trabajo son menos propensos al agotamiento o *burnout* (Perera *et al.*, 2021).

El desarrollo profesional no solo mejora la calidad de la instrucción, sino que también promueve la retención de docentes al aumentar su satisfacción laboral (Toropova *et al.*, 2021). Además, un enfoque pedagógico basado en el constructivismo social potencia las creencias de autoeficacia de los estudiantes como investigadores (Haro-Soler & Kiraly, 2019). El dominio del contenido, el saber pedagógico y la experiencia docente aumentan la confianza de la enseñanza de las ciencias a través de la indagación (Kaya *et al.*, 2021). Elementos como la gestión del tiempo y el orden físico del aula son dimensiones que aumentan la confianza del docente (Sağlam & Kavgaci, 2021). En cuanto al uso de la tecnología, un maestro versado puede adoptar nuevas herramientas que enriquezcan su enseñanza; además, la formación en discapacidad e inclusión educativa es crucial para aumentar la autoeficacia (Breyer *et al.*, 2020).

Desde la perspectiva institucional, las autoridades deben formular políticas que promuevan creencias de autoeficacia y estilos de vida saludables para el profesorado (Abbasi *et al.*, 2021), así como proporcionar capacitación sobre cómo afrontar problemas en la enseñanza puede disminuir el agotamiento (Polatcan *et al.*, 2019). La efectividad de los programas de desarrollo profesional no se puede atribuir a un solo aspecto, pero aumentan las creencias de autoeficacia (Noben, Deinum, Douwes-van Ark & Hofman, 2021). Formadores que buscan fomentar identidades docentes sólidas pueden desarrollar acciones en comunidades de práctica para promover la confianza y la persuasión social (Polizzi, Zhu, Reid, Ofem, Salisbury, Beeth, Roehrig, Mohr-Schroeder, Sheppard & Rushton, 2021; Wyatt & Dikilitaş, 2021).

Los profesores con *burnout* muestran baja autoeficacia (De Carvalho Silva Pereira, Ferreira Holanda Ramos & Leal Soares Ramos, 2020; Glock *et al.*, 2019; Pereira Kastens, Döring-Seipel & Nolle, 2020). El desarrollo de la inteligencia emocional puede contrarrestar esta problemática (Alanazi, 2021), puesto que las creencias de autoeficacia están relacionadas con el contexto (Haatainen *et al.*, 2021); es por ello que los grupos de colaboración docente son herramientas útiles para evaluar y aumentar la autoeficacia (Polizzi *et al.*, 2021). Desafortunadamente, algunos docentes se enfocan en expandir su repertorio de enseñanza, pero participan poco en actividades reflexivas que son para el aprendizaje transformador (Noben *et al.*, 2021).

Las creencias de autoeficacia dependen del control percibido sobre la situación, el nuevo conocimiento, factores contextuales, características personales como la autoestima y la perseverancia. Si el docente ve una tarea como un problema, sus creencias de autoeficacia disminuyen (Markova, 2021). Para un soporte individualizado, es crucial que los docentes estén empoderados en su capacidad y en sus actitudes hacia el trabajo con estudiantes (Knauder & Koschmieder, 2019). Los maestros en formación con alta autoeficacia con-

fían más en su habilidad para generar resultados de aprendizaje positivos (Chan & Lay, 2021).

Las creencias de autoeficacia de los docentes pueden ser vulnerables en entornos de aprendizaje deficientes o en contextos de bajos ingresos (Finefter-Rosenbluh, 2020). Además, puede existir falta de convicción en actividades inclusivas, afectando la educación de estudiantes con discapacidades (Kuyini *et al.*, 2020). Lo anterior puede atribuirse a que pueden tener problemas para actualizar y desarrollar sus competencias profesionales actuales, y esto se refleja en sus creencias de autoeficacia (Kalkan, 2020); ante escenarios de diversidad cultural, los docentes tienden a mostrar mayor estrés (Glock *et al.*, 2019). Debido a lo anterior, no basta con que se promueva la autoeficacia de manera aislada o individual, ya que la docencia, al ser una labor social, se debe fortalecer por el mismo medio. Como se ha referido, la formación docente, tanto en docentes en activo como en entrenamiento, es necesaria para aumentar la autoeficacia en general (Handtke, Richter-Beuschel & Bögeholz, 2022).

A lo largo de este capítulo se han abordado los elementos que constituyen la autoeficacia y cómo incide en la labor docente. Es pertinente resaltar que el autoconcepto juega un papel primordial en las creencias de la autoeficacia. Es a partir de una interrelación entre el entorno social y el desarrollo cognoscitivo del sujeto que va conformándose una estructura de pensamientos y representaciones que le posibilitan relacionarse, en un modo más o menos eficiente, con su entorno y ofrecer respuestas, ya sean adaptativas o de desajuste que conllevan una serie de comportamientos que pueden favorecer al desarrollo armónico de la personalidad o, en su defecto, dificultades a nivel personal y relacional del docente.

No basta con que el educador por sí solo desarrolle un adecuado nivel de creencias de autoeficacia, ya que la eficacia colectiva docente es un hecho que permite el crecimiento más integral de una comunidad de educadores. Al implicar conductas de mayor dominio y habilidades personales que

invitan al resto de los colaboradores de la organización a elevar su productividad y la calidad, no solo en la enseñanza, sino también al favorecer un ambiente propicio que permita la satisfacción con la labor docente y un clima organizacional positivo.

Debido a lo anterior, es pertinente señalar que un contexto positivo en las instituciones educativas incide en tres ámbitos importantes: mayor desempeño en la tarea docente, una mejor relación maestro-alumno y el sentimiento de logro personal. En referencia con el primer ámbito, se puede afirmar que las creencias de autoeficacia impactan directamente en la autoestima del profesor al percibirse competente para afrontar no solo tareas cotidianas, sino también retos que impliquen un esfuerzo continuo y sostenido. De esta manera se propicia la consecución de las metas que este se propone, ofreciendo una conducta resiliente, desarrollando conductas cada vez más funcionales y creativas, incluso ante una carga de trabajo considerable.

En cuanto a la relación del docente con el estudiante, se observa que, a medida que el profesor posee altas creencias de eficacia, es capaz de relacionarse de manera más adecuada motivando el aprendizaje y la disciplina; es competente al establecer límites claros de convivencia y disciplina dentro del aula y, a su vez, es un mediador exitoso en conflictos interpersonales. Finalmente, en referencia al logro personal, un docente con una conceptualización positiva de eficacia se siente más satisfecho con su desempeño, se considera pieza fundamental en el quehacer de su centro educativo y prolonga su calidad de vida en la docencia, permitiéndole mostrarse con mayor satisfacción y menor propensión a sufrir estrés y, eventualmente, desarrollar desgaste o *burnout*.

El crecimiento del docente, como se ha revisado hasta ahora, implica el impulso de herramientas pedagógicas, de manera natural, para que el maestro pueda desempeñar su labor de manera eficaz. No obstante, es también fundamental el trabajo a nivel psicológico y experiencial que le permita

generar pensamientos más flexibles, el desarrollo de creencias de eficacia óptimas y redundar en el logro, tanto personal como colectivo en la escuela. Esta facultad es un factor de protección del desgaste del profesorado que permite extender su acción hacia el fomento de un favorable aprendizaje de los alumnos y potenciar la sensación de éxito del docente propiciando una retroalimentación positiva de su labor en cualquier comunidad educativa.

Capítulo 2. Habilidades socioemocionales

Origen del término

Las emociones son respuestas fisiológicas presentes en la mayoría de las acciones humanas. No obstante, fueron tangenciales para la psicología clásica del siglo XX. A partir de los últimos cuarenta años, cobraron relevancia al añadir el concepto de inteligencia o habilidad emocional. Es importante aclarar que "inteligencia emocional" o "habilidad emocional" no hace referencia literal a la inteligencia en las emociones, ni mucho menos a "sentir con inteligencia"; más bien se trata de la capacidad de gestión y habilidad en el manejo emocional. A partir de ello, se ha demostrado una influencia significativa de su educación en los campos de las organizaciones, la psicología y en las instituciones educativas. Su valor y reconocimiento han cobrado gran consideración y producción científica en torno al tema (Machado Pérez, 2022).

El concepto socioemocional tiene dos dimensiones. La primera corresponde al ámbito de lo social y relacional, concretamente el humano; la segunda alude a otra característica humana: las emociones o afectos. Así, uniendo ambos términos, "socioemocional" se refiere a la manera en que el individuo se relaciona y la naturaleza de sus emociones. Por lo tanto, las habilidades socioemocionales son aquellas capacidades que posee la persona para relacionarse de manera eficaz con los demás, reconociendo sus emociones y realizando una adecuada lectura de los estados emocionales. En el contexto del presente trabajo, se centran en el quehacer del docente (Díaz Fouz, 2014).

En la actualidad, se usan de forma sinónima los conceptos "habilidades" y "competencias" para referirse a lo antes mencionado. No obstante, hay un debate en otro concepto

asociado: la inteligencia emocional. Para Bisquerra Alzina & Pérez Escoda (2007), dicho constructo es más bien algo hipotético y, para algunos otros, resulta confuso (Cherniss, Extein, Goleman & Weissberg, 2006). Sin embargo, existe una robusta evidencia empírica de que la inteligencia emocional posee suficiente poder explicativo (Walker, Double, Kunst, Zhang & MacCann, 2022). La presente investigación contempla ambos conceptos —habilidades socioemocionales e inteligencia emocional— y los asume como sinónimos en virtud de su aplicabilidad y la contribución que poseen para el bienestar de la persona del docente.

Independientemente de los términos —inteligencia emocional, habilidades o competencias emocionales—, existe una necesidad y relevancia en adquirirlas (Bisquerra Alzina & Pérez Escoda, 2007). No hay un pleno consenso entre cuáles son las competencias o habilidades socioemocionales, pero, al menos para este trabajo, se consideran: 1) consciencia emocional; 2) regulación emocional; 3) autonomía emocional; 4) competencia social; y 5) competencias para la vida y el bienestar.

Componentes de las habilidades socioemocionales

Consciencia emocional

Para comprender la consciencia emocional, es útil entender la emoción desde otra perspectiva. Una opinión común es que los cambios momentáneos en la experiencia emocional corresponden a ajustes continuos y automáticos —aquellos que no requieren intención ni esfuerzo— en los estados fisiológicos, cognitivos y motivacionales basados en evaluaciones continuas, implícitas o explícitas, del grado en que las necesidades, metas y valores se satisfacen o no en interacción con el medio ambiente. La evidencia sugiere que dicha facultad facilita una mejor autorregulación de las emociones, alta

capacidad para abordar situaciones sociales complejas, disfrutar de las relaciones, y una favorable salud física y mental (Lane & Smith, 2021).

La consciencia emocional es fundamental, ya que ha sido objeto de estudio y de aplicación en la psicoterapia (Ahlquist & Yarns, 2022); en el campo de las neurociencias a través de la identificación de las emociones (Andò, Vasilotta & Zennaro, 2021); en el tratamiento de la alexitimia —el opuesto a la consciencia emocional— en personas que poseen trastornos del espectro autista (Huggins, Donnan, Cameron & Williams, 2020); en trabajos relacionados con la gerontología (Sabatini, Silarova, Martyr, Collins, Ballard, Anstey, Kim & Clare, 2020); en la práctica de relaciones públicas (Zang & Adegbola, 2022); en el ámbito de los profesionales de la salud (Stoller, 2021) y en el trabajo con estudiantes de diversos niveles educativos (Iovino, Koslouski & Chafouleas, 2021). Una vez precisado lo anterior, se tiene que la consciencia emocional es una capacidad humana que, a través de la reflexión, permite conocer la vida psíquica, las emociones y sentimientos de manera más o menos clara. Se expresa de esta manera, puesto que es un proceso constante de redescubrimiento y resignificación de lo acontecido para la persona. Dentro de las características de un sujeto con una consciencia emocional desarrollada, se encuentran la destreza para adaptarse mejor a los ambientes en que se desenvuelve y mayor inteligencia intrapersonal (Goleman, 2008).

Regulación emocional

Para Bisquerra Alzina & Pérez Escoda (2007), la regulación emocional es la capacidad de manejar las emociones de forma apropiada. Se encuentra asociada con las emociones, pensamientos y el comportamiento, la posesión de adecuadas estrategias de afrontamiento, así como la habilidad de autogenerar emociones positivas. Aunado a lo antes descrito, la

regulación emocional incorpora otras características como la posibilidad de expresar emociones de manera pertinente y constructiva para la persona y su entorno social. El sujeto que es capaz de autorregularse emocionalmente tiene una inteligencia emocional satisfactoria y es competente para afrontar situaciones que pueden generar un estado emocional negativo (Cunha da Silva, Garcia & Ramos, 2024). El logro de la autorregulación emocional permite avanzar en la adquisición de una mayor autonomía, al mismo tiempo que se relaciona con el desarrollo de una adecuada autoestima y sentimientos de autoeficacia que facilitan el ajuste social, escolar y demás ámbitos de relaciones interpersonales (Alarcón-Espinoza, Sanduvete-Chaves, Anguera, Samper García & Chacón-Moscoso, 2022).

Actualmente, algunas investigaciones acerca de la regulación emocional versan sobre el tratamiento de conductas compulsivas como el juego (Mestre-Bach, Fernández-Aranda, Jiménez-Murcia & Potenza, 2020); la respuesta ante las demandas y el desempeño laboral (Pujol-Cols & Dabos, 2021); en el desarrollo de los cerebros de la niñez (Mauri, Crippa, Bacchetta, Grazioli, Rosi, Gazzola, Gallace & Nobile, 2020); en la comprensión de las psicopatologías de la población infantil y adolescente (Bonet, Palma & Gimeno-Santos, 2020); en el acompañamiento de las personas que experimentan el dolor crónico (Amaro-Díaz, Montoro, Fischer-Jbali & Galvez-Sánchez, 2022) y en el apego a las reglas de diversos contextos educativos por parte del personal docente (Stark & Bettini, 2021). A medida que aumenta su edad, los sujetos tienden a regular más fácilmente sus emociones debido a la baja reactividad cardiaca ante estímulos emocionales, disminución en la cantidad e intensidad de las emociones negativas, una atención mayor en las sensaciones gratificantes, así como mayor estabilidad y madurez emocional (Marquéz, Fernández, Montorio & Losada, 2008).

Autonomía emocional

La autonomía emocional se refiere a la percepción de independencia a través de la autoconfianza y la individualidad, además del establecimiento de vínculos afectivos más simétricos que los establecidos durante la infancia, pues implica la individuación y la renuncia a la dependencia de los padres en términos emocionales (García-Mendoza, Parra, Sánchez-Queija & Arranz Freijo, 2020). Es un proceso que, idealmente, comienza a efectuarse en la adolescencia, ya que para los adolescentes ganar autonomía es tan vital como desarrollar una identidad en el período de transición hacia la adultez. Los cambios en los dominios físico y cognitivo a lo largo de la etapa referida, las interacciones con el entorno social y las nuevas responsabilidades de los individuos contribuyen en gran medida al desarrollo de la autonomía de alguien (Çelik & Çalık, 2022). El sujeto con esta característica se encuentra en un punto intermedio entre la dependencia emocional y la desvinculación afectiva.

Investigaciones que se abocan al estudio de la autonomía emocional versan sobre temas relacionados con la adolescencia y el vínculo con la familia (Konshina & Sadovnikova, 2022), en asociación con el bienestar subjetivo (Collie, 2022) como parte de uno de los factores de la inteligencia emocional en la adultez (Pérez-Escoda, Alegre Rosselló & López-Cassà, 2021) o asociado con el impacto de la reciente pandemia por COVID-19 y sus consecuencias en la salud mental de jóvenes o adultos (Salceanu, 2022). También, se encuentran aquellos trabajos enfocados en el entrenamiento de las habilidades socioemocionales en la niñez (Gutiérrez-Lestón, Pérez-Escoda, Reguant Alvarez & Eroles Asensio, 2020). En términos generales, la persona autónoma en sus emociones puede conseguir, de manera más adecuada, funciones psicológicas básicas como el autocontrol, la autodeterminación, toma de decisiones y un *locus* de control interno, por lo cual es factible desembocar en condiciones automotivantes para el propio individuo (Torres & Vinaccia, 2004).

Competencia social

La competencia social es la capacidad de funcionar eficazmente en un entorno social; las personas con un nivel bajo en dicha facultad muestran dificultades para cooperar, comportarse de forma amistosa y asertiva en las interacciones interpersonales (de Swart, Burk, Nelen, van Efferen, van der Stege & Scholte, 2023). Uno de los alcances de la competencia social es la creatividad, un rasgo que se desarrolla con mayor facilidad cuando el sujeto posee tal habilidad social (Samašonok & Juškevičienė, 2021). Otras características que conforman a la competencia social son el respeto por los demás, saber escuchar y expresarse de manera atinada, la cooperación, así como prevenir y resolver conflictos de manera exitosa (Bisquerra Alzina & Pérez Escoda, 2007).

Algunas investigaciones que indagan la competencia social son, por ejemplo, las relacionadas con el temperamento en la niñez (Borowski, Groh, Bakermans-Kranenburg, Fearon, Roisman, van IJzendoorn & Vaughn, 2021); en la comprensión de los trastornos del espectro autista (Martinez, Waters, Conroy & Reichow, 2019); en el aumento de la competencia social a través de la experiencia de las interacciones humano-animal (Miklósi, Abdai & Temesi, 2021); la investigación de la depresión en adolescentes (Sarwar, Islam, Mohiuddin, Tareq & Siddika, 2022) y el estudio de niños que han sido víctimas de violencia por parte de sus padres u otros familiares (Klemfuss & Olaguez, 2018). El desarrollo de la competencia social es un factor de crecimiento colectivo, puesto que apoya al aumento de la solidaridad y, en términos culturales, a contrarrestar el sentido de competitividad e individualismo presentes en la actualidad.

Competencias para la vida y el bienestar

Es la capacidad que posee un individuo para asumir conductas apropiadas y responsables con el propósito de afrontar

eficazmente situaciones cotidianas o inesperadas; su práctica facilita las experiencias de bienestar y satisfacción con la vida. Algunos elementos propios de esta son el buscar ayuda y recursos, la correcta toma de decisiones, fijar objetivos realistas, compromiso ciudadano, bienestar subjetivo y la capacidad de fluir (Bisquerra Alzina & Pérez Escoda, 2007).

Los principales trabajos enfocados en el desarrollo de dichas aptitudes versan sobre el entrenamiento en competencias para la vida y el bienestar psicológico de los estudiantes de secundaria (Kaur & Kaur, 2022). Por otra parte, se han investigado las habilidades de regulación de las emociones y la satisfacción vital de los docentes en asociación con el bienestar del estudiantado (Braun, Schonert-Reichl & Roeser, 2020), así como la creencia de los recursos de autocontrol en los dominios de la vida para afrontar el estrés (Bertelsen & Ozer, 2021) o bien, en la mejora de habilidades de las estrategias de personalización basadas en debilidades y de autoselección a través de actividades de intervención desde la psicología positiva (Heintzelman, Kushlev & Diener, 2023). Otros trabajos abordan el desarrollo del bienestar subjetivo de los hijos con base en el entrenamiento de la comunicación e involucramiento por parte de los padres de familia (Lewaks, Rich & Roman, 2021).

Habilidades socioemocionales en el trabajo docente

Manifestaciones de las habilidades socioemocionales

En relación con las características de las habilidades socioemocionales según las particularidades del profesorado, los docentes que trabajan habitualmente con estudiantes con enfermedades mentales experimentan menos dificultades y son mejores en el manejo de relaciones interpersonales cercanas que aquellos que raramente lo hacen. Ello es atribuible a su alto nivel de inteligencia emocional o competencias sociales

(Skura & Świderska, 2022). Los profesores de educación especial con una inteligencia emocional alta pueden transmitir su confianza para trabajar con entusiasmo y vincularse con su trabajo (Fu, Wang, Tang, Lu & Wang, 2021). Asimismo, se afirma que los educadores del área de las humanidades presentan un mayor nivel de percepción y comprensión de las emociones, lo que es atribuible a su formación profesional (Suárez Martel & Martín Santana, 2019).

Un elemento que también puede contribuir a una alta habilidad en la gestión de las emociones es el grado académico; los docentes con mayores estudios son los que obtienen mejores resultados en cuanto a la inteligencia emocional (Valente, Monteiro & Lourenço, 2019; Valente, Lourenço, Alves & Dominguez-Lara, 2020). Otro componente que contribuye al aumento de la inteligencia emocional es la edad, pues mientras mayor sea la edad, dicha competencia está más desarrollada; no obstante, ello no evita el desgaste en el trabajo o el *burnout* (Abarca Gálvez, Ramírez Gutiérrez & Caycho Rodríguez, 2020). Lo referido no es determinante, ya que, a medida que las personas envejecen, pueden prestar menos atención y reflejar poco sus emociones o estados de ánimo, por lo que es pertinente seguir estudiando la influencia de la etapa de la vida en relación con el manejo emocional (Arteaga-Cedeño, Carbonero-Martín, Martín-Antón & Molinero-González, 2022).

Asociada con la edad, se encuentra la experiencia en la docencia: los docentes con mayor trayectoria docente son los que presentan más bajos resultados en la inteligencia emocional (Valente *et al.*, 2020; Valente & Lourenço, 2020). Sin embargo, los docentes más experimentados exhiben puntuaciones más altas en los factores de autocontrol, sociabilidad y eficacia en el manejo del aula (Kostić-Bobanović, 2020); así como en su nivel de autoconocimiento, creatividad y toma de decisiones (López-Arias & Rodríguez-Esteban, 2022).

En cuanto al género, las mujeres tienden a mostrar mayores niveles de percepción emocional, mientras que los

hombres alcanzan puntajes más altos en la regulación emocional (Arteaga-Cedeño *et al.*, 2022; Suárez Martel & Martín Santana, 2019); por su parte, las mujeres suelen puntuar más alto que los hombres en el área de inteligencia emocional (Condori Mamani & Cari Condori, 2022; Valente *et al.*, 2019; Valente & Lourenço, 2020). En referencia al síndrome de *burnout* y sus componentes —agotamiento emocional, despersonalización y baja sensación de realización personal—, las mujeres presentan mayor agotamiento emocional y cinismo (Suárez Martel & Martín Santana, 2019). No obstante, otros estudios revelan que no existen diferencias significativas en cuanto al agotamiento emocional, pero sí en la despersonalización, siendo más elevada en el caso de los varones (Torres-Hernández, 2023). Por otra parte, las profesoras parecen estar más satisfechas con la profesión docente que sus homólogos masculinos (Butakor, Guo & Adebanji, 2021), aunque otros no muestran esta tendencia (D'Amico, Geraci & Tarantino 2020).

Factores coadyuvantes de las habilidades socioemocionales

La capacidad de conocimiento emocional implica la comprensión conceptual de las emociones —tal como las causas de los sentimientos—, y se puede enseñar con mayor facilidad en talleres o intervenciones focalizadas en aumentar la inteligencia emocional del profesorado. Dichas prácticas suelen obtener un incremento estadísticamente significativo de dicha facultad, pues una intervención a corto plazo —de al menos tres meses— resulta prometedora en el sentido de que los sistemas educativos podrían tener un impacto positivo en el desarrollo de los docentes sin recursos, o capacitaciones extensas o costosas. Sin embargo, también deben considerarse las intervenciones de desarrollo docente a largo plazo —o a nivel permanente— debido a que sus beneficios pueden sostenerse de forma más duradera (Martyniak & Pellitteri, 2020).

Los programas de entrenamiento emocional para educadores producen mejoras significativas en su competencia emocional, ya que las experiencias de formación emocional suelen responder a dichos proyectos. En el caso del personal universitario, normalmente no es atendido por el sistema educativo formal, lo que representa un área de oportunidad (Muñoz-Oliver, Gil-Madrona & Gómez-Ramos, 2022). Algunas características psicológicas que han demostrado ser principalmente relevantes para el bienestar a través de intervenciones son el trabajo emocional y la atención plena (Bardach, Klassen & Perry, 2022; Cheng, Ma, Li, Cai, Li & Zhang, 2020).

El entorno social del individuo también puede contribuir a la mejora de sus habilidades socioemocionales. El apoyo social en las organizaciones y la autoeficacia docente refuerzan la inteligencia emocional y, a su vez, influyen en el compromiso con su labor (Vizoso-Gómez, 2022). De igual manera, el soporte de compañeros y de supervisores se asocia con el compromiso del profesorado (Extremera, Mérida-López, Sánchez-Álvarez, Quintana-Orts & Rey, 2019). En relación con la percepción de justicia en una organización, a mejor interpretación de ésta, se debilitará el impacto de las demandas del trabajo y se aliviará la salud mental del individuo, implicando que un alto sentido de justicia organizacional esté asociado con un mayor bienestar emocional (Shen, Tang, Shu, Wang, Guan, Yan, Wang, Qi & Feng, 2022).

Al preparar a los docentes para trabajar con alumnos con barreras para el aprendizaje y la participación (BAP), es importante que sepan expresar sus creencias, sentimientos y pensamientos de manera honesta y directa respetando a sus alumnos, ya sea durante su formación inicial o posterior (Skura & Świderska, 2022).

El estilo de liderazgo de los directivos de instituciones educativas también incide positivamente en la inteligencia emocional de los docentes (Türker & Tanriöğen, 2020). El liderazgo simbólico tiene un efecto positivo, al igual que el liderazgo transformacional, en el cual los líderes alientan, inspiran

y motivan a los empleados a innovar y crear cambios que les ayudarán a crecer. Este tipo de liderazgo favorece a los docentes no universitarios, dado que es la motivación intrínseca imputable a la influencia idealizada, producto de la vocación inherente al nivel básico. En el caso de los profesores universitarios, el indicador más relevante de liderazgo transformacional es la estimulación intelectual. En contrasentido, el liderazgo transaccional —en el que el líder promueve el cumplimiento de sus seguidores a través de los premios o castigos— se relaciona negativamente con algunas dimensiones de la inteligencia emocional (Zurita-Ortega, Olmedo-Moreno, Chacón-Cuberos, Expósito López & Martínez-Martínez, 2019).

Una característica resultante del esfuerzo personal de los docentes es su gestión emocional. Por ejemplo, los docentes reflexivos "exitosos" no requieren reprimir sus emociones ni descuidar los sentimientos de los demás; más bien, son capaces de desarrollar la influencia para regular tales sensaciones y usarlas en su beneficio dentro de su práctica docente (Seydi Shahivand & Moradkhani, 2020). Asimismo, los educadores que son concienzudos y abiertos a la experiencia pueden tolerar mayores niveles de desafío en las tareas y participan en el desarrollo de sus habilidades para cumplir con esos retos. Además, la capacidad de "fluir" puede considerarse una estrategia de afrontamiento para lidiar con el estrés, regular las emociones y, en última instancia, conseguir un mejor bienestar mental y emocional (Sobhanmanesh, 2022; Valente *et al.*, 2020). Los maestros con amplia consciencia responden a las circunstancias del aula y las necesidades de los estudiantes con apertura, aceptación y compasión, y tienden a experimentar bajos niveles de angustia psicológica. En este caso, una herramienta que ayuda a tal facultad es la atención plena, ya que su entrenamiento a través del *mindfulness* aumenta la inteligencia emocional (Cheng *et al.*, 2020). La consciencia sobre sus emociones y cómo manejarlas juega un papel importante en la relación con sus alumnos (Agbaria, 2021; Azevedo *et al.*, 2021).

Habilidades socioemocionales y factores asociados

Habilidades socioemocionales relacionadas con el trabajo docente

Los docentes con niveles más altos de inteligencia emocional muestran mayor satisfacción con su trabajo, debido a que son más hábiles al evaluar y regular sus propias emociones que los educadores con baja inteligencia emocional. Es pertinente aclarar que no existe una relación negativa del agotamiento emocional y la satisfacción docente (Butakor *et al.*, 2021; Mancini, Righi, Trombini & Biolcati, 2022; Pervaiz *et al.*, 2019; Toprak & Savaş, 2020). Tal como se ha referido, la inteligencia emocional percibida se correlaciona positivamente con el compromiso y la satisfacción laboral, y se asocia negativamente con el *burnout* (D'Amico *et al.*, 2020; Extremera et al., 2019; Mérida-López, Quintana-Orts, Rey & Extremera, 2022; Suárez Martel & Martín Santana, 2019; Vizoso-Gómez, 2022).

Por otra parte, una alta inteligencia emocional predice consistentemente la sensación de eficacia personal, sugiriendo así un papel protector contra los efectos negativos producidos por un sentido de baja autoeficacia, desempeño insuficiente y escasa efectividad en la enseñanza (Anwar, Zaki, Memon & Thurasamy, 2021; Aparisi, Granados, Sanmartín, Martínez-Monteagudo & García-Fernández, 2020; Kostić-Bobanović, 2020; Lu & Ishak, 2022; Mancini *et al.*, 2022; Wu, Lian, Hong, Liu, Lin & Lian, 2019). Mientras mayor sea su inteligencia emocional, el docente tendrá la capacidad de resolver con eficacia los conflictos en el aula (Valente & Lourenço, 2020) y poseerá más habilidades de gestionar sus clases. Los maestros con niveles más altos de esta habilidad pueden usar mejor la emoción para centrarse en la conducta de los estudiantes y pensar de manera racional, lógica y creativa durante la enseñanza, así como mostrar más compasión con sus alumnos y provocar que se familiaricen con sus necesidades, respondiendo en consecuencia (Agbaria, 2021).

Relacionada con la compasión, se encuentra la empatía, considerada un factor que determina el comportamiento prosocial entre todos los humanos y es relevante para la efectividad profesional de los docentes dadas las altas demandas sociales y emocionales inherentes a las interacciones diarias con los estudiantes. Los profesores que informan una mayor empatía por un alumno acosado, en un escenario hipotético, tienen más probabilidad de intervenir eficazmente en la situación (Aldrup, Carstensen & Klusmann, 2022).

En relación con las capacidades de gestión en el aula, los docentes con mayores niveles de expresión y regulación emocional presentan mejor manejo de la disciplina en el salón de clases (Valente *et al.*, 2019). Por otra parte, la inteligencia emocional reduce los efectos negativos del estrés o de la ambigüedad de rol (Vizoso-Gómez, 2022); permite un mayor entusiasmo en el trabajo (Schoeps *et al.*, 2021) y actitudes más positivas (Ahad, Mustafa, Mohamad, Saadah Abdullah & Nordin, 2021; Mérida-López, Quintana-Orts *et al.*, 2022); disminuye la agresividad hacia sus pares y un afrontamiento más adaptativo (Mérida-López & Extremera, 2022). Para la educación especial, existe una correlación positiva entre la inteligencia emocional, el compromiso laboral y el bienestar general en docentes con dicha ocupación (Fu *et al.*, 2021).

Los educadores que son emocionalmente inteligentes tienden a valorar la profesión docente, exhiben un sentido positivo de pertenencia y disfrutan de la progresión profesional (Butakor *et al.*, 2021); gestionan con mayor eficacia las demandas laborales (Abarca Gálvez *et al.*, 2020; Sağlam & Kavgaci, 2021); promueven una cultura de paz (Gutiérrez-Torres & Buitrago-Velandia, 2019) y tienen altas creencias de autoeficacia (Lu & Ishak, 2022; Wu *et al.*, 2019). Es pertinente señalar que, independientemente de cuán emocionalmente inteligentes y autocontrolados sean los profesores, no necesariamente la competencia emocional se vincula con prácticas docentes eficaces (Seydi Shahivand & Moradkhani, 2020). Como se ha aludido, hay relaciones significativas

entre la experiencia docente y la inteligencia emocional de los docentes. Los resultados confirman que en esta relación, probablemente asociada con un aumento del estrés laboral y el *burnout*, existen más conflictos en el aula y menor satisfacción con el trabajo (Valente & Lourenço, 2020).

En referencia al desgaste laboral, existe una asociación positiva entre el entusiasmo por el trabajo de los docentes con el apoyo emocional, la motivación de los estudiantes y el logro, mientras que lo contrario es un síntoma de agotamiento (Aldrup *et al.*, 2022; Condori Mamani & Cari Condori, 2022). Dentro de las dimensiones que constituyen el síndrome de *burnout*, el mejor predictor de la fatiga emocional es el neuroticismo, ya que sujetos con tal característica tienden a ser más ansiosos, inseguros y deprimidos, lo que los lleva a ser más vulnerables en términos emocionales (Puertas Molero, Zurita Ortega, Ubago Jiménez & González Valero, 2019). Por sí sola, la identificación de las emociones, así como su reconocimiento no se relaciona negativamente con el *burnout*, por lo que se requiere un entrenamiento en distintas competencias socioemocionales para evitar el desgaste en el trabajo (Abarca Gálvez *et al.*, 2020). Un sujeto emocionalmente hábil posee una mayor percepción de justicia en la organización en que labora (Lu & Ishak, 2022) y, aunque ello no modifica el efecto de las demandas laborales sobre él, sí es más capaz de manejar el estrés y su compromiso laboral (Mérida-López, Quintana-Orts *et al.*, 2022).

Habilidades socioemocionales relacionadas con factores personales

Los docentes con puntuaciones altas en las diferentes dimensiones de la inteligencia emocional —atención, claridad y reparación— tienen mayor probabilidad de poseer una alta generatividad positiva y menor probabilidad de tener dudas, lo que incrementa su satisfacción con la vida (Aparisi *et al.*, 2020). Además, son capaces de regular, clasificar y expresar sus emociones, así como reportar mayores puntajes en felicidad independientemente de sus condiciones sociodemográficas y

del estrés que perciban (Gutiérrez-Torres & Buitrago-Velandia, 2019; Mérida-López, Quintana-Orts *et al.*, 2022; Mérida-López, Sánchez-Álvarez & Extremera, 2022; Sağlam & Kavgaci, 2021; Valente *et al.*, 2020). La inteligencia emocional, particularmente las dimensiones de claridad del estado de ánimo y reparación emocional, está negativamente relacionada con la indolencia y el agotamiento psicológico, pero no con la culpa (Schoeps *et al.*, 2021). Se correlaciona, además, con la autoestima y el optimismo en términos positivos, y de forma negativa con la fatiga, aumentando el bienestar personal (Fiorilli, Benevene, De Stasio, Buonomo, Romano, Pepe & Addimando, 2019; Mancini *et al.*, 2022).

Es relevante señalar que las habilidades socioemocionales, también denominadas *light skills* o *soft skills*, se reflejan en los discursos y comportamientos de los docentes, aun cuando desconozcan su aplicabilidad (Azevedo *et al.*, 2021). Estas habilidades incrementan su salud mental y bienestar en general (Fu *et al*, 2021; Shen *et al.*, 2022), disminuyen la angustia psicológica (Cheng *et al.*, 2020), aumentan su nivel de atención (Wang, Xiao, Tao & Li, 2022) y promueven su desarrollo integral (Arteaga-Cedeño *et al.*, 2022).

Desarrollo docente a través de las habilidades socioemocionales

Como se ha mencionado, las personas con más inteligencia emocional son capaces de gestionar y regular sus emociones, lo que les proporciona una mayor calidad de vida y desarrollan relaciones más estables con quienes les rodean. Además, la forma en que los docentes perciben sus sensaciones, expresan e interiorizan su capacidad de regulación emocional influye en su praxis, fundamentalmente en la comprensión que tienen sobre ellas (Valente *et al.*, 2019). Los docentes emocionalmente inteligentes son más propensos a expresar emociones que sienten de forma natural al interactuar con estudiantes y

colegas (Pervaiz *et al.*, 2019). La habilidad de gestión puede ser más relevante para la enseñanza en el aula, principalmente, en la forma de manejar las emociones de los estudiantes, así como en la manera en la que los maestros gestionan sus emociones durante el día (Martyniak & Pellitteri, 2020).

Por su parte, los profesores con mayor claridad de ánimo también pueden verse menos afectados por los resultados del agotamiento porque la claridad contribuye a una mejor comprensión de las reacciones emocionales propias y ajenas, lo que se convierte en un aumento del bienestar (Schoeps *et al.*, 2021). La reparación emocional y la clarificación de los estados anímicos —componentes de la inteligencia emocional— son factores protectores del *burnout* en los docentes (Mancini *et al.*, 2022; Schoeps *et al.*, 2021). Una personalidad autosostenida, que demuestra el sistema de experiencias y está dispuesta a cambiarlo, compara diferentes dominios, mantiene la propia vida en perspectiva, tolera la experiencia de frustración y alcanza un alto nivel de inteligencia emocional, demuestra profesionalismo y participación en los modernos paradigmas de comunicación e interacciones (Safina, Arifullina, Ganieva & Katushenko, 2020).

Los docentes que son capaces de comunicarse de manera efectiva con diversos actores educativos son practicantes reflexivos que ayudan a la promoción del conocimiento y desarrollo de distintas habilidades, lo que puede catalogarles como educadores eficaces (Khassawneh, Mohammad, Ben-Abdallah & Alabidi, 2022; Seydi Shahivand & Moradkhani, 2020). Es importante resaltar que un docente puede beneficiarse de la inteligencia emocional no solo en sus interacciones con los estudiantes, sino también en su crecimiento como personas (Sobhanmanesh, 2022). Ser inteligente en términos emocionales no es una característica "atractiva", sino una parte esencial del trabajo de un maestro, por lo que los docentes deben prestarle el mismo cuidado y atención que le dan a su materia y métodos de instrucción, mejorando así el éxito académico en sus estudiantes.

Los educadores emocionalmente competentes responden de manera más efectiva a las necesidades de sus alumnos al reconocer y comprender mejor sus emociones, analizar las evaluaciones cognitivas asociadas con esas sensaciones y el comportamiento que se deriva de ellas (Muñoz-Oliver *et al.*, 2022; Shen *et al.*, 2022). Al mismo tiempo, pueden comunicarse asertivamente y promover la conciencia social y la empatía (Fiorilli *et al.*, 2019; Gutiérrez-Torres & Buitrago-Velandia, 2019).

Se ha vuelto necesario desarrollar la capacidad de percibir, comprender y regular las emociones para lograr un mejor bienestar emocional y personal. Esto actúa como una protección frente a la aparición del síndrome de *burnout*, asociándola con mayores niveles de compromiso con la vida profesional y mejorar el sentido de logro personal a través de la autoeficacia (Fu *et al.*, 2021; Mérida-López, Bakker & Extremera, 2019; Puertas Molero *et al.*, 2019). La inteligencia emocional se presenta como un aliado para que el profesorado desempeñe su función eficientemente y pueda captar la atención de sus oyentes (Broilo Bartele, 2020; Sağlam & Kavgaci, 2021).

Al considerar lo anterior, los directores de cada escuela pueden desarrollar la inteligencia emocional de los docentes utilizando sus competencias de liderazgo simbólico. Bajo la guía de tal liderazgo, las escuelas son lugares propicios para crear una cultura organizacional significativa para todos (Türker & Tanriöğen, 2020). Por otra parte, la calidad en la relación profesor-alumno, los acuerdos del comportamiento, la gestión del tiempo, disposición física del aula y actividades de plan-programa de habilidades de manejo del aula conducen a un aumento en la confianza en sí mismo por parte del profesor y la transferencia de información a los estudiantes de una manera más saludable (Sağlam & Kavgaci, 2021).

El aprendizaje socioemocional es un factor promotor en diferentes áreas, entre las que destacan mejores resultados en la evaluación escolar, reducción de problemas de comportamien-

to disruptivo y violencia, e incremento de la capacidad para establecer relaciones más sanas. Esto puede promoverse tanto en docentes en activo como en formación profesional (Valente, 2020). En este sentido, enseñar las habilidades asociadas con la inteligencia emocional mejora el sentido de eficacia de los profesores, particularmente, fortaleciendo las habilidades de los profesores principiantes (Kostić-Bobanović, 2020).

Existen efectos positivos de programas que tienen el propósito de potencializar las habilidades socioemocionales en los estudiantes (Lozano-Peña, Sáez-Delgado & López-Angulo, 2022). La educación primaria y secundaria son los niveles en los que se ha desarrollado el mayor número de intervenciones de educación emocional. En el caso de los maestros que llevan a cabo actividades de capacitación, no siempre cuentan con formación en competencias socioemocionales, pues en su mayoría están enfocadas a los estudiantes y no en el profesorado (Muñoz-Oliver *et al.*, 2022). Por ello, se vuelve necesario no solo el apoyo en docentes en activo, sino también el dar un impulso adicional al desarrollo de la inteligencia emocional del estudiantado educacional en vista de desarrollar su persona como docente (Safina *et al.*, 2020). De esta manera, cuanto más apoyo social perciban los docentes —dentro y fuera del entorno escolar—, menos experimentarán el *burnout* (Fiorilli *et al.*, 2019).

De acuerdo con lo que se ha abordado en torno a las habilidades socioemocionales, estas pueden dividirse en dos dimensiones: las competencias intrapersonales y las competencias interpersonales. Las primeras son la consciencia y regulación emocional, optimismo y autonomía emocional. Estas capacidades implican una comunicación eficiente del sujeto con su vida emocional, fruto de la reflexión y autoobservación. A partir de ello, se puede afirmar que la inteligencia emocional se contiene dentro de dichas destrezas propias de la persona. Un individuo con una alta habilidad emocional es capaz de reconocer el origen, significado y finalidades de lo que experimenta. De la misma manera, hace uso de las ex-

periencias pasadas y puede obtener beneficios y aprendizajes de éstas, lo que le permite hacer frente a nuevas situaciones mostrando una mayor adaptación, ser más independiente y poseer un *locus* de control interno con más motivación intrínseca (Torres-Hernández, 2020).

Por otra parte, entre las competencias interpersonales figuran la empatía, la expresión emocional, la prosocialidad y la asertividad. Si bien estas habilidades tienen un origen intrapersonal, pueden diferenciarse porque se encauzan hacia la relación con los demás. Además del contacto con las propias emociones y el autoconocimiento, fruto del autoanálisis de cada persona, dichas disposiciones suponen una capacidad de reconocimiento de los estados emocionales, así como la detección de necesidades y una lectura adecuada del entorno inmediato de sus interlocutores. Esto permite que la persona que pone en práctica dichas habilidades pueda actuar de manera pertinente y eficiente. Una persona con elevada destreza interpersonal tiende a ser más extrovertida, ocupar puestos de liderazgo o de alta interacción social. En contraparte con el caso de la inteligencia intrapersonal, las personas con mayor desarrollo de competencias interpersonales poseerán un grado mayor de motivación extrínseca aunado a un *locus* de control externo.

A pesar de que tales facultades pueden dividirse conceptualmente, su aplicación práctica y, sobre todo, su poder explicativo no es separable, ya que deben ser entrenadas de forma paralela para que su alcance sea eficaz, aún más cuando se trata de disminuir el desgaste en el trabajo del profesorado (Torres-Hernández, 2018).

El desarrollo de habilidades socioemocionales es crucial para el bienestar personal y profesional de los docentes. La inteligencia emocional, que incluye componentes como la atención, claridad y reparación emocional, se ha mostrado como un factor determinante en la satisfacción con la vida, la regulación y la expresión emocional de los docentes. Estas habilidades no solo mejoran la calidad de vida de los educa-

dores, sino que también influyen positivamente en su desempeño profesional y en la creación de un ambiente educativo más saludable y productivo.

Los estudios revisados han mostrado que la inteligencia emocional está estrechamente relacionada con la autoeficacia, la autoestima y el optimismo, y que tiene un impacto negativo en el agotamiento psicológico y la fatiga. Estas habilidades permiten a los docentes gestionar mejor el estrés y los desafíos diarios, promoviendo así su bienestar personal y profesional. Además, la inteligencia emocional contribuye a la salud mental y al bienestar general de los docentes, disminuyendo la angustia psicológica y aumentando la atención y el desarrollo integral.

El desarrollo de las habilidades socioemocionales también juega un papel importante en la práctica docente. Los docentes emocionalmente inteligentes tienen mayor capacidad de manejar sus emociones y las de sus estudiantes, lo que les permite crear un ambiente de aprendizaje más positivo y eficaz. La capacidad de gestionar y regular las emociones es de gran relevancia en la enseñanza, ya que influye en la forma en la que los maestros interactúan con sus estudiantes y colegas, y en cómo manejan las situaciones estresantes dentro del aula.

La reparación emocional y la clarificación de los estados anímicos son factores protectores contra el *burnout*, un problema común entre los docentes. Las habilidades socioemocionales permiten a los maestros comprender mejor sus reacciones emocionales y las de los demás, lo que se traduce en un mayor bienestar y una mejor incidencia de agotamiento. Además, estas habilidades fomentan el profesionalismo y la participación en los modernos paradigmas de comunicación e interacciones, mejorando la efectividad educativa.

Es importante destacar que las habilidades socioemocionales no solo benefician a los docentes en su práctica profesional, sino también en su crecimiento personal. Los

educadores emocionalmente competentes pueden responder de manera más efectiva a las necesidades de sus alumnos, promoviendo la conciencia social y la empatía. Esto mejora la calidad de la educación, y contribuye al desarrollo integral de los estudiantes, ayudándoles a establecer relaciones más sanas y a mejorar su rendimiento académico.

El desarrollo de la inteligencia emocional debe ser una prioridad tanto en la formación inicial como en el desarrollo profesional continuo de los docentes. Las intervenciones de educación emocional, aunque en su mayoría se han centrado en los estudiantes, deben extenderse también a los maestros. Esto mejorará su bienestar y eficacia en el aula, y contribuirá a crear un ambiente educativo positivo y productivo.

Capítulo 3. Vocación a la docencia

Origen del término

A pesar de que en la actualidad se insiste de forma constante en la necesidad de que el educador posea vocación, ha sido complicada su operacionalización. Además, se ha problematizado dicho concepto primordialmente en los estudiantes de educación (Imbernón, 2017; Serrano Rodríguez & Pontes Pedrajas, 2016), aún más en la población docente en activo. En lo que respecta a los orígenes del término, como se ha referido, la vocación se asocia con una predisposición que posee la persona para llevar a cabo determinada actividad, ocupación o estilo de vida. Los primeros esbozos de dilucidarla surgieron desde hace más de medio siglo; por ejemplo, para Laín (1961), la vocación a la docencia se encontraba ligada a un asunto meramente ontológico asociado con la humanidad, y que existía una búsqueda de realización y descubrimiento vinculado con dicha tarea. Según el autor referido, el maestro debía poseer el saber y la voluntad de entregar lo que sabía; además, partía de la mayéutica como base del proceso epistemológico y, así, el docente se convertiría, de alguna manera, en una partera que ayudaba a dar a luz al conocimiento.

Se debe precisar que no existe un momento exacto en el cual un individuo pueda sentirse llamado a ejercer la docencia. Hay quienes, desde la niñez, a través del juego, descubren su inclinación a la docencia; asimismo, las experiencias de "buenos docentes" catalogadas como relevantes les marcan positivamente y, con base en su imitación, incursionan en la profesión. Otro grupo de individuos puede descubrir su vocación a partir del contacto directo con la enseñanza en el ámbito profesional, incluso hasta que la ejerce como segunda carrera (Pérez Norambuena & Rivera García, 2021). A pro-

pósito de estos últimos sujetos, se han registrado casos en los que pueden encontrarse fuertemente arraigados en su vocación inicial, pero son capaces de discurrir que su segunda vocación, la docencia, de cierta manera legitima su derecho a ser considerados profesionales (Tyler & Dymock, 2021).

En otro orden de ideas, se debe aclarar que la vocación a la docencia no implica necesariamente una larga duración en dicha ocupación. Algunos elementos que inciden en el ejercicio docente, al menos para la educación pública, son la factibilidad de ocupar un cargo directivo y la certeza laboral que eso conlleva. De igual manera, se halla la posibilidad de transformar positivamente la vida del alumnado, independientemente de las potenciales situaciones negativas que se vivan en el aula. Por otra parte, quienes abandonan la docencia se han visto influidos por problemas económicos o incerteza contractual, y por reformas educativas que afectan, desde su punto de vista, su estancia en la profesión (Araújo, Furtado, De Lima & Pinho, 2020). Lo anterior permite asumir que la vocación docente es dinámica, no estática (Villegas & González, 2014).

Enseguida se presentan las distintas visiones históricas en cuanto a la conceptualización de la docencia y sus principales implicaciones.

La docencia como un llamado sagrado

Anteriormente, se consideraba que la vocación del docente era un llamado sagrado. En este sentido, el quehacer del profesorado era algo innato y, en consecuencia, una persona que era sensible a esa convocación respondía coherentemente si dedicaba su vida al magisterio. Las características de un docente, bajo dicho paradigma, se asociaban con las de un religioso: abnegación, entrega y cuidado de la educación moral del alumnado (Del Pino & Fernández, 2019). Un tema recurrente para los educadores que abiertamente profesan una religión es su vocación (Tenti, 1998), misma que consideran

que debe conectarse con su actividad laboral; sin embargo, para cierto grupo de profesores la identidad religiosa no es incompatible con la identificación profesional, ya que esta puede ser complementaria y aumentar su resiliencia (Mihovilović & Boulton, 2020). A pesar de que existe dicha explicación, la noción de llamado —o vocación— es aplicable a contextos religiosos y no religiosos (Madero, 2021); y, más aún, existen múltiples casos de educadores que se encuentran convencidos de que sus creencias religiosas inciden en su ocupación profesional.

La vocación como una profesión

Gracias a la influencia del positivismo en el siglo XX, la segunda visión de "vocación" cobró relevancia en la explicación de lo que es la docencia y su necesidad de tecnificarla. Es por ello que, además de las características vocacionales de la visión religiosa, el profesor requería un sólido entrenamiento pedagógico para ejecutar su tarea (Tenti, 1998). Bajo dicho paradigma, no bastaba que el profesor tuviera una "buena actitud" o una disposición natural para desempeñar su trabajo, sino que debía ser eficaz en sus acciones (Sánchez, 2009). Asimismo, Esteve (2010) afirma que la atención en el docente debe centrarse en su quehacer y no en su ser. Para dicho autor, la vocación es un concepto relativamente arcaico y requiere actualizarse de acuerdo con los parámetros axiológicos actuales (Cárdenas & Santos, 2016). La profesión docente se caracteriza como una ocupación más y, por ello, debe abordarse de forma susceptible para ser tratada objetivamente.

La vocación como parte de la identidad docente

La tercera visión existente sobre la vocación incluye la identidad: no desconoce factores actitudinales o del sistema de creencias de los sujetos —como la moral, la preocupación por la formación del estudiantado y el amor a la profesión—

y, además, añade componentes necesarios de competencias profesionales y actualización de la labor docente (Bedor, 2018; Jarauta, 2017; Rojas, Estévez & Macías, 2018). En esta visión, la vocación puede anclarse desde los paradigmas educativos actuales y recuperar, a la vez, elementos humanos en pro del desarrollo integral. Por tal motivo, a la identidad se la ha considerado parte fundamental de la vocación docente (Morales Escobar, Correa Londoño & Salgado Guzmán, 2020). Asimismo, forma parte del sentido de pertenencia del docente y se complementa con el entrenamiento profesional (Colomo Magaña & Aguilar Cuesta, 2019). La vocación que se encuentra ligada a la persona del docente y a la labor de enseñar es considerada, hasta cierto punto, como un arte; en este sentido, la vocación y la profesión docente se entremezclan dentro de un marco de las tradiciones, los cambios sociales, los avances de la ciencia y las necesidades del profesorado (Martínez, 2010).

Componentes de la vocación

No existe un pleno consenso sobre los factores o elementos que conforman la vocación a la docencia; sin embargo, en el presente trabajo se rescatan tres elementos: consciencia vocacional, satisfacción con la docencia y compromiso con la educación (Torres-Hernández, 2022).

Consciencia vocacional

La consciencia vocacional es el aspecto cognitivo que se vincula con la creencia de que una persona posee la disposición para llevar a cabo su tarea como docente. Un profesor tiene vocación porque también se considera con ella y la coloca en perspectiva como parte de una misión vital (Torres-Hernández, 2022). La consciencia del propio llamado se relaciona con la motivación (Sanz Ponce, González Ber-

tolín & López Luján, 2020); una sólida ética (Del Pino de la Fuente & Fernández Alonso, 2019); actitudes amorosas (Peña Lozada, 2018) e, incluso, mayor energía para llevar a cabo sus labores (Fernandez Guayana, 2019). El sentido de profesionalismo y responsabilidad poseen también efectos moduladores de dicha característica (Öztuzcu Küçükbere & Balkar, 2021).

Por otra parte, la consciencia de la propia vocación no está supeditada solo a la docencia, puesto que también se halla en otras ocupaciones de servicio como la medicina y ciencias de la salud en general (Tüzel İşeri, 2019), en trabajadores sociales o en religiosos que combinan su actividad ministerial con la educación (Raftery & Delaney, 2022). Tal parece que, hasta el tiempo presente, la vocación sigue teniendo un matiz religioso (Poblete Núñez, 2020; Tenti, 1998; Torres-Hernández, 2022).

Satisfacción con la docencia

Un componente que evidencia la vocación es la sensación de gusto y pasión por ejercer la profesión docente. Esta puede asociarse estadística y positivamente, de modo parcial, con la infraestructura tecnológica, el apoyo institucional y la suficiente capacitación que da soporte a la labor educativa (Reynoso, Portillo & Castellanos, 2020). En términos más complejos, la satisfacción con la docencia, en combinación con las creencias de autoeficacia, puede propiciar una mayor tolerancia al estrés y evitar el abandono de la profesión (Liu, Yi & Siwatu, 2023). Es más probable que un individuo que se halla satisfecho con su trabajo experimente una sensación de satisfacción con su vida en general, por lo que esto cobra relevancia en el estudio de las condiciones de bienestar en el profesorado (Luque-Reca, García-Martínez, Pulido-Martos, Lorenzo Burguera & Augusto-Landa, 2022). Aunado a lo anterior, se considera que un sujeto que se encuentra orgulloso con su quehacer tiende a ser más eficiente al incentivar el

aprendizaje en sus estudiantes (Nkengne, Pieume, Tsimpo, Ezeugwu & Wodon, 2021).

Algunos de los predictores directos de la satisfacción con la docencia son el apoyo social en el trabajo (Martí-González, Alcalá-Ibañez, Castán-Esteban, Martín-Bielsa & Gallardo, 2023); un liderazgo eficaz por parte del personal directivo de los centros escolares (Buyukgoze, Caliskan & Gümüş, 2022); y un adecuado nivel de motivación enfocada hacia la enseñanza (Daumiller, Janke, Rinas, Dickhäuser & Dresel, 2022). A propósito de la motivación, esta tiene influencia en la satisfacción y, si se asocia con la competencia profesional y una adecuada autorregulación, se incrementa positivamente el bienestar ocupacional (Holzberger, Maurer, Kunina-Habenicht & Kunter, 2021).

Compromiso con la educación

El compromiso con la educación es, quizá, el elemento visible y conductual con mayor poder predictor de la vocación. Comúnmente, para los docentes de primera carrera, se configura desde sus estudios profesionales, así como en sus primeros ejercicios prácticos (Moses, Admiraal, Berry & Saab, 2021; Wang, Strong, Zhang & Liu, 2021). Como la profesión de la educación es en gran parte estresante, requiere un compromiso constante y también motivación para ayudar a aliviar las dificultades; dichos componentes se consolidan en los entornos académicos y sociales del individuo (Ma, 2022). Algunas manifestaciones del compromiso en el profesorado se relacionan con el optimismo operacionalizado desde tres elementos: 1) confianza en las propias capacidades; 2) mostrar énfasis en los procesos académicos; y 3) la eficacia docente colectiva (Dong & Xu, 2022). Para Schaufeli *et al.* (2002), el compromiso docente posee dedicación, vigor y absorción. La dedicación hace referencia a la inspiración, el entusiasmo y el desafío que posee la persona; el vigor comprende la voluntad, energía y persistencia en el trabajo; y la absorción se

asocia con estar profundamente involucrado en el trabajo de tal manera que el individuo disfruta con vehemencia trabajar sin descanso a medida que pasa el tiempo.

Algunas de las variables asociadas con el compromiso son el bienestar subjetivo y las creencias de autoeficacia (Shu, 2022); la creatividad en la gestión del conocimiento (Widodo & Gunawan, 2021); la satisfacción laboral (Yan, Teo, Lim & Lin, 2022); y las condiciones favorables con una adecuada infraestructura del lugar del trabajo, así como la dinámica organizacional (Bogler & Berkovich, 2022). Además, la capacitación y las políticas en temas fundamentales, como la inclusión, pueden influir en el compromiso del profesorado (Genovesi, Jakobsson, Nugent, Hanlon & Hoekstra, 2022). El compromiso, según Wang *et al.* (2021), influye directamente en la eficacia de la enseñanza y en la decisión de permanecer en la profesión. Más aún, tal componente de la vocación es predictor estadísticamente significativo del bienestar, ya que los docentes comprometidos con sus tareas demuestran menor desgaste y mejoran su calidad de vida (Gutentag & Asterhan, 2022; Turner, 2019).

La vocación en el trabajo docente

Manifestaciones de la vocación

En el ámbito personal, un docente es recordado por sus estudiantes no tanto por su didáctica, ni por el interés o motivación que generaba, sino más bien por el factor humano y su relación con el alumnado. Esto puede atribuirse al nivel de autenticidad que pueda poseer: una persona que suele ser congruente con sus convicciones y valores tiende a ganarse la confianza de la gente que le rodea. Dicha característica es una de las más valoradas en las personas que se dedican a la educación (Colomo Magaña & Aguilar Cuesta, 2019). Otras facultades que poseen los docentes catalogados con vocación

son su capacidad de dialogar (Robles-Murillo, 2020); el interés en formar desde el ser y la promoción de una actitud de responsabilidad política en sus estudiantes (Barbosa, Gracia & Frota, 2021); y capacidad de apertura a las nuevas experiencias, altruismo y entrega a su profesión. En algunos casos, los maestros con mayor capacidad de servicio pueden interpretar su quehacer como una misión de beneficio social (Del Pino de la Fuente & Fernández Alonso, 2019).

La vocación de los educadores es preparar y cultivar en los estudiantes el amor por el mundo (Atim, 2022) y, aunque existan múltiples casos de deshumanización, también hay ejemplos de resistencia y transformación que surgen a partir de la relación que un profesor pueda construir con su alumnado (Bybee, 2020). Es favorable que un docente muestre entusiasmo y vocación, y que a su vez esté enfocado en enseñar y educar. Dignidad, vocación y dedicación son las bases sobre las que se sustenta esta profesión (Fraile, Durán Martínez & Parra Nieto, 2020). Los maestros culturalmente diversos no son exclusivos de las poblaciones estudiantiles distintas, sino que apoyan el desarrollo de la competencia cultural y el compromiso con la equidad y la justicia social de todos los estudiantes (Correia, Louzano, Rivero, Sánchez & Cona, 2022). Es por ello que, además de las competencias profesionales que debe poseer el personal docente, la sociedad en general y el equipo directivo de las instituciones educativas esperan que los educadores posean las habilidades referidas (Diaz-Sarachaga, 2022).

En lo que concierne a las disposiciones mostradas de los docentes con vocación en el trabajo cotidiano, estos tienden a ser mayormente activos y comprometidos (Robles-Murillo, 2020) con un alto sentido de formar integralmente al otro (Fernandez Guayana, 2019); sienten amor por la educación (Jiménez, 2021) y pasión por lo que realizan (Morales Escobar *et al.*, 2020); y tienen una mayor capacidad de notar aspectos positivos en su lugar de trabajo (Turner & Thielking, 2019). La vocación puede ser un elemento motivador en las

aulas para ayudar a los estudiantes a comprender el verdadero significado del trabajo del servidor público (Vogel, 2022). Los profesores que perciben su labor docente como una vocación tienen más probabilidades de sentirse seguros en sus tareas, de esperar consecuencias positivas de su trabajo y de estar satisfechos con la vida (Lee, Lee & Shin, 2020). Como se ha mencionado, algunas características evidenciables de la vocación son la satisfacción con la docencia, consciencia vocacional y compromiso con la educación (Torres-Hernández, 2022). Si bien para el propio profesorado dicha característica es indispensable, para los estudiantes esto no es lo más relevante, ya que para ellos importa más la capacidad comunicativa o suficiente competencia profesional (Morales Zárate & Olarte Ramos, 2021).

Los "buenos profesores" tienden a mantener su motivación y vocación a pesar de las condiciones externas que puedan condicionar su labor y, como se ha referido, el componente de la vocación más relevante es el compromiso (Pérez Norambuena & Rivera García, 2021). Los maestros con vocación obtienen significado en el trabajo a través de múltiples fuentes. A menudo, estos principios se combinan para aumentar sus concepciones significativas, pues encuentran sentido en los diálogos profesionales con colegas, aportando ideas en discusiones de equipo y trabajando en colaboración con pares (Turner & Thielking, 2019). Tomando en consideración lo señalado, se espera, por parte de directivos y docentes, que el liderazgo se encuentre por encima de la vocación (Diaz-Sarachaga, 2022). Esto puede llevar a plantearse de forma argumentada que, aunque el concepto de vocación impregna el mundo de la educación, eso no significa que las vocaciones se asuman siempre de manera positiva (Madero, 2021).

En referencia a las características distintivas de la vocación según el ámbito profesional, destaca que los docentes jóvenes poseen una mayor motivación intrínseca y que, aquellos cuya formación está vinculada con las artes y las humanidades, muestran más motivación intrínseca que los

profesionales de otras áreas (Muñoz-Fernández, Rodríguez-Gutiérrez & Luque-Vílchez, 2018). Los docentes cuya profesión inicial no es la educación tienden a considerar que su segunda vocación, la docencia, legitima su derecho a ser considerados profesionales, incluso sin estar registrados como docentes o sin ser miembros de una asociación profesional. Además, quienes no son formados inicialmente en el ámbito educativo tienen una doble identidad: por un lado, como profesionales en su oficio y, por otro, en la enseñanza (Tyler & Dymock, 2021).

En relación con la configuración de la vocación y adjudicación de la misma, durante el periodo de prácticas puede consolidarse y llegar a afirmarla (Del Pino de la Fuente & Fernández Alonso, 2019). Además, los docentes en formación describen sentimientos de pérdida y reacciones como el duelo cuando perciben que existe un cambio al pasar de ser estudiantes a convertirse en profesionales de la educación; esto indica que la identidad es un proceso dinámico y puede ser acompañado en todo momento. Dicho grupo también posee ciertas características importantes de la identificación vocacional como trabajar con rapidez, manejar técnicas actuales y laborar bajo presión (Sarastuen, 2020). La elección de la docencia puede darse desde etapas iniciales en la vida de un sujeto, aunque la mayoría de los individuos que ingresan a la docencia no lo tenían planificado (Araújo *et al.*, 2020). Es relevante mencionar que la experiencia en la docencia no necesariamente implica evolucionar en términos profesionales (Souto-Gómez *et al.*, 2020), pues para desarrollarse en el ámbito profesional se debe generar un programa integral que fortalezca dicha labor.

Para el profesorado, el género ha estado vinculado directamente con el nivel educativo en el que se ha ejercido la docencia. Por ejemplo, en algunos contextos, para el caso de las educadoras de la primera infancia, el tener vocación implica que no solo sean consideradas buenas profesionistas, sino también "buenas mujeres". La vocación es una retórica

compleja y contradictoria que, por un lado, otorga sentido a la vida profesional y personal de las practicantes, enfatizando las características femeninas del trabajo de cuidado (Poblete Núñez, 2020). Esto sugiere que las mujeres dan mayor importancia a la vocación (Fraile *et al.*, 2020) puesto que, en términos generales, las futuras profesoras pueden estar más motivadas a enseñar que sus homólogos masculinos debido a esta razón (Eze, Nwadi, Onodugo, Ozioko, Osondu, Nwosu, Chilaka, Obichukwu, Anorue, Onyishi, Eze, Onyemachi & Onyemachi, 2022). Por otra parte, hay quienes señalan que no existen diferencias en el género en cuanto a la vocación docente intrínseca, ya que es una disposición personal independiente de los roles socialmente deseables y marcados por la enseñanza, la feminización y el cuidado materno, al menos para los niveles educativos iniciales (Muñoz-Fernández *et al.*, 2018; Nakamichi, Takahashi, Sunagami & Iwata, 2022; Penteado & Souza Neto, 2019).

Factores coadyuvantes de la vocación

Aunque la vocación es una disposición eminentemente personal, el contexto social también influye en la configuración del trabajo docente. En ciertos sectores, existe una fuerte relación positiva entre la segregación socioeconómica y la disyunción académica para el caso de los aspirantes a la docencia, lo que debe tomarse en consideración al momento de formar a estos profesionales (Correia *et al.*, 2022). Otro componente social que potencia el deseo de vincularse con el trabajo docente es la moral, pues la formación en los patrones socialmente aceptados es un factor que alienta a un sector de aspirantes y docentes en activo (Mujica Johnson & Orellana Arduiz, 2019). La vocación, como cualquier actividad social, se fundamenta en la tradición humana y en el pasado histórico (Atim, 2022) a través de las siguientes fuentes: 1) las experiencias en la familia; 2) la influencia social; 3) las instituciones educativas; 4) las prácticas o vivencias profesionales;

5) el ejemplo de algunos docentes; 6) la realidad laboral; y 7) la colaboración entre pares (Villegas & González, 2014). Elementos como el espacio, las vivencias y los tiempos inciden en lo que un docente puede llegar a ser (Pérez Norambuena & Rivera García, 2021).

Otro soporte del ejercicio de la docencia, a nivel personal, puede ser la resiliencia, ya que esta implica no solo un firme compromiso con la vocación de enseñar y aprender, sino un cuidado y reconocimiento de las acciones que demuestra el docente y cómo estas operaciones pueden ser percibidas por sus alumnos (Baron & Baron, 2019). La decisión de ser profesor se encuentra influenciada, principalmente, por elementos intrínsecos y extrínsecos, así como altruistas. Entre los extrínsecos destacan experiencias positivas y negativas, y en lo relacionado con el individuo, la historia personal (Mujica Johnson & Orellana Arduiz, 2019; Muñoz-Fernández *et al.*, 2018). La vocación puede ser un saber previo a la formación y se compone de inquietudes, sensación de competencia y capacidad de decisión (Souto-Gómez *et al.*, 2020). Las actitudes de los docentes no son influidas significativamente por elementos como el tipo de contrato, motivaciones o antigüedad (Escalante-Ferrer, Peña-Vargas & Meza-Romero, 2021). Sin embargo, lo que sí incide en mayor medida es el afecto positivo, el cual puede mejorar la cognición y el funcionamiento de los trabajadores en el lugar de trabajo y, finalmente, conducir a una mayor satisfacción laboral y personal (Lee *et al.*, 2020). La subjetividad personal, comprendida como un aspecto más interior o espiritual, enfatizada por la visión personalista, brinda la oportunidad de dar sentido a la actividad profesional, convirtiéndose así la profesión en parte de la función trascendental —identidad— de la personalidad (Danilevičius, 2022).

Es pertinente llevar a cabo la concientización en los estudiantes de pedagogía —o en los futuros docentes— de que son agentes transformadores de la sociedad (Mujica Johnson & Orellana Arduiz, 2019). Por ello, los talleres de convocato-

ria o las intervenciones pueden entrelazarse para impulsar la autoeficacia y las expectativas de resultados, y estos, a su vez, aumentar la satisfacción laboral y personal entre los docentes (Lee *et al.*, 2020). Los programas de formación docente requieren atención abierta a la importancia de este tema para inculcar la consciencia de la necesidad de desarrollar la identidad docente. La construcción de esta puede denotarse con algunos conflictos relacionados con la vocación, el dominio disciplinar y una concepción imprecisa sobre el programa de formación a los que los docentes en entrenamiento deben enfrentarse. Por tal motivo se debe entablar el debido acompañamiento a los educadores nóveles (Macías Villegas, Hernández Varona & Gutiérrez Sánchez, 2020).

Diversas instancias son capaces de fortalecer la vocación de los docentes, como las universidades a través de la generación del conocimiento y su aplicación, para que la persona comprenda su vocación en perspectiva de horizontes más amplios (De la Torre, 2020). También el Estado, a través de la promoción de la identidad en profesores de segunda carrera, debido a que no poseen necesariamente el bagaje educativo que fortalezca su quehacer (Onyefulu *et al.*, 2022). Si se parte del hecho de que las demandas y los recursos laborales predicen de manera más moderada un mayor bienestar y de las motivaciones de los docentes para elegir el trabajo docente (Eze *et al.*, 2022), se vuelve entonces necesario dar sentido al quehacer educativo para combinar los aspectos objetivos y subjetivos de la profesión. Resolver la cuestión del descubrimiento de la propia vocación es uno de los componentes esenciales para reducir la contradicción entre la autorrealización personal, las aspiraciones personales y las demandas de la profesión (Danilevičius, 2022).

Vocación y factores asociados

La vocación es única y, aunque puede no incluir la fama, la contribución de cada individuo al vínculo social colectivo

consigue brindar una vida más significativa y con mayor bienestar (Vogel, 2022). Debido a lo anterior, la apertura al cambio, la criticidad y la capacidad de relacionarse y convivir con los demás son elementos personales asociados con la docencia (Morales Escobar *et al.*, 2020); así como el poseer suficiente autonomía emocional (Huertas-Fernández & Romero-Rodríguez, 2019) y una respuesta eficaz a las necesidades de estudiantes y compañeros de trabajo (Fernandez Guayana, 2019). Entre otras actitudes deseables en los docentes están el dinamismo, responsabilidad, conocimiento de la profesión y motivación para poder transcender en su ocupación (Morales Zárate & Olarte Ramos, 2021). El profesorado con alta vocación puede encontrar significado en procurar el bienestar de sus alumnos asegurándose de que sepan que el trato amable es importante y ayudándolos a experimentar el éxito personal, emocional y social (Turner & Thielking, 2019). Uno de los deberes del docente es ayudar a construir arraigos en los sujetos y fomentar la capacidad de buscar bienes fundamentales en términos colectivos a partir de su vocación individual (De la Torre, 2020).

La vocación, además, se relaciona con un interés interno que potencializa la realización profesional y personal (Robles-Murillo, 2020); aunque, para lograrlo, se requiere el compromiso del docente (Escalante-Ferrer *et al.*, 2021). El afecto positivo, la autoeficacia, la satisfacción laboral y con la vida son algunas consecuencias de la vivencia de la vocación (Lee *et al.*, 2020), sin dejar de lado el amor por educar y formar integralmente a la persona humana (Jiménez, 2021).

Desarrollo docente a partir de la vocación

La formación debe ir más allá del entrenamiento técnico de los docentes y arraigarse en la preparación ética, así como de la historia de cada individuo (Geduld & Sathorar, 2022). La vocación no es un nuevo concepto de servicio público que

simplemente resurgió durante la pandemia de COVID-19; más bien, dicho fenómeno y las experiencias semejantes que se viven en el mundo presente sirven como eventos de enfoque para recordar a los académicos y estudiantes que la vocación de servicio colectivo está en el corazón de su campo (Vogel, 2022). Los docentes pueden mantener su compromiso debido a su pasión por la profesión, a pesar de que estén agobiados por las expectativas excesivas de la sociedad o por las condiciones de trabajo desfavorables en las que se encuentren (Onyefulu *et al.*, 2022). Un "buen docente" debe guiar a sus alumnos a lo largo del proceso de aprendizaje, transmitiendo y fomentando valores y motivándolos a aprender (Fraile *et al.*, 2020).

Los docentes requieren, para realizar su trabajo, una constante profesionalización, tanto a nivel procedimental como actitudinal (Morales Zárate & Olarte Ramos, 2021). Debido a ello, la vocación —como se ha insistido— es una disposición interna que puede instrumentalizarse para llevar a cabo un acompañamiento más eficaz del profesorado (Torres-Hernández, 2022). La comprensión clásica de las vocaciones no solo es relevante desde una perspectiva histórica para los docentes, sino también forma parte de un interés psicológico y sociológico en la experiencia contemporánea de los docentes y la enseñanza (Madero, 2021). La vocación puede ir acompañada por el fortalecimiento y desarrollo de una identidad (Villegas & González, 2014), y su construcción implica un proceso continuo que se transforma a través de la práctica social (Macías Villegas *et al.*, 2020). No obstante, dicha característica se encuentra en entredicho si el docente se experimenta solo en su labor, puesto que la soledad es nociva para el trabajo y para la persona misma del educador (Souto-Gómez *et al.*, 2020). La educación es una tarea hecha por y para personas, y su fin último es la humanización, siendo ese otro tipo de vocación a la cual el sujeto puede también responder (Geduld & Sathorar, 2022).

La vocación está sujeta a ser apoyada por las instituciones de educación superior. Las universidades actualmente se

ocupan más de la producción científica, la vinculación y la "generación" de profesionistas que de la formación del profesorado. No es posible que exista un adecuado desarrollo docente si la carrera se encuentra debilitada o disminuida. Existe una reconsideración de la vocación a la docencia, aunque no debe circunscribirse como solo una vocación, debido a que también es una profesión (Nóvoa, 2019). Las universidades deben plantear, desde sus planes de estudio, la potencialización de la crítica y la reflexión en los futuros docentes (Toledo Lara, 2019). Se debe promover en el profesorado en entrenamiento formativo la lectura consciente que fomente el interés, la curiosidad y la apreciación de su contexto (Geduld & Sathorar, 2022). Además, es importante que exista apoyo vocacional para que la transición de la escuela al mundo laboral sea más llevadera para los futuros docentes (Sarastuen, 2020).

Los sistemas educativos, en incontables casos, se encuentran regidos por la estandarización y parece que van en contra de la vocación ontológicamente en los docentes de ser más plenamente humanos (Bybee, 2020). Para contrarrestarlo, se requiere una comprensión compartida entre profesores, instructores y estudiosos de la vocación sobre el propósito social y profesional, y las actividades elementales de la misma a través de discusiones conjuntas de forma permanente que reflexionen si las tareas profesionales básicas son seguidas por la teoría y las ocupaciones relacionadas son sistemáticamente pertinentes, de modo que tanto en la escuela como en la empresa se consensen los criterios de evaluación que permitan un crecimiento, no solo en términos de indicadores económicos o cuantitativos, sino también de manera cualitativa. Para lograr una formación profesional pertinente, es necesario fortalecer una concepción holística de la competencia (Hiim, 2022). La humanización a través de la educación requiere de docentes, recursos bibliográficos, comunidades de investigación, así como la mejora de las prácticas vigentes (De la Torre, 2020).

A pesar de que lleguen a existir por parte del profesorado sentimientos percibidos de presión en el trabajo, un clima escolar negativo, la implementación de planes de estudio sin la debida capacitación y la poca apreciación de los destinatarios de los servicios que prestan los maestros, y las dificultades de enseñanza que provocan estrés en los docentes (Ssenyonga & Hecker, 2021) se deben promover la resiliencia y el compromiso con el trabajo en los centros educativos (Baron & Baron, 2019). Dichos factores, en conjunto, pueden ayudar a disminuir el abandono en la profesión (Araújo *et al.*, 2020) e incrementar la autonomía emocional que también evite los miedos personales (Huertas-Fernández & Romero-Rodríguez, 2019). En el capítulo anterior se ha señalado que, entre más autónomo emocionalmente sea el educador, tendrá más control de sí mismo y tenderá a poseer decisiones más conscientes.

Aunque la vocación a la docencia es un concepto antiguo e influenciado por la religión, alcanzó su diferenciación hasta la época moderna. Además, si bien la noción de vocación alude a un llamado, no necesariamente es algo metafísico o exclusivo de la teología y sus explicaciones. A raíz de la profesionalización de la labor docente, se le ha intentado operacionalizar a través de los factores de satisfacción, compromiso, consciencia vocacional o, incluso, una fuente de motivación. Para quien redacta, sugiere comprenderla más como una actitud, ya que la consciencia vocacional puede pertenecer al plano de lo cognitivo; la satisfacción con la docencia pertenece a la dimensión afectiva y lo conativo es representado por el compromiso con la educación. Difiere de la motivación en que no necesariamente un sujeto parte de una necesidad, ya sea intrínseca o extrínseca.

En el ámbito personal, los principales beneficios, de que un individuo posea vocación están los siguientes: 1) sentido de realización personal, a través de las experiencias gratificantes que pueden representar el influir de forma positiva y constructiva en la vida de los demás; 2) desarrollo huma-

no, debido a la puesta en marcha, de manera constante, de habilidades socioemocionales y capacitación constante en el saber científico y académico; y 3) el potencial de establecer relaciones significativas, gracias a las interacciones constructivas con colegas y estudiantes. Por otra parte, los beneficios profesionales derivados pueden ser la estabilidad laboral, principalmente para quienes son docentes reconocidos por su eficiente trabajo; también se encuentra la posibilidad de crecimiento personal y progreso a partir del liderazgo o administración de las instituciones educativas, si ello forma parte del interés de la persona.

La promoción de la vocación a la docencia puede presentarse en una doble vía: por un lado, a aquellos que se encuentran estudiando pedagogía o que tienen considerado hacerlo y, por otro, a quienes se hallan laborando para que sean capaces de descubrirla o recuperarla. En términos generales, se puede fomentar una cultura de respeto y valoración por la educación y la docencia misma. El reconocimiento del profesorado exitoso es un elemento acertado para su difusión. Además, los estímulos académicos y becas pueden incentivar a los individuos para ejercer la docencia. Por otra parte, se encuentra la formación continua, misma en la que deben existir programas de posgrado que ayuden a profesionalizar su labor y que, además, sirvan como espacio para compartir experiencias de éxito que otros pongan en práctica toda vez que el trabajo colaborativo estimule el desarrollo docente. Finalmente, a los docentes nóveles puede servirles llevar a cabo su entrenamiento en situaciones reales al mismo tiempo que son acompañados por pares más experimentados que brinden soporte a su incipiente labor educativa.

La vocación docente se configura como un elemento esencial para la realización profesional y personal de los educadores, contribuyendo al bienestar individual y al fortalecimiento del tejido social. Este concepto, aunque profundamente personal, está influenciado por factores sociales, históricos y educativos. La vocación no es solo una

disposición interna, sino que también se nutre y refuerza a través de la formación continua, el compromiso ético y el apoyo institucional.

Es fundamental reconocer que la vocación va más allá de la simple motivación, puesto que implica una actitud integral que abarca el ámbito cognitivo, afectivo y conativo. Los docentes que viven su vocación experimentan un sentido de realización personal, desarrollan habilidades socioemocionales y establecen relaciones significativas con sus alumnos y colegas. Además, encuentran estabilidad laboral y oportunidades de crecimiento profesional.

El desarrollo y fortalecimiento de la vocación docente requieren de un entorno que promueva la profesionalización constante y la reflexión crítica. Las instituciones educativas, especialmente las universidades, juegan un papel crucial al proporcionar programas de formación que fomenten la autoeficacia, la resiliencia y el compromiso con la educación. Es vital que estas instituciones ofrezcan apoyo vocacional y faciliten la transición de los estudiantes al mundo laboral.

A pesar de los desafíos que enfrenta la docencia como la presión laboral y el estrés, la promoción de la vocación docente puede mitigar estos efectos negativos. Fomentar un clima de respeto y valoración por la profesión, reconocer a los docentes exitosos y ofrecer estímulos académicos son estrategias clave para incentivar la vocación. Su promoción y desarrollo deben ser una prioridad en los sistemas educativos para garantizar una educación de calidad y una sociedad más humana y equitativa.

Capítulo 4. Propuesta de programas para el desarrollo docente

Entrenamiento de las creencias de autoeficacia

El proceso de intervención para mejorar las creencias de autoeficacia docente es preferible llevarlo a cabo en tres fases: diagnóstico, diseño de las sesiones, y evaluación final acompañada de la difusión de los resultados obtenidos, todo esto al menos una vez por cada ciclo escolar. Es importante resaltar que se puede trabajar a partir de un diagnóstico individual y colectivo, en correspondencia con la autoeficacia personal y colectiva. De igual manera, es necesario realizar ajustes del nivel educativo en el que se ejerza la docencia para que sean adaptables a las necesidades de cada centro escolar. Las sugerencias que se presentan son solo algunas directrices y consideraciones, mismas que no sustituyen a la experiencia, habilidades y formación de quienes implementen los programas de capacitación docente.

Diagnóstico

En primer lugar, se propone realizar un diagnóstico pertinente y válido de la autoeficacia; como se ha referido, esta se puede evaluar tanto a nivel individual como colectivo. De considerarse la primera opción, se sugiere que sea empleado el cuestionario de sentimiento de autoeficacia (Covarrubias Apablaza & Mendoza Lira, 2016). Dicho instrumento se compone de 17 ítems de respuesta escalada tipo Likert de cinco opciones —desde "nada" hasta "mucho"—. Se conforma de cuatro factores: 1) eficacia en la implicación de los estudiantes; 2) eficacia en las estrategias de instrucción; 3) eficacia en el manejo de la clase; y 4) eficacia en la atención a la singula-

ridad de los estudiantes. Posee una confiabilidad de Alpha de Cronbach (α) de 0.92 y fue validado por el método de análisis factorial exploratorio y confirmatorio (validez de constructo). Es un instrumento que puede aplicarse a nivel individual, colectivo y de forma física o remota través de un formulario en línea; además, es posible aplicarlo al profesorado de todos los niveles educativos (Anexo 1).

Una segunda opción es la escala de autoeficacia del docente universitario (Sarmiento Peralta, 2020) que, a diferencia del anterior instrumento, se focaliza en docentes de nivel universitario. Se compone de 24 ítems agrupados en cuatro factores con respuesta escalada Likert de cuatro opciones —desde "muy en desacuerdo" hasta "muy de acuerdo"—. Los componentes que mide el *test* son: gestión académica (α=0,75); estrategias educacionales (α=0,76); mejora continua (α=0,70) y responsabilidad social universitaria (α=0,72). La escala referida fue validada por contenido y por constructo. Al igual que el instrumento anterior, puede aplicarse de manera individual, en físico o por formulario en línea (Anexo 2).

Una tercera prueba aplicable es la Escala de Autoeficacia Colectiva Docente (Sánchez-Rosas, Dyzenchauz & Domínguez-Lara, 2021). Dicho *test* se conforma de 45 reactivos con tipo de respuesta Likert de 10 opciones numeradas —que van de "para nada seguro/a de que podamos hacerlo" hasta "totalmente seguro/a de que podemos hacerlo"—. Se organiza a partir de seis factores: 1) autoeficacia para influir en la toma de decisiones; 2) autoeficacia para la enseñanza; 3) autoeficacia para la convivencia; 4) autoeficacia para el logro de la participación familiar; 5) autoeficacia para el logro de la participación comunitaria; y 6) autoeficacia para el logro de un clima escolar positivo. La escala señalada fue validada a través de los métodos de contenido y por constructo; no obstante, se sugiere que su aplicación sea presencial y de manera colectiva, preferentemente en grupos pequeños.

Una vez que se ha seleccionado el instrumento más adecuado según las necesidades particulares, se procede a su

aplicación y análisis. Teniendo recabada la información, se procede a capturarla en una base de datos u hoja de cálculo para ejecutar el análisis estadístico que puede ser descriptivo, inferencial o una combinación de ambos. Si solo se pretende llevar a cabo la evaluación descriptiva, entonces se sugiere que se tomen en consideración las medias por reactivo y por cada uno de los factores que componen los instrumentos para identificar los elementos con mayor área de oportunidad así como los que se consideren aceptables. En cuanto al análisis inferencial, se puede comparar la media por cada factor a través de la prueba *t* para una muestra teórica. Además, se pueden realizar los comparativos por género, nivel educativo (o niveles) u otros indicadores sociolaborales de interés.

Implementación de las sesiones

Para fortalecer las creencias de autoeficacia, es necesario considerar que se trata de un proceso eminentemente cognitivo y, por ello, debe fortalecerse por la misma vía. Además, como se ha referido en el primer capítulo, la labor de acompañamiento social es otra vía que potencia el sentido de eficacia del trabajo docente. Se propone que su fortalecimiento sea a través de un aspecto cognoscitivo como lo es el *coaching*.

Intervención desde el ámbito de la cognición y el coaching

El paso inicial para propiciar el desarrollo de las creencias de autoeficacia es la comunicación y discusión de los resultados del diagnóstico para que, como comunidad educativa, se establezcan las primeras reflexiones en torno a la evaluación y, a su vez, se diluciden las fortalezas y áreas de oportunidad expresadas por el personal docente. Se puede recurrir a un agente externo que organice las labores y que promueva las acciones necesarias para llegar a la innovación social que incluya la alineación de aspectos cognitivos y procedimentales a través del yo autónomo y el yo procedimental.

El yo autónomo se basa en el dominio de un conocimiento crítico, desapegado y racionalista; además, la persona puede sentirse cómoda con el procesamiento cognitivo analítico de tipo lento. Por otro lado, el yo procedimental depende más de la intuición moral y de las respuestas de procesamiento cognoscitivo adaptativo, más relacional. Bajo este modelo, el procesamiento racionalista es secundario y sirve para reflexionar, después del suceso, las réplicas intuitivas que no superan la autonomía del yo. Un ejemplo del modelo de juicio moral puede resumirse en el siguiente cuadro (Tabla 1).

Tabla 1. Formas de saber a través del paradigma de la auto-autonomía

Características del yo autónomo	Características del yo procedimental
Creen en la capacidad de alinear el comportamiento con los propios valores, principios y creencias.	Responde a la realidad a través de la adaptación y el flujo de procedimientos continuos.
Persigue ideales y principios alineados con una regla moral superior.	Tiene la capaz de ser auténtico y expresar sentimientos genuinamente.
Confía y aplica efectivamente un proceso de decisión basado en el pensamiento racionalista analítico para evaluar "hechos duros" con la intención de llegar a decisiones éticas "objetivamente" y resultados.	Confía y aplica efectivamente los procesos de decisión actuando sobre lo que "se siente bien" frente a un momento y espacio determinados.
Tiene principios, se compromete con la importancia de reglas universales justas y deberes dados externamente, y requiere de marcos explícitos, claros, comunes y normativos con los que los agentes autónomos pueden alinear su comportamiento.	Expresa de forma auténtica los sentimientos tal como aparecen en un momento dado.
Dedicado a una visión de integridad basada en conjuntos específicos de valores, principios, compromisos y deberes.	Aborda la integridad como un proceso natural emergente que se puede mantener a través de la subjetividad descentrada.
Cree que una persona debe mantener ideales éticos de alto nivel y un carácter basado en ciertos principios para mantener la integridad.	Valora la autoría autónoma de la propia historia de vida como acción importante, creativa y auténtica en el mundo.

▶

Características del yo autónomo	Características del yo procedimental
Se compromete a mantener un carácter de principios de acuerdo con un marco moral universal valorado externamente, sin cuestionarlo.	Se compromete a actuar de manera autónoma, según cómo se sienta en un momento dado, como acción que hace del mundo un lugar mejor basado en las creencias del sujeto.
Resuelve los conflictos de intereses aplicando, de manera autónoma, principios y deberes percibidos según cada agente para llegar a un "estado de cosas ideal" de acuerdo con un marco moral dado. Negocia sobre la base de los principios del contrato social.	Confía en que otros informen, hablen y respondan directamente; busca el consenso a través de las relaciones objeto-sujeto. Negocia a partir del ajuste mutuo sobre la base de dialécticas que invitan a la negociación o síntesis de enfoques.
Está dispuesto a cuestionar posturas, elecciones y acciones previas solo después de la conclusión de un proceso de deliberación.	Está dispuesto a indagar y criticar posturas, elecciones y acciones anteriores con una apertura natural para reformularlas y modificarlas en cualquier forma y dirección.
Está enfocado en lograr las metas, enfoques y resultados de un proceso deliberativo; cree que, cuando se trata de la felicidad, el individuo debe buscar llegar a la meta.	Cree que, a la hora de valorar la consecución de la felicidad, es más importante el proceso que el destino.

Fuente: Orón Semper *et al.* (2019).

A partir de lo referido, se puede hacer énfasis en que existe una visión intermedia entre el yo autónomo y el yo procedimental: el yo interprocesal. Para este modelo, la cognición se inicia desde la interioridad y se conecta con el mundo; la finalidad de la persona no es dominar a un objeto, sino establecer una relación con él. En el caso de la educación, el yo procedimental actúa como un *coach* con el que el aprendiz pueda alcanzar sus objetivos; por su parte, para el yo interprocesal, el educador a la vez es un educando y tiene la posibilidad de crecer en distintos aspectos (Orón Semper *et al.*, 2019). La colaboración de los sistemas antes mencionados da paso a la propuesta que más adelante se enuncia.

El proceso de *coaching* puede constar de seis fases: 1) encuadre; 2) presentación de las fuentes de autoeficacia; 3) identificación de las principales creencias de autoeficacia en los participantes; 4) ejemplificación de las diversas fuentes de

autoeficacia; 5) exposición de los coadyuvantes de la autoeficacia; y 6) evaluación general del entrenamiento.

1. **Establecimiento del encuadre.** En esta etapa se comunican los propósitos de la intervención, se plantean las expectativas tanto de los participantes como de los facilitadores y del equipo directivo. Además, se solicitan apertura, respeto y colaboración para que el espacio, más que ser un lugar inquisitorio, sea un sitio de desarrollo personal y profesional.
2. **Presentación de las fuentes de autoeficacia.** Se dan a conocer, de manera directa y ejemplificada, los orígenes de cada manifestación de las creencias de autoeficacia docente. Se presentan, además, las características de la autoeficacia docente colectiva, sus alcances y la necesidad de entrenarlas.
3. **Reconocimiento de las creencias de autoeficacia de los participantes.** En esta etapa se pueden devolver los resultados de la fase de diagnóstico para que cada docente conozca sus principales fortalezas y áreas de oportunidad, y así pueda establecer un diario en el que se expresen las dudas más relevantes sobre su quehacer y sus posibles barreras, mismas que se compartirán con el resto de sus colegas.
4. **Ejemplificación ante el grupo de las principales fuentes de autoeficacia.** A manera de juego de roles, se pueden conformar subgrupos para que los docentes representen las fuentes de autoeficacia (experiencias de logro, experiencia vicaria, persuasión verbal y estado fisiológico) en las que han tenido éxito en sus trabajos y, una vez concluida la representación, socialicen con el resto del grupo sus reflexiones más relevantes.
5. **Exposición de los coadyuvantes de la autoeficacia.** Los facilitadores del programa pueden compartir los elementos que propician el desarrollo de la autoeficacia revisados en el primer capítulo; se sugiere que los parti-

cipantes elaboren algún dibujo o *collage* en el cual plasmen aquellos aspectos potenciadores que llevan a cabo en su rutina diaria o, en su defecto, los que consideren necesarios y sean incorporables.

6. **Fase de evaluación.** Se pueden analizar los alcances de la intervención a través de dos perspectivas: 1) desde los facilitadores mediante la observación; y 2) a partir del profesorado participante con base en los siguientes tópicos: a) calidad del entrenamiento recibido; b) nivel de eficacia autopercibida; c) relevancia del *coaching* como parte de la formación profesional; d) evaluación de las estrategias aprendidas; y e) grado de satisfacción con el entrenamiento.

Comunicación de los resultados

La difusión de los resultados puede realizarse, en primera instancia, dentro de la comunidad educativa. Si se decide ampliar la comunicación de la intervención, se puede extender a congresos sobre educación y docencia, así como en revistas de investigación. Si el análisis del diagnóstico fue de corte cuantitativo, se puede replicar la prueba y analizarla mediante las pruebas *t* de Student o *U* de Mann-Whitney. Esta técnica de análisis es posible llevarla a cabo para los programas de gestión de las emociones y para la vocación.

Entrenamiento de las habilidades socioemocionales

Al igual que en el proceso de fortalecimiento de las creencias de autoeficacia, se pueden seguir las fases propuestas: diagnóstico, intervención y evaluación de los alcances, asumiendo la difusión de los resultados como un aspecto opcional.

Diagnóstico

El recabado de la información puede llevarse a cabo de forma presencial o bien, a través de un formulario en línea. Se proponen dos instrumentos que permiten medir de forma rápida y sencilla las habilidades socioemocionales del personal docente. El primer instrumento es la adaptación al idioma español de la Trait Meta-Mood Scale (TMMS). Dicha escala posee tres factores: atención, claridad y reparación emocional. Se compone de 24 ítems con cinco opciones de respuesta en escalamiento Likert de cinco opciones —desde "nada de acuerdo" hasta "totalmente de acuerdo"— (Fernández, Extremera & Ramos, 2004).

La segunda opción de diagnóstico es la versión al castellano de la Wong and Law Emotional Intelligence Scale; posee 16 reactivos con opción de respuesta Likert de siete puntos y evalúa el nivel de inteligencia emocional percibida. Se configura por cuatro factores: 1) evaluación de las propias emociones o percepción intrapersonal; 2) evaluación de las emociones de los demás o percepción interpersonal; 3) uso de las emociones o asimilación; y 4) regulación de las emociones. Se ha declarado que posee una confiabilidad de 0.92 en su versión en español (Wong & Law, 2002).

Al igual que los instrumentos que evalúan la autoeficacia docente, estos pueden ser aplicados de manera individual o colectiva, y también a través de medios digitales. El procedimiento de análisis puede ser realizado mediante estadística descriptiva, inferencial o una combinación de ambas vías, según los intereses particulares de cada centro educativo u organización.

Implementación de las sesiones

Las habilidades en la gestión de las emociones son notablemente más estudiadas en beneficio de distintas poblaciones.

A diferencia de las creencias de autoeficacia, estas poseen mayor poder predictivo del bienestar y de protección al desgaste en los docentes (Torres-Hernández, 2018); por ende, se tiene más aplicación de programas de tal naturaleza. Tomando en consideración lo citado, se pueden proponer estrategias desde diversas áreas: a) a través del *mindfulness*; b) programas de la actividad física; c) promoción de ciertas habilidades "clave"; y d) fortalecimiento de las competencias socioemocionales en conjunto.

Entrenamiento de las emociones a partir del mindfulness

La primera estrategia que puede ser aplicada en beneficio del profesorado es a través de la técnica del *mindfulness*. Se conceptualiza como una herramienta cognitivo-conductual de atención plena que contribuye directamente en la disminución del estrés y la ansiedad. Enseguida se propone, en términos generales, la ruta para su implementación (Taylor, Roberts & Zarrett, 2021):

1. El entrenamiento puede realizarse en una sesión de entre 60 y 90 minutos una vez a la semana para obtener resultados favorables.
2. La primera de las sesiones puede servir como el encuadre general del proceso, conocimiento y aclaración de las expectativas, así como la difusión de la evaluación diagnóstica.
3. Las siguientes sesiones pueden tener una estructura semejante: a) recuperación de lo experimentado en la jornada anterior; b) llevar a cabo un ejercicio de consciencia del momento presente; c) presentación didáctica relacionada con el manejo del estrés o alguna de las facultades socioemocionales que, a partir del diagnóstico, se consideren necesario desarrollar; d) actividad de atención plena en la que los participantes ejemplifiquen, operacionalicen y practiquen la habilidad pretendida; e)

discusión y reflexiones relacionadas con el tema; f) ejercicio de cierre en el que puede, por ejemplo, llevarse a cabo un ejercicio de relajación muscular paulatina.

4. Se recomienda que todos los docentes elaboren un diario de trabajo en el que puedan escribir sus impresiones, dudas, observaciones y reflexiones a partir de sus experiencias, tanto en los talleres como en sus actividades cotidianas.
5. La evaluación del taller puede ejecutarse desde tres áreas: 1) las impresiones directas de los participantes; 2) reaplicación de los instrumentos mencionados u otro afín; y 3) las observaciones de los facilitadores del taller.

Programas de actividad física

La promoción del ejercicio es otra estrategia que tiene múltiples beneficios, tanto a nivel físico como psicológico. No es necesario que se practique un deporte o disciplina en particular, sino promover el movimiento y la activación física para mejorar la motivación y el bienestar del personal docente (Kim & Gurvitch, 2020; Webster, Starrett, Rehling, Chen, Beets & Weaver, 2020). A continuación, se presentan las recomendaciones para su implementación:

1. Realizar una valoración física por un especialista en actividad física y salud para que se detecten posibles riesgos en cada participante y así poder establecer una rutina de ejercicio lo más personalizada posible. Dicha evaluación puede ser acompañada por exploraciones médicas y estudios básicos que permitan diseñar un programa seguro para el docente.
2. Aplicar una escala de medición al estrés para realizar un comparativo extra, si se considera conveniente.
3. Se recomienda llevar a cabo el programa durante al menos seis semanas con al menos dos sesiones de una hora de duración (12 horas en total). Paralelamente, se in-

centiva a los participantes que realicen en sus casas un día extra de entrenamiento, completando así tres horas semanales de actividad física para maximizar los beneficios. Se puede compartir material audiovisual para ejecutar rutinas de ejercicio de complejidad y desafío crecientes.

4. Al cabo de las seis semanas, se debe realizar la evaluación final reaplicando alguna escala de inteligencia emocional o de estrés que permitan establecer la comparación y, de forma complementaria, un análisis cualitativo a través de un grupo focal con los participantes del programa. Un ejemplo de preguntas de reflexión para los docentes incluye: 1) beneficios percibidos del programa; 2) barreras percibidas; 3) importancia de los ejercicios empleados; 4) sugerencias de ejercicios para próximas intervenciones; y 5) grado de satisfacción global con el programa.

Promoción de habilidades "clave"

Partiendo de que es conveniente trabajar de manera conjunta las competencias socioemocionales, se pueden abordar ciertas habilidades específicas según los análisis particulares por cada centro educativo. Por ejemplo, la empatía es un elemento que comúnmente se encuentra comprometido en el trabajo cotidiano del docente y en su relación con los estudiantes (Wink, LaRusso & Smith, 2021). Por otra parte, la comunicación asertiva es otro componente necesario en el quehacer del profesorado. A continuación, se presenta el trabajo sugerido para entrenar la empatía:

1. Indagación de la empatía. Además de las escalas habituales para evaluar las facultades socioemocionales, puede aplicarse el cuestionario de empatía de Toronto (Rodríguez Jiménez & Vega Rodríguez, 2022). Este test está compuesto por 16 ítems conformado por cu-

atro componentes: 1) afecto y molestia por el malestar de otros; 2) indiferencia por los estados de los demás; 3) experiencia de afecto y sintonía con las emociones de los demás; y 4) indiferencia y falta de interés en los demás. Se encuentra estructurado en aseveraciones de respuesta escalada tipo Likert de cuatro opciones, que van desde "nunca" hasta "siempre" (Anexo 6).

2. El análisis de la escala referida puede hacerse de la manera que se considere más conveniente.
3. Una vez que se tengan los resultados, se recomienda plantear ocho sesiones de al menos una hora a la semana.
4. Para la primera sesión se sugiere que se lleve a cabo el encuadre del programa y normas generales de la intervención.
5. En la segunda sesión se pueden brindar algunos aspectos relacionados con la empatía y su relevancia en la labor docente incluyendo ejemplos y factores de éxito.
6. La tercera sesión se puede enfocar en diversos ejercicios de identificación de emociones a través de la presentación de imágenes y videos que se discutan a nivel grupal.
7. Para la cuarta sesión, se pueden mostrar casos problemáticos en los que se reflexionen y se propongan soluciones alternativas.
8. La quinta sesión puede abocarse a la exposición de diversas estrategias de reconocimiento de las emociones a nivel interpersonal y control de las mismas en cada docente.
9. En la sexta sesión, se efectúa el cierre, reflexiones y evaluación del programa. Se sugiere emplear entrevistas a los participantes, observación por parte del personal facilitador y, si se considera necesario, reaplicación del Cuestionario de Empatía de Toronto.

Para el caso de la asertividad, se puede aplicar previamente a la intervención la Escala de asertividad de Rathus (León

Madrigal, 2014) que consta de 22 *items* que miden seis factores: 1) demostrar disconformidad; 2) manifestación de sentimientos y creencias; 3) eficacia; 4) interacción con organizaciones; 5) expresión de opiniones; y 6) decir no. Posee una confiabilidad de 0.84 y fue validada por constructo. Se encuentra estructurada con un tipo de respuesta escalada Likert de seis opciones, que van desde "muy poco característico de mí" hasta "muy característico de mí" (Anexo 7). Se puede aplicar de manera individual o colectiva, en papel o por medio electrónico. Una vez recopilada la información, se lleva a cabo el análisis estadístico que se considere más conveniente. Se recomienda proceder con base en los siguientes elementos:

1. Presentación y encuadre de las sesiones, de las que se sugiere sean al menos seis —de 60 minutos de duración— debido a la relevancia de asertividad en el profesorado (Cañas & Hernández, 2019).
2. La primera y segunda sesión pueden encaminarse a la difusión de los resultados del diagnóstico de la escala de Rathus y la reflexión sobre la manera habitual de comunicarse por parte de los docentes, a través de anécdotas que hayan sido significativas en su quehacer cotidiano.
3. En la tercera sesión puede llevarse a cabo un juego de roles en el cual, mediante la simulación de una fiesta, se debe declarar, azarosamente, a quién se invita y a quién no. Posteriormente, se hace un cierre de la actividad aclarando que la decisión no es personal y que ello no necesariamente implica una exclusión.
4. En la cuarta sesión se puede ejercitar la comunicación de estados emocionales básicos, así como algunos sentimientos relacionados con ellos.
5. Para la quinta sesión se sugiere hacer una simulación en la que se represente una escena en la que los docentes deban llamar la atención a un estudiante denominado como "problemático".

6. La sexta sesión tiene como propósito el cierre, se compartirán reflexiones finales, así como las impresiones de los facilitadores y algunas recomendaciones que favorezcan la puesta en práctica la asertividad en el ámbito laboral y en la vida personal de los participantes del curso. También pueden evaluarse en general los alcances del programa y un establecimiento de compromisos a trabajar.

Entrenamiento de habilidades socioemocionales en conjunto

Como se refirió en el capítulo de las habilidades socioemocionales, estas facultades no pueden separarse de manera empírica y entrenarse aisladamente. Aun cuando hay competencias "clave" que se pueden abordar, es importante tener una visión global y útil de estas herramientas de forma conjunta. Tomando en consideración esto, se propone abordarlas de la siguiente manera:

1. Una vez que se realiza el diagnóstico a través de un *test*, se deben detectar las habilidades que requieren ser entrenadas prioritariamente. Para ello, se recomienda emplear el Inventario de Competencias Socioemocionales (Mikulic, Crespi & Radusky, 2015). Dicho instrumento se compone de 71 reactivos distribuidos en nueve factores —con escala de respuesta tipo Likert de 6 opciones desde "nunca" hasta "siempre"—: autoeficacia, optimismo, asertividad, expresión emocional, consciencia emocional, regulación emocional, prosocialidad y empatía. Fue validado por constructo y de manera concurrente con una fiabilidad aproximada de 0.89 (Anexo 8).
2. Debido a su alcance, pueden trabajarse en siete sesiones de una hora de duración cada una. La primera sesión, como se ha sugerido, puede encaminarse a establecer las pautas de trabajo y encuadre general del taller, así como la puesta en común de los resultados diagnósticos.

3. Para la segunda sesión se trata la consciencia emocional. Se sugiere presentar, en primera instancia, una serie de fotografías con diversas temáticas que vayan desde escenas intensas —que puedan provocar algunas emociones básicas como ira, miedo o tristeza—, y que el participante, en un registro personal por escrito, declare cómo se sintió y qué síntomas fisiológicos le acompañaron. Una vez presentados dichos estímulos, puede darse un espacio para la explicación conceptual de la facultad referida.
4. En la tercera sesión se abordará la regulación emocional. Se propone que se empleen escenas de video en las que se presenten distintos problemas cotidianos, principalmente, aquellos relacionados con el aula de clase y que cada docente proponga un final constructivo para cada problema. La intención es mostrar solo el inicio de un problema y los docentes completen la historia, discutiendo grupalmente las implicaciones y alcances de la regulación y modificación de los estados emocionales en el quehacer educativo.
5. Se sugiere que la anatomía emocional se trabaje en la cuarta sesión. En este caso, se puede emplear la sesión para que el participante, a través de un dibujo o *collage*, exprese aquellas cosas que más se le dificultaron dejar, y cuáles de ellas le eran nocivas o le impedían su desarrollo personal. Al final de la sesión, se pueden socializar algunos de los trabajos.
6. En la quinta sesión se puede llevar a cabo un círculo en el que se ejerciten la escucha y la retroalimentación como parte de la competencia social. En un primer momento, cada participante puede compartir algún aspecto que haya sido problemático en su entorno laboral, y otro sujeto hace una retroalimentación, señalando lo más fielmente posible cada elemento mencionado por su compañero y destacando las emociones que experimentó en su vivencia. Se puede replicar el ejercicio con

varios individuos y el facilitador hace un cierre global de la dinámica, resaltando los elementos más relevantes de la experiencia de cada docente.

7. La sexta sesión puede emplearse para trabajar las competencias para la vida y el bienestar. En ella, se realizará una matriz, por participante, sobre tres aspectos que se presentan en la siguiente tabla (Tabla 2).

Tabla 2. Matriz de reflexión sobre el bienestar.

Evaluación	Estrés	Satisfacción con la vida	Estado de salud en general
Mi evaluación general			
Lo que debo seguir manteniendo			
¿Qué puedo mejorar?			

Fuente: elaboración propia.

Este ejercicio puede enfocarse en plantear alternativas de mejora y promoción del bienestar de la persona. Se comparten y comentan en parejas y, de manera libre, algunas parejas expresan ante el grupo las coincidencias y diferencias que encontraron entre pares.

8. En la séptima sesión se toman algunos elementos de cierre como la evaluación de los alcances de la intervención y el plantearse de manera personal algunos compromisos para que sean ejecutados de forma más o menos permanente por cada participante. Se puede reaplicar el test de diagnóstico y comunicar los resultados de forma posterior.

Entrenamiento de la vocación

Diagnóstico

La vocación, referida anteriormente, ha sido difícilmente conceptualizada, por tal motivo se sugiere emplear como herramienta diagnóstica el Cuestionario de Vocación Docente (Torres-Hernández, 2022). Dicho instrumento se compone de 21 reactivos en orden de respuesta tipo Likert de seis opciones —que van desde "totalmente en desacuerdo" hasta "totalmente de acuerdo"—, y mide tres factores: consciencia vocacional, satisfacción con la docencia y compromiso con la educación. Posee una confiabilidad media de 0.90, y fue validado por el método de contenido y por constructo. Puede ser aplicado de manera física o a través de un formulario en línea, ya sea de forma individual o colectiva (Anexo 8).

Implementación de las sesiones

Se sugiere que, una vez que se tengan los resultados del diagnóstico, se establezcan al menos cinco sesiones de una hora de duración para promover la vocación a la docencia.

1. **Primera sesión.** Se propone aplicar las siguientes preguntas a manera de cuestionario y que los participantes respondan por escrito: 1) si no se preparó inicialmente como docente, ¿cómo llegó a su trabajo actual?; 2) indique cuál era la profesión u ocupación que le gustaba o interesaba en su infancia; 3) ¿cómo fue su elección profesional?; 4) ¿en qué momento decidió dedicarse a la docencia?; 5) ¿qué le atraía de la labor docente?; 6) ¿cómo imaginaba que sería ser docente?; y 7) ¿contó con el apoyo de su familia durante la elección de su carrera? Para finalizar, se pueden compartir grupalmente algunas de las respuestas. Asimismo, se sugiere realizar estas preguntas en los docentes de primera carrera.

2. **Segunda sesión.** Puede emplearse para reflexionar colectivamente a propósito de alguno de los siguientes temas: a) lugar de su formación docente; b) percepción sobre sus estudios profesionales (aspectos fuertes y de oportunidad); c) describir sus primeras experiencias frente a grupo; y d) valoración de la calidad de la relación con los estudiantes. Se puede representar a través de un dibujo, imágenes representativas o bien, un *collage*.
3. **Tercera sesión.** Plantear algunas de las siguientes preguntas de reflexión para su labor docente (Magdaleno-Venegas, 2023):

    a. ¿Cuáles han sido los mayores conflictos que ha vivido en su práctica como docente?, ¿cómo los ha enfrentado?
    b. Para usted, ¿qué representa la profesión que desempeña?
    c. ¿Qué es lo que más le satisface de su profesión?
    d. ¿Qué es lo que menos le gusta de su profesión?
    e. ¿Cómo es la relación con sus estudiantes?
    f. ¿Cómo es la relación con los padres de familia?
    g. ¿Cuáles son los atractivos que encuentra en su profesión?
    h. ¿Qué habilidades considera que le han ayudado para desempeñar de una mejor manera su profesión?
    i. ¿Cómo ha vivido su profesión docente durante el periodo de la pandemia?, ¿cómo se ha sentido?, ¿qué ha aprendido?

Se pueden trabajar en binas para que se compartan algunas de las respuestas y, posteriormente, algunos participantes pueden compartir sus reflexiones y experiencias con el resto del grupo.

4. **Cuarta sesión.** Se sugiere que los participantes se planteen retos para su quehacer docente a partir de los siguientes ejes: 1) ¿cómo puedo aumentar mi compromiso con mi trabajo?; 2) ¿qué tan necesario considero que es capacitarme para hacer mejor mi trabajo?; 3) ¿cuáles

son las áreas en las que puedo mejorar? La actividad anterior puede complementarse con una "hoja de ruta" que puede ser realizada en una cartulina de forma libre y creativa para que, eventualmente, esta sea presentada ante el grupo.

5. **Quinta sesión.** Se propone llevar a cabo la evaluación final de la intervención, realizar algunas reflexiones y plantear la posibilidad de que los participantes conformen, de manera autónoma, un equipo "vigilante". Esto es con el propósito de establecer una comunidad docente en la que puedan compartir sus vivencias, retos y experiencias de éxito.

Consideraciones finales

Cada entorno escolar posee sus propios desafíos, mismos que van desde cuestiones administrativas, de recursos materiales y humanos, hasta aquellos relacionados con el contexto sociocultural en el que se encuentran insertos. Es fundamental reconocer que las sugerencias presentadas son solo aspectos que pueden ser empleados de forma libre e intencionada con el fin de encaminar la mejora del desarrollo del personal docente; no se trata de una intervención terapéutica, sino más bien aportes de crecimiento humano. Si bien pueden existir casos que requieren atención psicológica o psiquiátrica, es importante mencionar que estas sugerencias no sustituyen dicha atención; no obstante, sí pueden complementarla.

Además, es crucial implementar programas a largo plazo o, en su defecto, permanentes, para que los beneficios sean más duraderos y haya un crecimiento sostenido de la comunidad educativa. En la medida en que, aunado a las acciones que beneficien al estudiantado, se promueva el bienestar del personal docente, la organización será más "sana" y podrá responder de manera adaptativa y flexible a los retos que se le presenten.

Con esto en consideración, se destaca la importancia de un enfoque holístico en la formación y desarrollo personal del docente. No solo se trata de mejorar las competencias técnicas y pedagógicas, sino también de fomentar un ambiente de trabajo saludable y colaborativo. La vocación docente, el bienestar emocional y el desarrollo profesional continuo son pilares fundamentales para una educación de calidad. Se realizan estas sugerencias como parte de un compromiso más amplio con el desarrollo integral del personal docente. Solo a través de un esfuerzo conjunto y sostenido se logrará construir una comunidad educativa resiliente y preparada para enfrentar los desafíos del siglo XXI.

Reflexiones finales y prospectivas de la docencia

El presente trabajo tuvo como propósito recuperar los hallazgos más relevantes sobre los factores personales y profesionales que posibilitan el desarrollo humano del docente y, a su vez, construir propuestas de crecimiento para el profesorado. Los resultados obtenidos y las sugerencias presentadas poseen una serie de implicaciones teóricas y procedimentales que pueden ayudar al personal docente en el momento actual. El estudio de las creencias de autoeficacia, las habilidades socioemocionales y la vocación aporta al ser humano elementos cognoscitivos, afectivos y actitudinales que fortalecen la labor del educador y algunos aspectos de su vida cotidiana.

El primer componente referido, el cognoscitivo, se fortalece a través del incremento de las creencias de autoeficacia. Como se señaló anteriormente, la docencia es una actividad de índole social y, por ende, es posible potencializarla, ya que, a través de los procesos cognoscitivos se puede analizar y fortalecer de manera individual o colectiva. Si bien es cierto que existen algunas fuentes de autoeficacia con menor poder predictivo de la conducta humana —como la modulación emocional o la experiencia vicaria—, también es necesario su entrenamiento. Es importante tener en cuenta que dichas facultades no son estáticas, sino que pueden ser aumentadas o disminuidas a través del tiempo.

Las creencias de autoeficacia se particularizan según el contexto y el proceso de vida de cada docente. Tal como se ha señalado, existen medios más desafiantes para la labor del profesorado como la enseñanza a estudiantes cultural y lingüísticamente distintos; ciertas disciplinas o saberes cien-

tíficos; y la atención a educandos con necesidades educativas especiales, entre otros. A propósito de los niveles educativos, es posible que los docentes de posgrado presenten mayores creencias de eficacia que los de nivel básico, lo cual podría estar asociado con su grado académico. Del mismo modo, el proceso de vida de los educadores posee un efecto directo sobre sus percepciones de éxito y eficacia, pues aquellos que cuentan con más experiencia en la profesión parecen tener más dominio de sus actividades cotidianas. Por otra parte, en el nivel básico, el género parece tener un mayor impacto, siendo las mujeres más eficaces, aunque esto no es un factor determinante.

Tomando en cuenta lo anterior, se vuelve necesario incrementar la sensación de eficacia del profesorado, ya que de ello depende, entre otras cosas, su satisfacción, un aumento en su confianza, el mejoramiento de la calidad de su instrucción, la disminución de su agotamiento en el trabajo y, además, el sostener relaciones positivas con sus colegas y estudiantes. Las propuestas vertidas en el presente texto pretenden lograrlo; por lo tanto, es necesario partir de un diagnóstico fiable y veraz que permita a las comunidades educativas obtener información relevante de las características de eficacia —según las cuatro fuentes descritas en la primera parte— y así plantear intervenciones congruentes con sus hallazgos. La propuesta presentada se basa en el *coaching* particularizando la visión del yo interprocesal, puesto que, bajo este modelo, el docente tiene mayor capacidad de conectarse con un objeto —comprendido como su labor— desde su propia interioridad, y establecer una relación con él sin desarrollar únicamente una vinculación de dominio. Compartir con sus colegas sus experiencias de éxito, así como poseer un registro reflexivo de sus vivencias diarias, puede coadyuvar en su fortalecimiento.

El segundo componente, el afectivo, es quizá el de mayor relevancia e incidencia tanto en la profesión como en la persona del docente. Las habilidades socioemocionales son

un poderoso elemento que puede promover el bienestar y la mejora en las relaciones interpersonales de los individuos, ya que no solo son un factor "deseable", sino imprescindible en la experiencia humana. Asimismo, han tenido un redescubrimiento en tiempos recientes y, en el ámbito educativo, se han encaminado incontables programas para desarrollarlas. No obstante, se ha privilegiado su abordaje en el alumnado y, en contadas ocasiones, con enfoque a los docentes quienes, paradójicamente, han sido encomendados a conducirlos como facilitadores. Partiendo de la idea de que "no es posible dar aquello que no se tiene", el presente trabajo pone énfasis en su promoción para dicha población.

En este sentido, las habilidades socioemocionales facilitan en los educadores la oportunidad de establecer una mejor relación con estudiantes que padecen enfermedades mentales o alguna otra condición de discapacidad; además, las competencias en el manejo de las emociones pueden aumentarse a partir de la formación personal o profesional. Como se ha señalado, las mujeres tienen mayor capacidad en el reconocimiento y regulación de sus emociones; si bien la edad parece un factor que, en algunos contextos, se vincula con la inteligencia emocional, esto no es determinante. En cuanto a los factores que incrementan las habilidades socioemocionales, se destacan los siguientes: 1) un adecuado entorno del docente —desde la propia familia hasta los individuos con los que se relaciona en su trabajo—; 2) un liderazgo eficaz por parte del personal directivo de los centros educativos; 3) las acciones deliberadas, fruto de la reflexión, que permiten modular de manera más eficiente su experiencia emocional.

Entre los principales beneficios del entrenamiento de las competencias socioemocionales en el profesorado se encuentran: a) satisfacción con el propio trabajo; b) menor desgaste en el trabajo o síndrome de *burnout*; c) aumento en la sensación de eficacia —uno de los factores abordados en la presente obra— para la gestión del aula y en la resolución de conflictos; d) mejor manejo de los conflictos surgidos en su

vida cotidiana; e) un sentimiento de mejor valoración de su profesión docente, así como mayor capacidad para disfrutar sus logros profesionales; y f) mayor satisfacción con su propia vida. Por lo tanto, es altamente necesario que se promuevan experiencias de desarrollo de la inteligencia emocional de los docentes.

La promoción de las habilidades socioemocionales en los educadores puede incrementarse, como se ha propuesto, a partir de cuatro ejes: el *mindfulness*, programas de actividad física, abordaje de competencias consideradas como "críticas" o "clave", o bien, en el entrenamiento de las facultades emocionales en su conjunto. El *mindfulness* ha cobrado relevancia recientemente porque, aunque no se entrenan las habilidades socioemocionales de manera directa, sí puede reducir el estrés, la ansiedad y capacitar al individuo para ser más consciente de sus experiencias emocionales. Por otra parte, la activación física posee varios beneficios tanto a nivel físico —control del peso corporal, mejora de la salud cardiovascular, fortalecimiento muscular, control de múltiples enfermedades crónicas— como cognitivos —mejora del estado de ánimo, reducción del estrés percibido y favorecimiento de funciones como atención, concentración y memoria—. En referencia al tratamiento de habilidades socioemocionales clave, como la empatía o la asertividad, puede ser una manera ágil y focalizada de aquellas competencias que han sido detectadas con menor nivel en el personal docente, sobre todo en aquellos que se encuentran más alejados generacionalmente respecto a sus estudiantes. Finalmente, trabajar las habilidades socioemocionales de forma global es lo más recomendable para obtener resultados más favorables, puesto que son, en términos analógicos, como un tejido que, entre más se entrelacen distintas facultades, será más resistente su estructura.

El último componente, el actitudinal, se configura a partir de la vocación. Como se apuntó anteriormente, la vocación docente debe ser un concepto separado de otro tipo

de profesiones o formas de vida. Esta vocación tiene particularidades definidas —consciencia vocacional, satisfacción con la docencia y compromiso con la educación—, y las atribuciones con las que el individuo puede asociarla —como un llamado sagrado, una profesión o como parte de una identidad profesional— se encuentran presentes en cada sujeto. No se contraponen, sino que forman parte de la subjetividad humana. De los tres componentes vocacionales aludidos, el compromiso con la educación es el que mayor poder predictivo posee sobre la conducta del profesorado.

La vocación tiene algunas características distintivas según los propios educadores; por ejemplo, parece que los docentes jóvenes poseen más vocación, aunque esta puede estar influenciada por la motivación percibida solo para adentrarse en su incipiente ejercicio profesional. Por otra parte, los individuos para los que la docencia es su segunda profesión son capaces de autopercibirse con vocación, pero no necesariamente se distancian de su primera carrera. Para los sectores de educación básica, especialmente en el nivel preescolar, la presencia de mujeres es predominante, lo cual se ha asociado con los roles de género establecidos como el cuidado y, en algunos casos, con la maternidad.

Entre los principales alcances relacionados con la vocación a la docencia se incluyen: obtener la confianza de sus estudiantes, ser personas abiertas a la comunicación y al diálogo, mostrar mayor compromiso, e incentivar a los estudiantes para adquirir aprendizajes relevantes. Por otra parte, los docentes con vocación se muestran más dispuestos a colaborar con sus pares y trabajar en términos colectivos.

El proceso de entrenamiento de la vocación, más que buscar su incremento, tiene como objetivo descubrirla o resignificarla. A partir de lo propuesto, se pretende que el docente se plantee una serie de interrogantes sobre su elección, expectativas y primeras experiencias en la profesión. Posteriormente, se propone explorar el grado de satisfacción con su quehacer, la calidad en la relación con sus pares y es-

tudiantes, y esbozar nuevos retos profesionales entre los que se encuentran la capacitación o formación, tomar más consciencia del compromiso con su tarea educadora, compartir en forma colectiva las experiencias de éxito, y conformar una comunidad docente estable que tenga como propósito esencial tener un alcance más amplio así como desarrollar la profesión de sus individuos.

Dentro de las implicaciones más importantes que posee lo abordado en la presente obra destacan las siguientes: 1) mejora de la enseñanza; 2) aumento de la motivación y la satisfacción con el trabajo; 3) adaptabilidad a los cambios; 4) desarrollo socioemocional del alumnado; e 5) incremento del liderazgo educativo. Asimismo, la mejora de la enseñanza implica que el docente sea capaz de comprometerse con su propio crecimiento y aprendizaje continuos; esto puede llevarle a un incremento en las habilidades de la enseñanza, inclusión de nuevos paradigmas pedagógicos, dominio de contenidos actualizados e implementación de métodos de evaluación innovadores. Lo anterior, repercutiría en un aumento de la calidad educativa y con prácticas educativas más eficientes.

El aumento de la motivación y la satisfacción con el trabajo del profesorado se contribuye al acto de centrar su desarrollo personal y profesional y, como consecuencia, los docentes pueden verse más motivados y satisfechos con su labor. Al integrar nuevas habilidades y conocimientos, los docentes serían capaces de poseer suficiente confianza para desempeñar su quehacer educativo, así como desencadenar una mayor dedicación y compromiso con el alumnado que les ha sido encomendado.

La adaptabilidad a los cambios parte de las constantes vicisitudes educativas —paradigmas, necesidades del alumnado, políticas educativas, avances tecnológicos o transformaciones sociales — y que, al abordar el desarrollo humano de los docentes, es posible responder con mayor eficacia y ajuste a tales fenómenos. Dichos procesos no solo benefi-

cian al magisterio, sino también posibilitan una mejor preparación y flexibilidad en los estudiantes. Uno de los fines esenciales de la educación, independientemente del contexto del que se trate, es formar a la juventud y prepararla para el futuro.

El desarrollo socioemocional de los estudiantes puede ser una consecuencia de que cada docente trabaje en sí mismo. Al trabajar en su crecimiento humano, el profesorado puede mejorar su capacidad para establecer relaciones positivas con sus estudiantes, propiciar un ambiente solidario y cultivar la inteligencia emocional en el aula de clase; con ello, se pondrían en práctica algunas competencias como la empatía, la resiliencia, la comunicación efectiva y la autorregulación favorable de las emociones.

El liderazgo educativo es también influido por el desarrollo humano de los educadores. Los docentes que se ocupan activamente por crecer y mejorar en todas las dimensiones de sus vidas pueden convertirse en líderes de sus comunidades educativas al compartir sus experiencias y conocimientos con sus pares. A partir de eso, puede promoverse una cultura de aprendizaje continuo en los centros educativos y, a nivel colectivo, contribuir a la mejora del sistema educativo en su conjunto.

Entre las principales limitaciones que determinaron al presente trabajo investigativo se encuentran las siguientes: a) acceso a las fuentes de consulta y representatividad de las mismas; b) posibles sesgos de selección; y c) acotaciones a partir de la perspectiva analizada. Respecto a la primera, las bases de datos empleadas, así como los libros consultados, pueden mostrar una parte de la realidad sobre la docencia y los factores analizados, sin embargo, estos no son "universales" y tampoco se agota el estado del conocimiento en torno al tema. En cuanto a los sesgos de selección, es común en toda investigación documental que haya perspectivas que se consideren más relevantes que otras y se debe asumir tal posibilidad en esta obra. Finalmente, existe una visión fo-

calizada al desarrollo humano del docente bajo la perspectiva de las creencias de autoeficacia, las habilidades socioemocionales y la vocación; no obstante, no se contemplan otros componentes como la motivación, la personalidad, el autoconcepto o aquellos relacionados con la práctica pedagógica cotidiana, mismos que son relevantes para ser considerados en futuros trabajos.

Tomando como base lo anterior, esta investigación pone sobre la mesa la invitación a diversos actores educativos, investigadores y, sobre todo, el profesorado, para que sigan generando aportes y enriquezcan lo propuesto aquí, con la finalidad de contribuir al crecimiento integral de los docentes, piezas clave en la educación actual.

Referencias

Abarca Gálvez, C., Ramírez Gutiérrez, L. & Caycho Rodríguez, T. (2020). Inteligencia emocional y burnout en docentes de educación inicial de Ayacucho. *Apuntes Universitarios*, *10*(2), 30–45. DOI: 10.17162/au.v10i2.438

Abbasi, F., Ghahremani, L., Nazari, M., Fararouei, M. & Khoramaki, Z. (2021). Lifestyle in Female Teachers: Educational Intervention Based on Self-Efficacy Theory in the South of Fars Province, Iran. *BioMed Research International*, *2021*(1), DOI: 10.1155/2021/6177034

Abril, M. S. (2021). Proceso de aprendizaje en la pandemia. *Panorama*, *15*(28). Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=343965146010

Agbaria, Q. (2021). Classroom Management Skills among Kindergarten Teachers as related to Emotional Intelligence and Self-Efficacy. *International Journal of Instruction*, *14*(1), 1019–1034. DOI: 10.29333/iji.2021.14160a

Agormedah, E. K., Ankomah, F., Frimpong, J. B., Quansah, F., Srem-Sai, M., Hagan, J. E. & Schack, T. (2022). Investigating teachers' experience and self-efficacy beliefs across gender in implementing the new standards-based curriculum in Ghana. *Frontiers in Education*, *7*. DOI: 10.3389/feduc.2022.932447

Agyei, E., Darko Agyei, D. & Benning, I. (2022). In-service mathematics teachers' preparedness, knowledge, skills, and self-efficacy beliefs of using technology in lesson delivery. *Cogent Education*, *9*(1). DOI: 10.1080/2331186X.2022.2135851

Ahad, R., Mustafa, M. Z., Mohamad, S., Saadah Abdullah, N. H. & Nordin, M. N. (2021). Work Attitude, Organizational Commitment and Emotional Intelligence

of Malaysian Vocational College Teachers. *Journal of Technical Education and Training*, *13*(1), 15–21. DOI: 10.30880/jtet.2021.13.01.002

Ahlquist, L. R. & Yarns, B. C. (2022). Eliciting emotional expressions in psychodynamic psychotherapies using telehealth: a clinical review and single case study using emotional awareness and expression therapy. *Psychoanalytic Psychotherapy*, *36*(2), 124–140. DOI: 10.1080/02668734.2022.2037691

Alanazi, M. S. (2021). Emotional intelligence and self-efficacy among the prime stakeholders in special education: a case of Saudi Arabia. *Journal of Educational Sciences & Psychology*, *11* (73)(1), 104–122. DOI: 10.51865/JESP.2021.1.10

Alarcón-Espinoza, M., Sanduvete-Chaves, S., Anguera, M. T., Samper García, P. & Chacón-Moscoso, S. (2022). Emotional Self-Regulation in Everyday Life: A Systematic Review. *Frontiers in Psychology*, *13*. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.884756

Aldrup, K., Carstensen, B. & Klusmann, U. (2022). Is Empathy the Key to Effective Teaching? A Systematic Review of Its Association with Teacher-Student Interactions and Student Outcomes. *Educational Psychology Review*, *34*, 1177–1216. DOI: 10.1007/s10648-021-09649-y

Amaro-Díaz, L., Montoro, C. I., Fischer-Jbali, L. R. & Galvez-Sánchez, C. M. (2022). Chronic Pain and Emotional Stroop: A Systematic Review. *Journal of Clinical Medicine*, *11*(12). DOI: 10.3390/jcm11123259

Andò, A., Vasilotta, M. L. & Zennaro, A. (2021). The modulation of emotional awareness using non-invasive brain stimulation techniques: a literature review on TMS and TDCS. *Journal of Cognitive Psychology*, *33*(8), 993–1010. DOI: 10.1080/20445911.2021.1954013

Anwar, R. H., Zaki, S., Memon, N. & Thurasamy, R. (2021). Exploring the Interplay of Trait Emotional Intelligence and ESL Teacher Effectiveness: Is Self-Efficacy

the Mechanism Linking Them? *SAGE Open*, *11*(4). DOI: 10.1177/21582440211061378

Aparisi, D., Granados, L., Sanmartín, R., Martínez-Monteagudo, M. C. & García-Fernández, J. M. (2020). Relationship between Emotional Intelligence, Generativity and Self-Efficacy in Secondary School Teachers. *Sustainability*, *12*(10). DOI: 10.3390/su12103950

Araújo, R. de A., Furtado, V. A., De Lima, T. C. B. & Pinho, A. P. M. (2020). Stay because I need to? Permanency and entrenchment in teacher careers within public education. *Education Policy Analysis Archives*, *28*. DOI: 10.14507/epaa.28.4878

Arteaga-Cedeño, W. L., Carbonero-Martín, M. Á., Martín-Antón, L. J. & Molinero-González, P. (2022). The Sociodemographic-Professional Profile and Emotional Intelligence in Infant and Primary Education Teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(16). DOI: 10.3390/ijerph19169882

Atim, B. C. N. (2022). Parrhesia and the Quasi-Political Role of Educators: An Arendtian-Foucauldian Reflection. *Philosophia: International Journal of Philosophy*, *23*(2), 301–319. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/362203045

Azevedo, C. M., Balsanelli, A. P. & Tanaka, L. H. (2021). Teachers' social and emotional competencies in nursing technical education. *Revista Brasileira de Enfermagem*, *74*(6). Recuperado de https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34346945/

Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. Nueva York: General Learning Press.

_____ (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Nueva York: N. H. Freeman & Co.

Bandura, A. & Walters, R. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrird: Alianza Editorial.

Bapst, M. S., Genoud, P. A. & Hascoët, M. (2022). Taking a step towards understanding interactions between

teacher efficacy in behavior management and the social learning environment: a two-level multilevel analysis. *European Journal of Psychology of Education*, *38*, 1129-1144. DOI: 10.1007/s10212-022-00647-4

Barbosa, M. D. A., Garcia, L. H. & Frota, A. M. M. C. (2021). Becoming brazilian teacher in pandemic times. *Childhood & Philosophy*, *17*, 01–18. DOI: 10.12957/childphilo.2021.57915

Bardach, L., Klassen, R. M. & Perry, N. E. (2022). Teachers' Psychological Characteristics: Do They Matter for Teacher Effectiveness, Teachers' Well-being, Retention, and Interpersonal Relations? An Integrative Review. *Educational Psychology Review*, *34*(1), 259–300. DOI: 10.1007/s10648-021-09614-9

Baron, P. & Baron, A. C. (2019). Ethically resilient teachers, what might that be? A comparison across two educational levels: pre-school and university in South Africa. *Kybernetes*, *48*(4), 696–714. DOI: 10.1108/K-01-2018-0033

Bedor, L. (2018). La formación continua de los docentes para la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Espirales*. Recuperado de https://bit.ly/3vfV0u3

Bertelsen, P. & Ozer, S. (2021). Grip on Life as a possible antecedent for self-control beliefs interacts with well-being and perceived stress. *Scandinavian Journal of Psychology*, *62*(2), 185–192. DOI: 10.1111/sjop.12676

Bisquerra Alzina, R. & Pérez Escoda, N. (2007). LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES (EMOTIONAL COMPETENCES). *Educación XX1*, *10*, 61–82. Recuperado de https://hdl.handle.net/2445/111324

Bogler, R. & Berkovich, I. (2022). A Systematic Review of Empirical Evidence on Teachers' Organizational Commitment 1994–2018. *Leadership and Policy in Schools*, *21*(3), 440–457. DOI: 10.1080/15700763.2020.1774783

Bonet, C., Palma, C. & Gimeno-Santos, M. (2020). Relación entre el maltrato infantil y las habilidades de regulación emocional en adolescentes: una revisión sistemática. *Revista de Psicología Clínica Con Niños y Adolescentes*, *7*(2), 63–76. DOI: 10.21134/rpcna.2020.07.2.8

Borowski, S. K., Groh, A. M., Bakermans-Kranenburg, M. J., Fearon, P., Roisman, G. I., van IJzendoorn, M. H. & Vaughn, B. E. (2021). The significance of early temperamental reactivity for children's social competence with peers: A meta-analytic review and comparison with the role of early attachment. *Psychological Bulletin*, *147*(11), 1125–1158. DOI: 10.1037/bul0000346

Braun, S. S., Schonert-Reichl, K. A. & Roeser, R. W. (2020). Effects of teachers' emotion regulation, burnout, and life satisfaction on student well-being. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *69*, 101151. DOI: 10.1016/j.appdev.2020.101151

Breyer, C., Wilfling, K., Leitenbauer, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (2020). The self-efficacy of learning and support assistants in the Austrian inclusive education context. *European Journal of Special Needs Education*, *35*(4), 451–465. DOI: 10.1080/08856257.2019.1706255

Brick, K., Cooper, J. L., Mason, L., Faeflen, S., Monmia, J. & Dubinsky, J. M. (2021). Tiered Neuroscience and Mental Health Professional Development in Liberia Improves Teacher Self-Efficacy, Self-Responsibility, and Motivation. *Frontiers in Human Neuroscience*, *15*. DOI: 10.3389/fnhum.2021.664730

Broilo Bartele, L. (2020). Inteligência emocional nos educadores do ensino superior. *Revista Contemporânea de Educação*, *15*(32), 26–43. DOI: 10.20500/rce.v15i32.31005

Butakor, P. K., Guo, Q. & Adebanji, A. O. (2021). Using structural equation modeling to examine the relationship between Ghanaian teachers' emotional intelligence, job satisfaction, professional identity, and work

engagement. *Psychology in the Schools*, *58*(3), 534–552. DOI: 10.1002/pits.22462

Buyukgoze, H., Caliskan, O. & Gümüş, S. (2022). Linking distributed leadership with collective teacher innovativeness: The mediating roles of job satisfaction and professional collaboration. *Educational Management Administration & Leadership*, *52*(6), 1388-1409. DOI: 10.1177/17411432221130879

Bybee, E. R. (2020). Too Important to Fail: The Banking Concept of Education and Standardized Testing in an Urban Middle School. *Educational Studies*, *56*(4), 418–433. DOI: 10.1080/00131946.2020.1757451

Cañas, D. C. & Hernández, J. (2019). Comunicación asertiva en profesores: diagnóstico y propuesta educativa. *Praxis & Saber*, *10*(24), 143–165. DOI: 10.19053/22160159.v10.n25.2019.8936

Cárdenas, G. & Santos, N. (2016). Sincronía y diacronía: una problematización de la vocación docente (segunda parte). *Sincronía*, (70), 244-266. Recuperado de https://www.redalyc.org/journal/5138/513852522013/html/

Çelik, E. & Çalık, M. (2022). Examining the Relationship between Sensation Seeking, Positive and Negative Experiences, Emotional Autonomy and Coping Strategies in Adolescents. *International Journal of Educational Psychology*, *11*(1), 68–91. DOI: 10.17583/ijep.6376

Çetin, Z. & Özözen Danacı, M. (2021). Exploring the Effect of Mobbing in Vocational Secondary Schools on Teacher Performance. *Connectist: Istanbul University Journal of Communication Sciences*, (61), 33–51. DOI: 10.26650/CONNECTIST2021-6199

Chan, S. H. & Lay, Y. F. (2021). Effects of Attitude, Self-efficacy Beliefs, and Motivation on Behavioural Intention in Teaching Science. *Eurasian Journal of Educational Research*, *21*(93), 219-262. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/350968929

Cheng, X., Ma, Y., Li, J., Cai, Y., Li, L. & Zhang, J. (2020). Mindfulness and Psychological Distress in Kindergarten Teachers: The Mediating Role of Emotional Intelligence. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(21). DOI: 10.3390/ijerph17218212

Cherniss, C., Extein, M., Goleman, D. & Weissberg, R. P. (2006). Emotional Intelligence: What Does the Research Really Indicate? *Educational Psychologist, 41*(4), 239–245. DOI: 10.1207/s15326985ep4104_4

Clark, S. K. (2020). Examining the development of teacher self-efficacy beliefs to teach reading and to attend to issues of diversity in elementary schools. *Teacher Development, 24*(2), 127–142. DOI: 10.1080/13664530.2020.1725102

Collie, R. J. (2022). Social-emotional need satisfaction, prosocial motivation, and students' positive behavioral and well-being outcomes. *Social Psychology of Education, 25*, 399–424. DOI: 10.1007/s11218-022-09691-w

Colomo Magaña, E. & Aguilar Cuesta, Á. I. (2019). ¿Qué tipo de maestro valora la sociedad actual? Visión social de la figura docente a través de Twitter. *Bordón. Revista de Pedagogía, 71*(4), 9–24. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/338192066

Condori Mamani, V. H. & Cari Condori, D. Y. (2022). La inteligencia emocional y el estrés laboral en docentes universitarios. *Revista Conrado, 18*(1), 139-146.

Correia, R., Louzano, P., Rivero, R., Sánchez, M. & Cona, G. (2022). Understanding Motivation towards Teaching in SerProfe UDP: A First Step to Foster Equity in Teacher Education Admission in Chile. *Education Sciences, 12*(5). DOI: 10.3390/educsci12050363

Covarrubias Apablaza, C. G. & Mendoza Lira, M. C. (2016). Adaptación y validación del cuestionario sentimiento de autoeficacia en una muestra de profesores chilenos. *Universitas Psychologica, 15*(2), 97-108. DOI: 10.11144/Javeriana.upsy15-2.avcs

Cunha da Silva, J. G., Garcia, L. A. & Ramos, M. F. H. (2024). Autorregulação emocional na perspectiva social cognitiva: uma revisão integrativa. *Comunicações, 28*(2), 21–41. Recuperado de https://revistas.metodista.br/index.php/comunicacoes/article/view/730

D'Amico, A., Geraci, A. & Tarantino, C. (2020). The Relationship between Perceived Emotional Intelligence, Work Engagement, Job Satisfaction, and Burnout in Italian School Teachers. *Psihologijske Teme, 29*(1), 63–84. DOI: 10.31820/pt.29.1.4

Danilevičius, E. (2022). Pedagoginio darbo įprasminimas prieštaravimo tarp subjektyviojo ir objektyviojo profesijos aspektų kontekste. *LOGOS, 111*, 177–184. DOI: 10.24101/logos.2022.41

Daumiller, M., Janke, S., Rinas, R., Dickhäuser, O. & Dresel, M. (2022). Need satisfaction and achievement goals of university faculty: an international study of their interplay and relevance. *Higher Education, 83*, 1183–1206. DOI: 10.1007/s10734-021-00736-1

De Carvalho Silva Pereira, E. C., Ferreira Holanda Ramos, M. & Leal Soares Ramos, E. M. (2020). ASSOCIAÇÃO ENTRE OS NÍVEIS DE AUTOEFICÁCIA E BURNOUT EM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA. *Práxis Educacional, 16*(41), 543–566. DOI: 10.22481/praxisedu.v16i41.6520

De la Torre, J. (2020). Crisis de la universidad. *Prometeica – Revista de Filosofía y Ciencias,* (20), 6–17. DOI: 10.34024/prometeica.2020.20.10177

De Swart, F., Burk, W. J., Nelen, W. B. L., van Efferen, E., van der Stege, H. & Scholte, R. H. J. (2023). Social Competence and Relationships for Students With Emotional and Behavioral Disorders. *The Journal of Special Education, 56*(4), 225–236. DOI: 10.1177/00224669221105838

Dea, P., Mohajer, S. & Negassa, D. (2022). Regular classroom teachers' self-efficacy beliefs about inclusion of students with visual impairment in government second-

ary schools of Wolaita Zone. *British Journal of Visual Impairment*, *41*(3). DOI: 10.1177/02646196221086201

Del Pino de la Fuente, M. & Fernández Alonso, M. (2019). La importancia de la vocación en la elección de la carrera de Magisterio. Análisis de las expectativas vocacionales de los aspirantes a maestro en el Centro Adscrito de Magisterio Ma Inmaculada de Antequera. *Revista de Estudios Regionales*, (114), 119–146. Recuperado de http://www.revistaestudiosregionales.com/documentos/articulos/pdf-articulo-2564.pdf

Deng, J., Heydarnejad, T., Farhangi, F. & Farid Khafaga, A. (2022). Delving into the relationship between teacher emotion regulation, self-efficacy, engagement, and anger: A focus on English as a foreign language teachers. *Frontiers in Psychology*, *13*. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.1019984

Díaz Fouz, T. (2014). El desarrollo de competencias socioemocionales y su evaluación como elementos clave en los planes de formación docente. Algunas conclusiones derivadas de la evaluación SIMCE 2011. *Revista Iberoamericana de Educación*, *64*, 73–98. DOI: 10.35362/rie640407

Diaz-Sarachaga, J. M. (2022). Diseño de un cuestionario para la Evaluación de las competencias de los Docentes de Educación Secundaria (SEVADES). Aplicación a los centros de Educación Secundaria de Santander. *Educatio Siglo XXI*, *40*(2), 93–116. DOI: 10.6018/educatio.462111

Dong, Y. & Xu, J. (2022). The Role of EFL Teachers' Optimism and Commitment in Their Work Engagement: A Theoretical Review. *Frontiers in Psychology*, *12*. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.830402

Escalante-Ferrer, A. E., Peña-Vargas, C. S. & Meza-Romero, J. C. (2021). Representaciones sociales que sobre la docencia en educación superior tiene el profesorado de dos universidades públicas mexicanas. *Revista Electrónica Educare*, *25*(2), 1–25. DOI: 10.15359/ree.25-2.25

Esteve, J. M. (2010). Identidad y desafíos de la condición docente. En: E. Tenti (comp.), El oficio del docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI (pp. 19-69). Argentina: Siglo XXI Editores. Recuperado de https://formacioncontinuaedomex.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/08/el-oficio-docente.pdf

Extremera, N., Mérida-López, S., Sánchez-Álvarez, N., Quintana-Orts, C. & Rey, L. (2019). Un amigo es un tesoro: inteligencia emocional, apoyo social organizacional y engagement docente. *Praxis & Saber*, *10*(24), 69–92. DOI: 10.19053/22160159.v10.n25.2019.10003

Eze, N., Nwadi, C., Onodugo, I., Ozioko, E., Osondu, S., Nwosu, O., Chilaka, A., Obichukwu, U., Anorue, H., Onyishi, I., Eze, E., Onyemachi, C. & Onyemachi, C. (2022). Occupational decision motives of potential TVET teachers: New standards of pre-service TVET teachers' recruitment and career development. *Frontiers in Education*, *7*. DOI: 10.3389/feduc.2022.883340

Fernandez Guayana, T. G. (2019). Fenomenología de la responsabilidad por el Otro: un estudio sobre la vocación de la docencia. *Revista Educación*, *44*(1), 253–271. DOI:10.15517/revedu.v44i1.39145

Fernández, P., Extremera, N. & Ramos, N. (2004). *Escala TMMS-24*. Recuperado de https://estaticos.qdq.com/swdata/files/843/843040819/TMMS24-copia-2_lj1NJJp.pdf

Finefter-Rosenbluh, I. (2020). 'Try walking in my shoes': teachers' interpretation of student perception surveys and the role of self-efficacy beliefs, perspective taking and inclusivity in teacher evaluation. *Cambridge Journal of Education*, *50*(6), 747–769. DOI: 10.1080/0305764X.2020.1770692

Fiorilli, C., Benevene, P., De Stasio, S., Buonomo, I., Romano, L., Pepe, A. & Addimando, L. (2019). Teachers' Burnout: The Role of Trait Emotional Intelligence

and Social Support. *Frontiers in Psychology*, *10*. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.02743

Fraile, B. M., Durán Martínez, R. & Parra Nieto, G. (2020). The teaching profession in XXI st Century Spain described through teacher testimonies. *History of Education & Children's Literature*, *15*(1), 737–751. Recuperado de https://gredos.usal.es/xmlui/handle/10366/160641

Fu, W., Wang, C., Tang, W., Lu, S. & Wang, Y. (2021). Emotional Intelligence and Well-Being of Special Education Teachers in China: The Mediating Role of Work-Engagement. *Frontiers in Psychology*, *12*. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.696561

García-Mendoza, M. D. C., Parra, Á., Sánchez-Queija, I. & Arranz Freijo, E. B. (2020). Emotional autonomy and adjustment among emerging adults: The moderating role of family relationships. *Scandinavian Journal of Psychology*, *61*(3), 380–387. DOI: 10.1111/sjop.12614

Geduld, D., & Sathorar, H. (2022). Transforming teacher education: Using community mapping to read the word and world. *Journal of Education*, *86*. DOI: 10.17159/2520-9868/i86a02

Genovesi, E., Jakobsson, C., Nugent, L., Hanlon, C. & Hoekstra, R. A. (2022). Stakeholder experiences, attitudes and perspectives on inclusive education for children with developmental disabilities in sub-Saharan Africa: A systematic review of qualitative studies. *Autism*, *26*(7), 1606–1625. DOI: 10.1177/13623613221096208

Georgiou, D., Mok, S. Y., Fischer, F., Vermunt, J. D. & Seidel, T. (2020). Evidence-Based Practice in Teacher Education: The Mediating Role of Self-Efficacy Beliefs and Practical Knowledge. *Frontiers in Education, 5*. DOI: 10.3389/feduc.2020.559192

Glock, S., Kleen, H. & Morgenroth, S. (2019). Stress Among Teachers: Exploring the Role of Cultural Diversity in Schools. *The Journal of Experimental Education*, *87*(4), 696–713. DOI: 10.1080/00220973.2019.1574700

Goddard, R., Hoy, W. K. & Hoy, A. W. (2000). Collective Teacher Efficacy: Its Meaning, Measure, and Impact on Student Achievement. *American Educational Research Journal*, *37*(2), 479-507. DOI: 10.3102/00028312037002479

Goleman, D. (2008). *La inteligencia emocional*. España: Editorial Kairós.

Granziera, H. & Perera, H. N. (2019). Relations among teachers' self-efficacy beliefs, engagement, and work satisfaction: A social cognitive view. *Contemporary Educational Psychology*, *58*, 75–84. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2019.02.003

Gutentag, T. & Asterhan, C. S. C. (2022). Burned-Out: Middle School Teachers After One Year of Online Remote Teaching During COVID-19. *Frontiers in Psychology*, *13*. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.802520

Gutiérrez-Lestón, C., Pérez-Escoda, N., Reguant Alvarez, M. & Eroles Asensio, M. (2020). Innovación de educación emocional en el ocio educativo: el Método La Granja. *Revista de Investigación Educativa*, *38*(2), 495–513. DOI: 10.6018/rie.405721

Gutiérrez-Torres, A. M. & Buitrago-Velandia, S. J. (2019). Habilidades Socioemocionales de los Docentes, herramientas de paz en la escuela. *Praxis & Saber*, *10*(24), 167–192. DOI: 10.19053/22160159.v10.n25.2019.9819

Haatainen, O., Turkka, J. & Aksela, M. (2021). Science Teachers' Perceptions and Self-Efficacy Beliefs Related to Integrated Science Education. *Education Sciences*, *11*(6), 272. DOI: 10.3390/educsci11060272

Hajovsky, D. B., Chesnut, S. R. & Jensen, K. M. (2020). The role of teachers' self-efficacy beliefs in the development of teacher-student relationships. *Journal of School Psychology*, *82*, 141–158. DOI: 10.1016/j.jsp.2020.09.001

Handtke, K., Richter-Beuschel, L. & Bögeholz, S. (2022). Self-Efficacy Beliefs of Teaching ESD: A Theory-Driven Instrument and the Effectiveness of ESD in Ger-

man Teacher Education. *Sustainability*, *14*(11), 6477. DOI: 10.3390/su14116477

Haro-Soler, M. del M. & Kiraly, D. (2019). Exploring self-efficacy beliefs in symbiotic collaboration with students: an action research project. *The Interpreter and Translator Trainer*, *13*(3), 255–270. DOI: 10.1080/1750399X.2019.1656405

Heintzelman, S. J., Kushlev, K. & Diener, E. (2023). Personalizing a positive psychology intervention improves well-being. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, *15*(4), 1–22. DOI: 10.1111/aphw.12436

Hellmich, F., Löper, M. F. & Görel, G. (2019). The role of primary school teachers' attitudes and self-efficacy beliefs for everyday practices in inclusive classrooms – a study on the verification of the 'Theory of Planned Behaviour.' *Journal of Research in Special Educational Needs*, *19*(S1), 36–48. DOI: 10.1111/1471-3802.12476

Hiim, H. (2022). How Can Collaboration between Schools and Workplaces Contribute to Relevant Vocational Education? *Vocations and Learning*, *16*, 1–21. DOI: 10.1007/s12186-022-09300-z

Höltge, L., Ehm, J.-H., Hartmann, U. & Hasselhorn, M. (2019). Teachers' self-efficacy beliefs regarding assessment and promotion of school-relevant skills of preschool children. *Early Child Development and Care*, *189*(2), 339–351. DOI: 10.1080/03004430.2017.1323888

Holzberger, D., Maurer, C., Kunina-Habenicht, O. & Kunter, M. (2021). Ready to teach? A profile analysis of cognitive and motivational-affective teacher characteristics at the end of pre-service teacher education and the long-term effects on occupational well-being. *Teaching and Teacher Education*, *100*. DOI: 10.1016/j.tate.2021.103285

Huertas-Fernández, J. M. & Romero-Rodríguez, S. (2019). La autonomía emocional en el profesorado de secundaria. Análisis en el marco de un proceso de coaching

personal. *REOP – Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, *30*(3), 120–139. DOI: 10.5944/reop.vol.30.num.3.2019.26276

Huggins, C. F., Donnan, G., Cameron, I. M. & Williams, J. H. G. (2020). A systematic review of how emotional self-awareness is defined and measured when comparing autistic and non-autistic groups. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *77*. DOI: 10.1016/j.rasd.2020.101612

Hwang, S. (2021). The Mediating Effects of Self-Efficacy and Classroom Stress on Professional Development and Student-Centered Instruction. *International Journal of Instruction*, *14*(1), 1–16. DOI: 10.29333/iji.2021.1411a

Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*. España: Graó.

Ion, I. E., Lupu, R. & Nicolae, E. (2020). Academic achievement and professional aspirations: between the impacts of family, self-efficacy and school counselling. *Journal of Family Studies, 28*(2), 587–610. DOI: 10.1080/13229400.2020.1746685

Iovino, E. A., Koslouski, J. B. & Chafouleas, S. M. (2021). Teaching Simple Strategies to Foster Emotional Well-Being. *Frontiers in Psychology*, *12*. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.772260

Ismailos, L., Gallagher, T., Bennett, S. & Li, X. (2022). Pre-service and in-service teachers' attitudes and self-efficacy beliefs with regards to inclusive education. International *Journal of Inclusive Education*, *26*(2), 175–191. DOI: 10.1080/13603116.2019.1642402

Jarauta, B. (2017). La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. el caso de la Universidad de Barcelona. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, *21*(1), 103-122. Recuperado de https://bit.ly/3aCEfl4

Jiménez, A. (2021). El amor pedagógico: miradas a su devenir en la pedagogía colombiana. *Praxis & Saber*, *12*(30). DOI: 10.19053/22160159.v12.n30.2021.12123

Jõgi, A. L., Aulén, A. M., Pakarinen, E. & Lerkkanen, M. K. (2023). Teachers' daily physiological stress and positive affect in relation to their general occupational well-being. *British Journal of Educational Psychology*, *93*(1), 368-385. DOI: 10.1111/bjep.12561

Kalkan, F. (2020). The Relationship Between Teachers' Self-Efficacy Beliefs and Job Satisfaction Levels: A Meta-Analysis Study. *TED EĞITIM VE BILIM*, *45*(204), 317–343. DOI: 10.15390/EB.2020.8549

Kaur, J. & Kaur, M. (2022). A Life Skills Intervention for Enhancing Psychological Well-Being of Secondary School Students. *MIER Journal of Educational Studies Trends and Practices*, *12*(2), 285–300. DOI: 10.52634/mier/2022/v12/i2/2263

Kaya, F., Borgerding, L. A. & Ferdous, T. (2021). Secondary Science Teachers' Self-Efficacy Beliefs and Implementation of Inquiry. *Journal of Science Teacher Education*, *32*(1), 107–121. DOI: 10.1080/1046560X.2020.1807095

Khassawneh, O., Mohammad, T., Ben-Abdallah, R. & Alabidi, S. (2022). The Relationship between Emotional Intelligence and Educators' Performance in Higher Education Sector. *Behavioral Sciences*, *12*(12). DOI: 10.3390/bs12120511

Kim, G. & Gurvitch, R. (2020). The effect of Sports-based Physical Activity programme on teachers' relatedness, stress and exercise motivation. *Health Education Journal*, *79*(6), 658–670. DOI: 10.1177/0017896920906185

Klemfuss, J. Z. & Olaguez, A. P. (2018). Individual Differences in Children's Suggestibility: An Updated Review. *Journal of Child Sexual Abuse*, *29*(2), 158–182. DOI: 10.1080/10538712.2018.1508108

Knauder, H. & Koschmieder, C. (2019). Individualized student support in primary school teaching: A review of influencing factors using the Theory of Planned Behavior (*TPB*). *Teaching and Teacher Education*, *77*, 66–76. DOI: 10.1016/j.tate.2018.09.012

Konshina, T. & Sadovnikova, T. (2022). A Russian Version of the Emotional Autonomy Scale: Primary Adaptation Data. *Psychology in Russia: State of the Art*, *15*(3), 91–110. DOI: 10.11621/pir.2022.0306

Koponen, T., Aro, T., Peura, P., Leskinen, M., Viholainen, H. & Aro, M. (2021). Benefits of Integrating an Explicit Self-Efficacy Intervention With Calculation Strategy Training for Low-Performing Elementary Students. *Frontiers in Psychology*, *12*. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.714379

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. DOI: 10.1080/1331677X.2019.1710232

Kuyini, A. B., Desai, I. (Ishwar) & Sharma, U. (2020). Teachers' self-efficacy beliefs, attitudes and concerns about implementing inclusive education in Ghana. *International Journal of Inclusive Education*, *24*(14), 1509–1526. DOI: 10.1080/13603116.2018.1544298

Laín Entralgo, P. (1961). La vocación docente. *Revista de Psicología General y Aplicada*, *16*, 307-318. Recuperado de https://www.cervantesvirtual.com/obra/la-vocacion-docente-924966/

Lane, R. D. & Smith, R. (2021). Levels of Emotional Awareness: Theory and Measurement of a Socio-Emotional Skill. *Journal of Intelligence*, *9*(3), DOI: 10.3390/jintelligence9030042

Lee, H.-S., Lee, E. S. & Shin, Y.-J. (2020). The Role of Calling in a Social Cognitive Model of Well-Being. *Journal of Career Assessment*, *28*(1), 59–75. DOI: 10.1177/1069072719825777

León Madrigal, M. (2014). Revisión De La Escala De Asertividad De Rathus Adaptada Por León Y Vargas (2009). *Reflexiones*, *93*(1), 157–171. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72930086012

Lewaks, A., Rich, E. G. & Roman, N. V. (2021). The contribution of a South African intervention for fathers to child and family well-being: recommendations for practitioners. *Journal of Family Studies, 27*(1), 79–92. DOI: 10.1080/13229400.2018.1500296

Liu, Y., Yi, S. & Siwatu, K. O. (2023). Mediating roles of college teaching self-efficacy in job stress and job satisfaction among Chinese university teachers. *Frontiers in Education, 7*. DOI: 10.3389/feduc.2022.1073454

López-Arias, J. M. & Rodríguez-Esteban, A. (2022). Competencias socioemocionales de los educadores sociales. *Educar, 58*(2), 535–550. DOI: 10.5565/rev/educar.1532

Lozano-Peña, G. M., Sáez-Delgado, F. M. & López-Angulo, Y. (2022). Competencias socioemocionales en docentes de primaria y secundaria: una revisión sistemática. *Páginas de Educación, 15*(1), 1–22. DOI: 10.22235/pe.v15i1.2598

Lu, Q. & Ishak, N. A. (2022). Teacher's Emotional Intelligence and Employee Brand-Based Equity: Mediating Role of Teaching Performance and Teacher's Self-Efficacy. *Frontiers in Psychology, 13*. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.901019

Luque-Reca, O., García-Martínez, I., Pulido-Martos, M., Lorenzo Burguera, J. & Augusto-Landa, J. M. (2022). Teachers' life satisfaction: A structural equation model analyzing the role of trait emotion regulation, intrinsic job satisfaction and affect. *Teaching and Teacher Education, 113*. DOI: 10.1016/j.tate.2022.103668

Ma, D. (2022). The Role of Motivation and Commitment in Teachers' Professional Identity. *Frontiers in Psychology, 13*. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.910747

Machado Pérez, Y. (2022). Origen y evolución de la educación emocional. *Alternancia – Revista de Educación e Investigación, 4*(6), 35–47. Recuperado de https://revistaalternancia.org/index.php/alternancia/article/view/819/2073

Macías Villegas, D. F., Hernández Varona, W. & Gutiérrez Sánchez, A. (2020). Student teachers' identity construction: A socially-constructed narrative in a second language teacher education program. *Teaching and Teacher Education, 91*. DOI: 10.1016/j.tate.2020.103055

Madero, C. (2021). Because I Am called: How a calling to teach emerges and develops in teachers working in catholic high schools. *Teaching and Teacher Education, 101*. DOI: 10.1016/j.tate.2021.103319

Magdaleno-Venegas, C. B. (2023). *Síndrome de burnout y su relación con la vocación profesional en docentes de educación básica del estado de Guanajuato* (tesis inédita de maestría). Universidad de Guanajuato, Guanajuato, México.

Mancini, G., Righi, N., Trombini, E. & Biolcati, R. (2022). Intelligenza emotiva di tratto e burnout professionale negli insegnanti di scuola primaria. Una revisione della letteratura. *Ricerche Di Psicologia*, (1). Recuperado de https://journals.francoangeli.it/index.php/ripoa/article/view/13705

Markova, Z. (2021). Towards a comprehensive conceptualisation of teachers' self-efficacy beliefs. *Cambridge Journal of Education, 51*(5), 653–671. DOI: 10.1080/0305764X.2021.1906844

Marquéz, M., Fernández, M., Montorio, I. & Losada, A. (2008). Experiencia y regulación emocional a lo largo de la etapa adulta del ciclo vital: análisis comparativo en tres grupos de edad. *Psicothema, 20*(4), 616–622. Recuperado de https://www.psicothema.com/pii?pii=3531

Martí-González, M., Alcalá-Ibañez, M. L., Castán-Esteban, J. L., Martín-Bielsa, L. & Gallardo, L. O. (2023). COVID-19 in School Teachers: Job Satisfaction and Burnout through the Job Demands Control Model. *Behavioral Sciences, 13*(1). DOI: 10.3390/bs13010076

Martínez, F. L. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista Elec-*

trónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado, 13(4), 43–51. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3675464

Martinez, J. R., Waters, C. L., Conroy, M. A. & Reichow, B. (2019). Peer-Mediated Interventions to Address Social Competence Needs of Young Children With ASD: Systematic Review of Single-Case Research Design Studies. *Topics in Early Childhood Special Education, 40*(4), 217–228. DOI: 10.1177/0271121419839136

Martyniak, M. & Pellitteri, J. (2020). The Effects of Short-Term Emotional Intelligence Training on Preschool Teachers in Poland. *Psihologijske Teme, 29*(1), 85–94. DOI: 10.31820/pt.29.1.5

Mauri, M., Crippa, A., Bacchetta, A., Grazioli, S., Rosi, E., Gazzola, E., Gallace, A. & Nobile, M. (2020). The utility of NIRS technology for exploring emotional processing in children. *Journal of Affective Disorders, 274*, 819–824. DOI: 10.1016/j.jad.2020.06.004

Mérida-López, S. & Extremera, N. (2022). Student aggression against teachers, stress, and emotional intelligence as predictors of withdrawal intentions among secondary school teachers. *Anxiety Stress Coping, 35*(3), 365–378. DOI: 10.1080/10615806.2021.1948020

Mérida-López, S., Bakker, A. B. & Extremera, N. (2019). How does emotional intelligence help teachers to stay engaged? Cross-validation of a moderated mediation model. *Personality and Individual Differences, 151*. DOI: 10.1016/j.paid.2019.04.048

Mérida-López, S., Quintana-Orts, C., Rey, L. & Extremera, N. (2022). Teachers' Subjective Happiness: Testing the Importance of Emotional Intelligence Facets Beyond Perceived Stress. *Psychology Research and Behavior Management, 15*, 317–326. DOI: 10.2147/PRBM.S350191

Mérida-López, S., Sánchez-Álvarez, N. & Extremera, N. (2022). Retención docente a través de la teoría de

demandas y recursos laborales. *Educación XX1*, *25*(2), 151–171. DOI: 10.5944/educxx1.31901

Mestre-Bach, G., Fernández-Aranda, F., Jiménez-Murcia, S. & Potenza, M. N. (2020). WITHDRAWN: Emotional regulation in gambling disorder. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, *34*, 12–18. DOI: 10.1016/j.cobeha.2019.10.014

Mihovilović, M. & Boulton, H. (2020). Between and betwixt: Catholic teachers in English secular schools. *International Journal of Christianity & Education*, *24*(1), 7–33. DOI: 10.1177/2056997119843140

Miklósi, Á., Abdai, J. & Temesi, A. (2021). Searching where the treasure is: on the emergence of human companion animal partnership (HCAP). *Animal Cognition*, *24*, 387–394. DOI: 10.1007/s10071-020-01467-z

Mikulic, I. M., Crespi, M. & Radusky, P. (2015). Construcción y Validación del Inventario de Competencias Socioemocionales para Adultos (ICSE). *Interdisciplinaria*, *32*(2), 307–329. DOI: 10.16888/interd.2015.32.2.7

Morales Escobar, I., Correa Londoño, M. & Salgado Guzmán, A. (2020). Saberes pedagógicos en la enseñanza de la lengua castellana. Un enfoque biográfico narrativo para la interpretación de la identidad docente. *Revista Complutense de Educación*, *31*(4), 529–538. DOI: 10.5209/rced.65848

Morales Zárate, C. M. & Olarte Ramos, C. A. (2021). Una huella a través del tiempo: Trascendencia académica desde la práctica docente universitaria. *Apuntes Universitarios*, *11*(3), 133–160. DOI: 10.17162/au.v11i3.698

Moses, I., Admiraal, W., Berry, A. & Saab, N. (2021). Teacher Education and Student Teachers' Commitment to Teaching: A Thematic Literature Review. *Africa Education Review*, *18*(3–4), 75–92. DOI: 10.1080/18146627.2022.2150244

Mujica Johnson, F. N. & Orellana Arduiz, N. D. C. (2019). Deseos vocacionales que incentivan a la formación

docente en Educación Física. *Revista Educación*, *43*(1), 496–508. DOI: 10.15517/revedu.v43i1.30013

Mukhamejanova, D. (2019). International students in Kazakhstan. *International Journal of Comparative Education and Development*, *21*(3), 146–163. DOI: 10.1108/IJCED-07-2018-0024

Muñoz-Fernández, G. A., Rodríguez-Gutiérrez, P. & Luque-Vílchez, M. (2018). La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en España: perfil y motivaciones del futuro docente. *Educación XX1*, *22*(1), 71–92. DOI: 10.5944/educxx1.20007

Muñoz-Oliver, B., Gil-Madrona, P. & Gómez-Ramos, J. L. (2022). The Development of Emotional Programmes in Education Settings during the Last Decade. *In Children*, *9*(4). DOI: 10.3390/children9040456

Myyry, L., Karaharju-Suvanto, T., Virtala, A.-M. K., R Raekallio, M., Salminen, O., Vesalainen, M. & Nevgi, A. (2022). How self-efficacy beliefs are related to assessment practices: a study of experienced university teachers. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *47*(1), 155–168. DOI: 10.1080/02602938.2021.1887812

Nakamichi, K., Takahashi, M., Sunagami, F. & Iwata, M. (2022). The relationship between child-centered teaching attitudes in childcare centers and the socio-emotional development of Japanese toddlers. *Early Childhood Research Quarterly*, *59*, 162–171. DOI: 10.1016/j.ecresq.2021.11.014

Nkengne, P., Pieume, O., Tsimpo, C., Ezeugwu, G. & Wodon, Q. (2021). Teacher satisfaction and its determinants: analysis based on data from Nigeria and Uganda. *International Studies in Catholic Education*, *13*(2), 190-208. DOI: 10.1080/19422539.2021.2010458

Noben, I., Deinum, J. F., Douwes-van Ark, I. M. E. & Hofman, W. H. A. (2021). How is a professional development programme related to the development of university teachers' self-efficacy beliefs and teaching

conceptions? *Studies in Educational Evaluation, 68*. DOI: 10.1016/j.stueduc.2020.100966

Nóvoa, A. (2019). Tres Tesis sobre el Tercero. Repensando la Formación Docente. Profesorado, *Revista de Currículum y Formación Del Profesorado, 23*(3), 211–222. DOI: 10.30827/profesorado.v23i3.10280

Öncü, E. (2019). An examination of Turkish physical education teachers' interpersonal self-efficacy beliefs. *Physical Education of Students, 23*(1), 37–44. DOI: 10.15561/20755279.2019.0106

Onyefulu, C., Madalinska-Michalak, J. & Bavli, B. (2022). Teachers' motivation to choose teaching and remain in the profession: A comparative mixed methods study in Jamaica, Poland and Turkey. *Power and Education, 15*(1), 37-65. DOI: 10.1177/17577438221109907

Orón Semper, J. V., Akrivou, K. & Scalzo, G. (2019). Educational Implications That Arise From Differing Models of Human Development and Their Repercussions on Social Innovation. *Frontiers in Education, 4*. DOI: 10.3389/feduc.2019.00139

Öztuzcu Küçükbere, R. & Balkar, B. (2021). Teacher Accountability for Teacher Occupational Professionalism: The Effect of Accountability on Occupational Awareness with the Mediating Roles of Contribution to Organization, Emotional Labor and Personal Development. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science, 14*(3), 167–179. DOI: 10.7160/eriesj.2021.140304

Penteado, R. Z. & Souza Neto, S. (2019). Teacher malaise, suffering and sickness: from narratives of teacher work and culture to teaching as a profession. *Saúde E Sociedade, 28*(1), 135–153. Recuperado de https://www.revistas.usp.br/sausoc/article/view/160265

Peña Lozada, J. C. (2018). Transformación del Docente desde el Pensamiento Complejo. *Revista Scientific, 3*(7), 211–230. DOI: 10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.7.11.211-230

Pereira Kastens, C., Döring-Seipel, E. & Nolle, T. (2020). Selbstwirksamkeit erlangen, Belastung reduzieren? Effekte des Feedbackverhaltens der Ausbilder/innen in Unterrichtsnachbesprechungen. *Journal for educational research online*, *12*(1), 67–90. Recuperado de https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=19119

Perera, H. N. & John, J. E. (2020). Teachers' self-efficacy beliefs for teaching math: Relations with teacher and student outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, *61*. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2020.101842

Perera, H. N., Yerdelen, S., McIlveen, P. & Part, R. (2021). A multidimensional, person-centred perspective on teacher engagement: Evidence from Canadian and Australian teachers. *British Journal of Educational Psychology*, *91*(3), 882–910. DOI: 10.1111/bjep.12398

Pérez Norambuena, S. & Rivera García, E. (2021). Análisis de la construcción de identidad profesional en profesores excelentes: encontrando al SER formador de docentes. *Foro Educacional*, (36), 79–100. Recuperado de https://ediciones.ucsh.cl/index.php/ForoEducacional/article/view/2688/2229

Pérez-Escoda, N., Alegre Rosselló, A. & López-Cassà, È. (2021). Validación y fiabilidad del cuestionario de desarrollo emocional en Adultos (CDE-A35). *Educatio Siglo XXI*, *39*(3), 37–60. DOI: 10.6018/educatio.422081

Pervaiz, S., Ali, A. & Asif, M. (2019). Emotional intelligence, emotional labor strategies and satisfaction of secondary teachers in Pakistan. *International Journal of Educational Management*, *33*(4), 721–733. DOI: 10.1108/IJEM-12-2017-0350

Poblete Núñez, X. (2020). Performing the (religious) educator's vocation. Becoming the 'good' early childhood practitioner in Chile. *Gender and Education*, *32*(8), 1072–1089. DOI: 10.1080/09540253.2018.1554180

Polatcan, M., Cansoy, R. & Kilinç, A. Ç. (2019). Examining Empirical Studies on Teacher Burnout: A Systematic

Review. *Hacettepe University Journal of Education*, *35*(4), 1–19. DOI: 10.16986/HUJE.2019054890

Polizzi, S. J., Zhu, Y., Reid, J. W., Ofem, B., Salisbury, S., Beeth, M., Roehrig, G., Mohr-Schroeder, M., Sheppard, K. & Rushton, G. T. (2021). Science and mathematics teacher communities of practice: social influences on discipline-based identity and self-efficacy beliefs. *International Journal of STEM Education*, *8*. DOI: 10.1186/s40594-021-00275-2

Puertas Molero, P., Zurita Ortega, F., Ubago Jiménez, J. L. & González Valero, G. (2019). Influence of Emotional Intelligence and Burnout Syndrome on Teachers Well-Being: A Systematic Review. *Social Sciences*, *8*(6). DOI: 10.3390/socsci8060185

Pujol-Cols, L. & Dabos, G. E. (2021). Respuestas diferenciales ante las demandas emocionales del trabajo: una revisión de la literatura sobre características individuales y trabajo emocional. *Estudios Gerenciales*, *37*(160), 472–491. DOI: 10.18046/j.estger.2021.160.4088

Raftery, D. & Delaney, C. (2022). Teaching vocation or religious vocation: examining the changing identity of Irish teaching sisters c.1940–1970, an oral history approach. *Irish Educational Studies*, *43*(2), 329–340. DOI: 10.1080/03323315.2022.2074074

Real Academia Española. (s.f.). Vocación. En *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.8 en línea]. Recuperado de https://dle.rae.es/vocaci%C3%B3n?m=form

Reynoso, O., Portillo, S. & Castellanos, L. (2020). Modelo explicativo de la satisfacción del profesorado en el periodo de enseñanza remota. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (15), 229–247. DOI: 10.46661/ijeri.5236

Robles-Murillo, K. (2020). Resignificando el papel docente: Retos y desafíos en la vinculación de la didáctica con el contexto actual. *Revista Electrónica Educare*, *24*(3), 1–12.

Recuperado de https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1409-42582020000300604

Rodríguez Jiménez, J. M. & Vega Rodríguez, M. T. (2022). Análisis psicométrico del Cuestionario de Empatía de Toronto, aplicado a una muestra española. *Apuntes De Psicología*, *40*(1), 21–30. DOI: 10.55414/ap.v41i1.955

Rojas, A. L., Estévez, M. A. & Macías, A. M. (2018). Interés profesional-vocación docente, en estudiantes de la carrera educación inicial. *Revista Conrado*, *14*(64), 72-79. Recuperado de http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v14n64/1990-8644-rc-14-64-72.pdf

Rosales-Ronquillo, C. A. & Hernández-Jácquez, L. F. (2020). Autoeficacia académica y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de nutrición. *Revista Electrónica Educare*, *24*(3), 1–17. DOI: 10.15359/ree.24-3.7

Rotter, J. B. (1978). Generalized expectancies for Problem Solving and Psychotherapy. *Cognitive Therapy and Research*, *2*(1), 1–10. DOI: 10.1007/BF01172508

Sabatini, S., Silarova, B., Martyr, A., Collins, R., Ballard, C., Anstey, K. J., Kim, S. & Clare, L. (2020). Associations of Awareness of Age-Related Change With Emotional and Physical Well-being: A Systematic Review and Meta-analysis. *The Gerontologist*, *60*(6), e477–e490. DOI: 10.1093/geront/gnz101

Safina, A. M., Arifullina, R. U., Ganieva, A. M. & Katushenko, O. A. (2020). Emotional Intelligence in Teachers' Activities. *Journal of History Culture and Art Research*, *9*(2), 61-71. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/342826816_Emotional_Intelligence_in_Teachers'_Activities

Sağlam, H. & Kavgaci, H. (2021). Öğretmenlerin duygusal zekâları ile sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişkide öz yeterlik inancının aracılık rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *52*, 389–416. DOI: 10.9779/pauefd.775406

Salceanu, C. (2022). Coping Mechanisms and Emotional Distress for Young People and Adults in Pandemic Context. *Postmodern Openings*, *13*(2), 528–549. DOI: 10.18662/po/13.2/470

Samašonok, K. & Juškevičienė, A. (2021). Social competence-based prognostic possibilities of creativity expression among students of social profile. *Entrepreneurship and Sustainability Issues*, *8*(3), 324–339. DOI: 10.9770/jesi.2021.8.3(20)

Sánchez, E. (2009). Mitos y realidades en la carrera docente. *Revista de Educación*, (348), 465-488. Recuperado de https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2009/re348/re348-20.html

Sánchez-Rosas, J., Dyzenchauz, M. & Domínguez-Lara, S. (2021). Validez de contenido de la Escala de Autoeficacia Colectiva Docente. *Revista Argentina de Ciencias Del Comportamiento*, *13*(1), 59–72. Recuperado de https://www.redalyc.org/journal/3334/333469858006/html/

Sanz Ponce, R., González Bertolín, A. & López Luján, E. (2020). Docentes y pacto educativo: una cuestión urgente. Contextos Educativos. *Revista de Educación*, (26), 105–120. DOI: 10.18172/con.4399

Sarastuen, N. K. (2020). From vocational worker to vocational teacher: a study of identity transition and loss. *Journal of Vocational Education & Training*, *72*(3), 333–349. DOI: 10.1080/13636820.2019.1607533

Sarmiento Peralta, G. G. (2020). Diseño y validación de una escala de autoeficacia del docente universitario. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, *18*(2), 131-142. DOI: 10.4995/redu.2020.14343

Sarwar, A., Islam, M. A., Mohiuddin, M., Tareq, M. A. & Siddika, A. (2022). Social Connections and Self-Perceived Depression: An Enhanced Model for Studying Teenagers' Mental Wellbeing. *International Journal of*

Environmental Research and Public Health, *19*(23). DOI: 10.3390/ijerph192315791

Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Rom,á, V. & Bakker, A. (2002). The measurement of engagement and burnout: a two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Hapiness. Studies*, *3*, 71–92. Recuperado de https://link.springer.com/article/10.1023/A:1015630930326

Schoeps, K., Tamarit, A., Peris-Hernández, M. & Montoya-Castilla, I. (2021). Impact of Emotional Intelligence on Burnout among Spanish Teachers: A Mediation Study. *Psicología Educativa*, *27*(2), 135–143. DOI: 10.5093/psed2021a10

Serrano Rodríguez, R. & Pontes Pedrajas, A. (2016). El desarrollo de la identidad profesional docente en la formación inicial del profesorado de secundaria. Enseñanza & Teaching: *Revista Interuniversitaria de Didáctica*, *34*(1), 35–55. DOI: 10.14201/et20163413555

Seydi Shahivand, E. & Moradkhani, S. (2020). The relationship between EFL teachers' trait emotional intelligence and reflective practices: a structural equation modeling approach. *Innovation in Language Learning and Teaching*, *14*(5), 466–480. DOI: 10.1080/17501229.2019.1620241

Shaukat, S., Vishnumolakala, V. R. & Al Bustami, G. (2019). The impact of teachers' characteristics on their self-efficacy and job satisfaction: a perspective from teachers engaging students with disabilities. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *19*(1), 68–76. DOI: 10.1111/1471-3802.12425

Shen, S., Tang, T., Shu, H., Wang, S., Guan, X., Yan, X., Wang, Y., Qi, Y. & Feng, R. (2022). Linking Emotional Intelligence to Mental Health in Chinese High School Teachers: The Mediating Role of Perceived Organizational Justice. *Frontiers in Psychology*, *12*. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.810727

Shu, K. (2022). Teachers' Commitment and Self-Efficacy as Predictors of Work Engagement and Well-Being. *Frontiers in Psychology*, *13*. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.850204

Skura, M. & Świderska, J. (2022). The role of teachers' emotional intelligence and social competences with special educational needs students. *European Journal of Special Needs Education*, *37*(3), 401–416. DOI: 10.1080/08856257.2021.1885177

Sobhanmanesh, A. (2022). English as a Foreign Language Teacher Flow: How Do Personality and Emotional Intelligence Factor in? *Frontiers in Psychology*, *13*. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.793955

Souto-Gómez, A.-I., Rial-Sánchez, A.-F. & Talavera-Valverde, M.-A. (2020). Aspectos que conforman la identidad profesional del profesorado de formación y orientación laboral. *Estudios Sobre Educación*, *38*, 29–57. DOI: 10.15581/004.38.29-57

Ssenyonga, J. & Hecker, T. (2021). Job Perceptions Contribute to Stress among Secondary School Teachers in Southwestern Uganda. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(5), DOI: 10.3390/ijerph18052315

Stark, K. & Bettini, E. (2021). Teachers' perceptions of emotional display rules in schools: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, *104*. DOI: 10.1016/j.tate.2021.103388

Stoller, J. K. (2021). Emotional Intelligence. *Chest*, *159*(5), 1942–1948. DOI: 10.1016/j.chest.2020.09.093

Suárez Martel, M. J. & Martín Santana, J. D. (2019). Influencia del perfil sociodemográfico del profesor universitario sobre la inteligencia emocional y el burnout. *Educación XX1*, *22*(2), 93–118. Recuperado de https://www.redalyc.org/journal/706/70666696004/html/

Subban, P., Round, P. & Sharma, U. (2021). 'I can because I think I can': an investigation into Victorian secondary school teacher's self-efficacy beliefs regarding the

inclusion of students with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, *25*(3), 348–361. DOI: 10.1080/13603116.2018.1550816

Tam, L., Choi, S. & Kim, J.-N. (2021). Reconceptualizing the self-efficacy construct in public relations research: The case of sojourners and their communicative behaviors. *Public Relations Review*, *47*(4). DOI: 10.1016/j.pubrev.2021.102090

Taylor, S. G., Roberts, A. M. & Zarrett, N. (2021). A brief mindfulness-based intervention (bMBI) to reduce teacher stress and burnout. *Teaching and Teacher Education*, *100*. DOI: 10.1016/j.tate.2021.103284

Tenti, E. (1988). *El arte del buen maestro*. México: Editorial Pax.

Toledo Lara, G. E. (2019). Elaboración del marco teórico en la formación universitaria docente: algunas claves para comprender sus implicaciones. *Revista Digital de Investigación En Docencia Universitaria*, *13*(2), 53–66. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/337949849

Toprak, M. & Savaş, A. C. (2020). School headmasters' emotional intelligence and teachers' job satisfaction: Moderation effect of emotional labor. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, *32*(2), 4–18. DOI: 10.1002/nha3.20282

Toropova, A., Myrberg, E. & Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, *73*(1), 71–97. DOI: 10.1080/00131911.2019.1705247

Torres, F. C. & Vinaccia, S. (2004). *Psicología y Salud, 17*(July 2014), 261–267.

Torres-Hernández, E. (2018). Competencias socioemocionales y creencias de autoeficacia como predictores del burnout en docentes mexicanos. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, *17*(35), 15–27. Recuperado de https://www.redalyc.org/journal/2431/243158173001/html/

Torres-Hernández, E. F. (2020). Habilidades intrapersonales y su relación con el burnout en docentes de educación básica en León, México. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, *19*(39), 163–179. Recuperado de https://www.redalyc.org/journal/2431/243162775009/

Torres-Hernández, E. F. (2022). Diseño y validación de un cuestionario de vocación docente para profesores (CVOC-D). *Revista Fuentes*, *24*(1), 104–115. DOI: 10.12795/revistafuentes.2022.15751

Torres-Hernández, E. F. (2023). Vocación y burnout en docentes mexicanos. *Educación XX1, 26*(1), 327–346. DOI: 10.5944/educxx1.32954

Troesch, L. M. & Bauer, C. E. (2020). Is Teaching Less Challenging for Career Switchers? First and Second Career Teachers' Appraisal of Professional Challenges and Their Intention to Leave Teaching. *Frontiers in Psychology, 10*. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.03067

Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W. & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, *68*(2), 202–248. DOI: 10.3102/00346543068002202

Türker, Y. & Tanriöğen, A. (2020). Effect of School Principals' Leadership Style on Teachers' Social and Emotional Intelligence. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (51), 123–151. DOI: 10.9779/pauefd.731133

Turner, K. (2019). How Teachers Find Meaning in their Work and Effects on their Pedagogical Practice. *Australian Journal of Teacher Education, 44*(9). DOI: 10.14221/ajte.2019v44n9.5

Turner, K & Thielking, M. (2019). How Teachers Find Meaning in their Work and Effects on their Pedagogical Practice. *Australian Journal of Teacher Education*, *44*(9). DOI: 10.14221/ajte.2019v44n9.5

Tüzel İşeri, E. (2019). From Mussels Stand to Becoming a Doctor: A Discussion on the Importance of Education in the Vertical Transition Between Social Strata in Terms of

Career Choices and Sources of Vocational Awareness in Children with Low Socioeconomic Level. *International Education Studies, 12*(11). DOI: 10.5539/ies.v12n11p94

Tyler, M. A. & Dymock, D. (2021). Constructing a professional identity in VET: teacher perspectives. *Research in Post-Compulsory Education, 26*(1), 1–18. DOI: 10.1080/13596748.2021.1873404

Valente, S. (2020). Competências socioemocionais na atividade do educador social: implicações à inclusão escolar. *Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação, 15*(3), 2332–2349. DOI: 10.21723/riaee.v15iesp3.14441

Valente, S. & Lourenço, A. A. (2020). Conflict in the Classroom: How Teachers' Emotional Intelligence Influences Conflict Management. *Frontiers in Education, 5*. DOI: 10.3389/feduc.2020.00005

Valente, S., Lourenço, A. A., Alves, P. & Dominguez-Lara, S. (2020). The role of the teacher's emotional intelligence for efficacy and classroom management. *CES Psicología, 13*(2), 18–31. DOI: 10.21615/cesp.13.2.2

Valente, S., Monteiro, A. P. & Lourenço, A. A. (2019). The relationship between teachers' emotional intelligence and classroom discipline management. *Psychology in the Schools, 56*(5), 741–750. DOI: 10.1002/pits.22218

Veloso, F. D. D. & Araújo, R. C. (2019). A aprendizagem da performance musical na visão sociocognitiva: aportes da Abordagem Multidimensional da Autorregulação. *OPUS, 25*(3), 133. DOI: 10.20504/opus2019c2507

Vettori, G., Bigozzi, L., Vezzani, C. & Pinto, G. (2022). The mediating role of emotions in the relation between beliefs and teachers' job satisfaction. *Acta Psychologica, 226*. DOI: 10.1016/j.actpsy.2022.103580

Villegas, M. M. & González, F. E. (2014). Narración autobiográfica: medio para construir la vocación y reconfigurar la identidad docente. *Visión Sy, 12*(1), 41-53. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/310952403

Vizoso-Gómez, C. (2022). Inteligencia emocional y compromiso laboral en el profesorado: revisión de la literatura. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, *26*(3), 395–414. DOI: 10.30827/profesorado.v26i3.21451

Vogel, M. D. (2022). A pandemic's reminder: The public service vocation is at the heart of our field. *Journal of Public Affairs Education*, *28*(1), 80–90. DOI: 10.1080/15236803.2021.1921343

Walker, S. A., Double, K. S., Kunst, H., Zhang, M. & MacCann, C. (2022). Emotional intelligence and attachment in adulthood: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, *184*. DOI: 10.1016/j.paid.2021.111174

Waltz, S. B. (2019). Tutor training for service learning: impact on self-efficacy beliefs. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, *27*(1), 26–43. DOI: 10.1080/13611267.2019.1583405

Wang, G., Strong, M., Zhang, S. & Liu, K. (2021). Preservice teacher professional commitment: A conceptual model and literature review. *Teaching and Teacher Education*, *104*. DOI: 10.1016/j.tate.2021.103373

Wang, Y., Xiao, B., Tao, Y. & Li, Y. (2022). The Relationship between Mindfulness and Job Burnout of Chinese Preschool Teachers: The Mediating Effects of Emotional Intelligence and Coping Style. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(12). DOI: 10.3390/ijerph19127129

Webster, C. A., Starrett, A., Rehling, J., Chen, B., Beets, M. W. & Weaver, R. G. (2020). Understanding Elementary Classroom Teachers' Use of Movement Integration Resources. *Frontiers in Education*, *5*. DOI: 10.3389/feduc.2020.00056

Wettstein, A., Ramseier, E. & Scherzinger, M. (2021). Class- and subject teachers' self-efficacy and emotional stability and students' perceptions of the teacher–student relationship, classroom management, and classroom

disruptions. *BMC Psychology, 9*. DOI: 10.1186/s40359-021-00606-6

Widodo, W. & Gunawan, R. M. B. (2021). Effect of grit on the teaching creativity of Indonesian teachers: The mediating role of organizational commitment and knowledge management. *Cogent Education, 8*(1). DOI: 10.1080/2331186X.2021.2006111

Wilson, C. Marks Woolfson, L., & Durkin, K. (2020). School environment and mastery experience as predictors of teachers' self-efficacy beliefs towards inclusive teaching. *International Journal of Inclusive Education, 24*(2), 218–234. DOI: 10.1080/13603116.2018.1455901

Wink, M. N., LaRusso, M. D. & Smith, R. L. (2021). Teacher empathy and students with problem behaviors: Examining teachers' perceptions, responses, relationships, and burnout. *Psychology in the Schools, 58*(8), 1575–1596. DOI: 10.1002/pits.22516

Wong, C.-S. & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude. *The Leadership Quarterly, 13*(3), 243–274. DOI: 10.1016/S1048-9843(02)00099-1

Wu, Y., Lian, K., Hong, P., Liu, S., Lin, R.-M. & Lian, R. (2019). Teachers' Emotional Intelligence and Self-efficacy: Mediating Role Of Teaching Performance. *Social Behavior and Personality: An International Journal, 47*(3), 1–10. DOI: 10.2224/sbp.7869

Wyatt, M. & Dikilitaş, K. (2021). English language teachers' self-efficacy beliefs for grammar instruction: implications for teacher educators. *The Language Learning Journal, 49*(5), 541–553. DOI: 10.1080/09571736.2019.1642943

Yan, T., Teo, E. W., Lim, B. H. & Lin, B. (2022). Evaluation of competency and job satisfaction by positive human psychology among physical education teachers at the university level: A systematic review. *Frontiers in Psychology, 13*. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.1084961

Yin, H., Han, J. & Perron, B. E. (2020). Why are Chinese university teachers (not) confident in their competence to teach? The relationships between faculty-perceived stress and self-efficacy. *International Journal of Educational Research, 100*. DOI: 10.1016/j.ijer.2019.101529

Yoon, H. J. (2019). Toward Agentic HRD: A Translational Model of Albert Bandura's Human Agency Theory. *Advances in Developing Human Resources, 21*(3), 335–351. DOI: 10.1177/1523422319851437

Zang, W. & Adegbola, O. (2022). Emotional intelligence and public relations: An empirical review. *Public Relations Review, 48*(3). DOI: 10.1016/j.pubrev.2022.102199

Zurita-Ortega, F., Olmedo-Moreno, E. M., Chacón-Cuberos, R., Expósito López, J. & Martínez-Martínez, A. (2019). Relationship between Leadership and Emotional Intelligence in Teachers in Universities and Other Educational Centres: A Structural Equation Model. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(1). DOI: 10.3390/ijerph17010293

Anexos

Anexo 1. Cuestionario de Sentimiento de Autoeficacia

El presente cuestionario fue diseñado para comprender mejor qué aspectos generan dificultades en el quehacer pedagógico. Solicitamos nos dé su opinión sobre cada una de las siguientes preguntas. De igual forma, le pedimos por favor no deje ningún enunciado sin responder. Sus respuestas serán confidenciales.

Instrucciones: conteste con una x según su preferencia en la columna correspondiente.

Items	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. ¿Cuánto puede hacer usted para comunicarse con los alumnos más difíciles?					
2. ¿Cuánto puede hacer usted para ayudar a sus alumnos a pensar de manera crítica?					
3. ¿Cuánto puede hacer usted para motivar a los alumnos que muestran poco interés en el trabajo escolar?					
4. ¿Cuánto puede hacer usted para fomentar la creatividad de los alumnos?					
5. ¿Cuánto puede hacer usted para responder a las preguntas difíciles que hacen los alumnos?					
6. ¿Cuánto puede hacer usted por medir si los alumnos comprendieron lo que les ha enseñado?					

Items	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
7. ¿Cuánto puede hacer usted para elaborar buenas preguntas para los alumnos?					
8. ¿Cuánto puede hacer usted para dar explicaciones o ejemplos adicionales cuando los alumnos están confundidos?					
9. ¿Cuánto puede hacer usted para controlar el mal comportamiento en la sala de clases?					
10. ¿Cuánto puede hacer usted para que los alumnos sigan las normas de la sala de clases?					
11. ¿Cuánto puede hacer usted para calmar a un alumno que presenta un mal comportamiento o que es bullicioso?					
12. ¿Cuánto puede hacer usted para evitar que unos pocos alumnos problemáticos perjudiquen la clase?					
13. ¿Cuánto puede hacer usted para responder a los alumnos confrontacionales?					
14. ¿Cuánto puede hacer usted para ajustar sus clases al nivel adecuado de cada uno de los alumnos?					
15. ¿Cuánto puede hacer usted por utilizar diversas estrategias de evaluación?					
16. ¿Cuánto puede hacer usted para implementar estrategias alternativas en su clase?					
17. ¿Cuánto puede hacer usted por ofrecer desafíos apropiados para los alumnos más capacitados?					

Anexo 2. Escala de Autoeficacia del Docente Universitario

La presente escala pretende evaluar algunos aspectos relacionados con su labor docente. Le pedimos por favor no deje ningún enunciado sin responder. Sus respuestas serán confidenciales; recuerde que no existen respuestas correctas ni incorrectas.

Instrucciones: conteste con una x según su preferencia en la columna correspondiente.

Items	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
1. Soy capaz de identificar los objetivos que deseo cumplir en mi clase				
2. Soy capaz de considerar condiciones externas que influyan en el proceso de enseñanza aprendizaje.				
3. Soy capaz de elaborar instrumentos de evaluación válidos y acordes al contexto educativo				
4. Soy capaz de alinear mis contenidos y procedimientos educacionales con el Modelo Educativo de la universidad.				
5. Soy capaz de identificar el logro de los objetivos educacionales				
6. Soy capaz de actuar sobre algún condicionante del logro de los objetivos educacionales				
7. Soy capaz de identificar a estudiantes con baja motivación				
8. Soy capaz de promover que los estudiantes se mantengan motivados				
9. Soy capaz de acompañar a los estudiantes motivados hasta que logren sus metas				
10. Soy capaz de evaluar el contexto y actuar de forma pertinente mediante estrategias didácticas				
11. Soy capaz de utilizar eficazmente las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICS)				

▶

Items	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
12. Soy capaz de generar participación en el aula				
13. Soy capaz de mantener la cooperación en el aula				
14. Soy capaz de resolver conflictos en el aula				
15. Soy consciente de la importancia de capacitarme permanentemente				
16. Soy capaz de buscar oportunidades de mejorar mi práctica docente				
17. Soy capaz de mejorar mi desempeño docente según la opinión de los estudiantes				
18. Soy capaz de mejorar mi desempeño docente según la opinión de otros docentes				
19. Soy capaz de aceptar asertivamente las críticas de otras personas				
20. Soy capaz de entender el enfoque de Responsabilidad Social Universitaria				
21. Soy capaz de ejercer éticamente cargos en la gestión universitaria				
22. Soy capaz de gestionar proyectos de investigación en el marco de la Responsabilidad Social Universitaria				
23. Soy capaz de gestionar programas de extensión social en el marco de la Responsabilidad Social				
24. Soy capaz de integrar la Responsabilidad Social Universitaria en la Formación Académica				

Anexo 3. Escala de Autoeficacia Colectiva Docente

Utiliza la siguiente escala para puntuar las afirmaciones en la columna derecha de la tabla

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Para nada seguro/a de que podamos hacerlo					Totalmente seguro/a de que podemos hacerlo				

Los y las docentes de esta escuela podemos…	
1. Organizarnos para ser escuchados al tomar decisiones en la escuela	
2. Llegar a consensos para expresar nuestra opinión sobre cuestiones importantes para la escuela	
3. Decidir de manera democrática aspectos que definen la identidad de la escuela	
4. Reunirnos sistemáticamente para debatir sobre cuestiones de la cotidianidad escolar	
5. Establecer vías de comunicación efectivas para incluir a todo el personal en la toma de decisiones	
6. Ponernos de acuerdo sobre cómo comunicarles nuestra postura a los directivos de la institución	
7. Organizarnos para demandar una intervención ante una situación problemática	
8. Transmitir propuestas a las autoridades, referidas a la organización de la institución	
9. Compartir estrategias efectivas para mejorar el desempeño de los estudiantes con dificultades de aprendizaje	
10. Desarrollar en conjunto recursos didácticos para que los estudiantes trabajen en grupo	
11. Compartir entre nosotros metodologías innovadoras para promover aprendizajes significativos	
12. Desarrollar conjuntamente propuestas innovadoras que despierten en los estudiantes la curiosidad y la creatividad	
13. Desarrollar en conjunto estrategias para que los estudiantes se comprometan con su aprendizaje	
14. Trabajar sobre un mismo tema de manera transversal en varias asignaturas para que los estudiantes logren una mejor comprensión	
15. Desarrollar en conjunto instancias lúdicas para motivar a los estudiantes a incorporar contenidos de manera creativa	
16. Promover en conjunto que nuestros estudiantes adquieran técnicas y hábitos de estudio	
17. Contribuir entre todos a que los estudiantes respeten las reglas escolares	
18. Establecer acuerdos de convivencia junto con los estudiantes y el resto del personal	

▶

19. Consensuar criterios que definan los comportamientos que se esperan de los estudiantes	
20. Consensuar las medidas que tomaremos ante conductas disruptivas de los estudiantes	
21. Intercambiar estrategias que hayan resultado exitosas para regular el comportamiento de los estudiantes	
22. Comunicar a los estudiantes de manera coherente el comportamiento que esperamos de ellos en la escuela	
23. Desarrollar estrategias en conjunto para que los estudiantes se autoevalúen y aprendan a solucionar conflictos	
24. Trabajar en conjunto para que las familias acompañen a sus hijos en las tareas escolares	
25. Organizar actividades para que las familias se sientan parte de la institución	
26. Organizar reuniones para conversar con las familias sobre problemáticas escolares	
27. Establecer vías de comunicación que faciliten la participación de la familia	
28. Mostrar disponibilidad como equipo docente para que las familias cuenten con nosotros	
29. Organizar reuniones para que las familias participen en las decisiones institucionales	
30. Proponer en conjunto estrategias para fomentar junto con la familia hábitos de estudio	
31. Diseñar proyectos que involucren la participación de organizaciones comunitarias	
32. Organizar jornadas con expertos de nuestra comunidad para conversar sobre temáticas que nos interesen	
33. Crear redes de colaboración mutua con organismos de la comunidad	
34. Organizar actividades recreativas donde participen personas externas a la institución	
35. Organizar entre todos actividades educativas donde participen personas externas a la institución	
36. Darnos a conocer como institución ante la comunidad	
37. Participar como institución en eventos extraescolares	
38. Entablar relaciones positivas para hacer de la escuela un lugar confiable	
39. Fomentar entre todos que los estudiantes confíen en nosotros	
40. Crear espacios de reflexión grupal para promover relaciones empáticas	
41. Desarrollar actividades que refuercen el sentido de pertenencia a la institución en los estudiantes	
42. Garantizar entre todos la inclusión y el respeto por la diversidad	
43. Ayudarnos entre nosotros cuando surge alguna dificultad	
44. Realizar actividades para encontrarnos de manera distendida entre todos los agentes de la escuela	
45. Reflexionar sobre las problemáticas escolares y abordarlas en conjunto	

Anexo 4. TMMS-24

Instrucciones: a continuación, encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase e indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una x la respuesta que más se aproxime a sus preferencias.

Nota: no hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

1	2	3	4	5
Nada de Acuerdo	Algo de Acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de Acuerdo	Totalmente de acuerdo

1. Presto mucha atención a los sentimientos	1	2	3	4	5
2. Normalmente me preocupo mucho por lo que siento	1	2	3	4	5
3. Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones	1	2	3	4	5
4. Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo	1	2	3	4	5
5. Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos	1	2	3	4	5
6. Pienso en mi estado de ánimo constantemente	1	2	3	4	5
7. A menudo pienso en mis sentimientos	1	2	3	4	5
8. Presto mucha atención a cómo me siento	1	2	3	4	5
9. Tengo claros mis sentimientos	1	2	3	4	5
10. Frecuentemente puedo definir mis sentimientos	1	2	3	4	5
11. Casi siempre sé cómo me siento	1	2	3	4	5
12. Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas	1	2	3	4	5
13. A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones	1	2	3	4	5
14. Siempre puedo decir cómo me siento	1	2	3	4	5
15. A veces puedo decir cuáles son mis emociones	1	2	3	4	5
16. Puedo llegar a comprender mis sentimientos	1	2	3	4	5
17. Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista	1	2	3	4	5
18. Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables	1	2	3	4	5

19. Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida	1	2	3	4	5
20. Intento tener pensamientos positivos, aunque me sienta mal	1	2	3	4	5
21. Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme	1	2	3	4	5
22. Me preocupo por tener un buen estado de ánimo	1	2	3	4	5
23. Tengo mucha energía cuando me siento feliz	1	2	3	4	5
24. Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo	1	2	3	4	5

Anexo 5. Versión al castellano del Wong and Law Emotional Intelligence Scale

Instrucciones: a continuación, encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase e indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con un círculo la respuesta que más se aproxime a sus preferencias. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.

No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

1	2	3	4
Completamente en desacuerdo	**En desacuerdo**	**Más bien en desacuerdo**	**Ni de acuerdo ni en desacuerdo**
5	**6**	**7**	
Más bien de acuerdo	**Deacuerdo**	**Completamente de acuerdo**	

1. La mayoría de las veces sé distinguir porqué tengo ciertos sentimientos (P Intra)	1	2	3	4	5	6	7
2. Conozco siempre las emociones de mis amigos a través de sus comportamientos (P Inter)	1	2	3	4	5	6	7
3. Siempre me fijo metas y luego intento hacerlo lo mejor para alcanzarlas (AE)	1	2	3	4	5	6	7
4. Soy capaz de controlar mi temperamento y manejar las dificultades de manera racional (RE)	1	2	3	4	5	6	7
5. Tengo una buena comprensión de mis propias emociones (P Intra)	1	2	3	4	5	6	7

6. Soy un buen observador de las emociones de los demás (P Inter)	1	2	3	4	5	6	7
7. Siempre me digo a mí mismo que soy una persona competente (AE)	1	2	3	4	5	6	7
8. Soy capaz de controlar mis propias emociones (RE)	1	2	3	4	5	6	7
9. Realmente comprendo lo que yo siento (P Intra)	1	2	3	4	5	6	7
10. Soy sensible a los sentimientos y emociones de los demás (P Inter)	1	2	3	4	5	6	7
11. Soy una persona automotivadora (AE)	1	2	3	4	5	6	7
12. Me puedo calmar fácilmente cuando me siento enfadado (RE)	1	2	3	4	5	6	7
13. Siempre sé si estoy o no estoy feliz (P Intra)	1	2	3	4	5	6	7
14. Tengo una buena comprensión de las emociones de las personas que me rodean (P Inter)	1	2	3	4	5	6	7
15. Siempre me animo a mí mismo para hacerlo lo mejor que pueda (AE)	1	2	3	4	5	6	7
16. Tengo un buen control de mis propias emociones (RE)	1	2	3	4	5	6	7

Anexo 6. Cuestionario Toronto de Empatía

A continuación, encontrará algunas aseveraciones; le pedimos que conteste con honestidad con qué frecuencia puede llegar a experimentar las situaciones presentadas. No existen respuestas correctas o incorrectas.

Ítems	Nunca	Raramente	A menudo	Siempre
1. Cuando alguien se siente emocionado, yo también suelo emocionarme con él/ella; es como si experimentara sus emociones (por ejemplo, si alguien se pone triste, me pongo triste; si está contento/a, me pongo contento/a)				
2. Me molesta ver que alguien está siendo tratado/a de manera irrespetuosa				
3. Disfruto haciendo que otras personas se sientan mejor				
4. Siento afecto y me preocupo por las personas menos afortunadas que yo				

5. Cuando un amigo o amiga empieza a hablar de sus problemas, trato de dirigir la conversación hacia otra cosa (cambiar de tema)				
6. Puedo saber si los demás están tristes, incluso cuando no dicen nada				
7. Pienso que estoy "en sintonía" y con los estados de ánimo de otras personas, es decir, puedo sentirme como ellos/as se sienten				
8. Me enfado cuando alguien llora				
9. Siento un fuerte impulso de ayudar a una persona cuando veo que se encuentra mal o está molesta				
10. Me parece una tontería que la gente llore por felicidad				
11. Me dan ganas de ayudar y proteger a una persona cuando veo que se aprovechan o quieren aprovecharse de él/ella				

Anexo 7. Escala de asertividad de Rathus

Instrucciones: a continuación, encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y, por favor, indique el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con un círculo la respuesta que más se aproxime a sus preferencias. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.

No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

1	2	3
Muy poco característico en mí	**Poco característico de mí**	**Algo no característico de mí**
4	**5**	**6**
Algo característico de mí	**Bastante característico de mí**	**Muy característico de mí**

1. Considero que mucha gente parece ser más agresiva y autoafirmativa que yo	1	2	3	4	5	6
2. He dudado en proponer o aceptar una cita con alguien por timidez	1	2	3	4	5	6

3. Cuando la comida que me han servido en el restaurante no está hecha a mi gusto, me quejo con quien me atendió	1	2	3	4	5	6
4. Cuando un vendedor se ha tomado la molestia de mostrarme un producto que después no quiero, me siento mal al decir "no"	1	2	3	4	5	6
5. Me esfuerzo, como la mayoría de la gente, por mantener mi posición	1	2	3	4	5	6
6. En realidad la gente suele aprovecharse de mí	1	2	3	4	5	6
7. Con frecuencia no sé qué decir a personas atractivas del sexo opuesto	1	2	3	4	5	6
8. Evito llamar por teléfono a instituciones o empresas	1	2	3	4	5	6
9. En caso de solicitar un trabajo o la admisión en una institución, prefiero escribir cartas o enviar correos electrónicos, antes que realizar entrevistas personales	1	2	3	4	5	6
10. Me resulta embarazoso devolver un artículo comprado	1	2	3	4	5	6
11. Si un pariente cercano me molesta, prefiero esconder mis sentimientos antes que expresar mi disgusto	1	2	3	4	5	6
12. He evitado hacer preguntas por miedo a parecer tonto	1	2	3	4	5	6
13. Soy abierto y franco en cuanto a mis sentimientos	1	2	3	4	5	6
14. Si alguien ha hablado mal de mí o me ha atribuido hechos falsos, lo/la busco para saber qué es lo que pasa	1	2	3	4	5	6
15. Con frecuencia paso un mal rato cuando tengo que decir "no"	1	2	3	4	5	6
16. Prefiero reprimir mis emociones antes que hacer una escena	1	2	3	4	5	6
17. Protesto cuando me ofrecen un mal servicio	1	2	3	4	5	6
18. No sé qué responder cada vez que recibo un halago o un cumplido	1	2	3	4	5	6
19. Si dos personas están hablando demasiado alto, les pido que guarden silencio o se vayan a hablar a otra parte	1	2	3	4	5	6
20. Si alguien se cuela en una fila, abiertamentele llamo la atención	1	2	3	4	5	6
21. Expreso mi opinión con facilidad	1	2	3	4	5	6
22. Hay veces en las que simplemente no puedo decir nada	1	2	3	4	5	6

Anexo 8. Escala de Vocación Docente

En las columnas de la derecha, señale qué tan de acuerdo se encuentra respecto a cada uno de los enunciados. Las respuestas pueden ir desde "1= totalmente en desacuerdo" hasta "6= totalmente de acuerdo".

1. Siento que cumplo de manera satisfactoria con las exigencias de mi trabajo	1	2	3	4	5	6
2. Me gustaría trabajar en la docencia durante mucho tiempo	1	2	3	4	5	6
3. Considero que estoy en la docencia para cumplir una misión específica	1	2	3	4	5	6
4. Creo que la docencia es, ante todo, una vocación	1	2	3	4	5	6
5. Soy un/a docente que procura ser congruente con sus valores y convicciones	1	2	3	4	5	6
6. En la actualidad, es muy importante comportarse de manera ética y con responsabilidad	1	2	3	4	5	6
7. Siento orgullo de ser profesor/a	1	2	3	4	5	6
8. La mayor parte de mi trabajo es apasionante	1	2	3	4	5	6
9. Siento que no tengo vocación para ser maestro/a	1	2	3	4	5	6
10. La docencia es una profesión que debe ejercerse con un alto compromiso	1	2	3	4	5	6
11. Me han dicho que soy un/a profesor/a poco comprometido/a	1	2	3	4	5	6
12. Definitivamente, la docencia es no algo "hecho" para mí	1	2	3	4	5	6
13. Mi labor exige prepararme constantemente para mejorar como profesional	1	2	3	4	5	6
14. Experimento gusto y pasión al ejercer la enseñanza	1	2	3	4	5	6
15. Me siento insatisfecho/a con mi quehacer como docente	1	2	3	4	5	6
16. Mi familia o seres más cercanos se muestran orgullosos de mi profesión	1	2	3	4	5	6
17. Sigo manteniendo la ilusión por trabajar en la educación	1	2	3	4	5	6
18. Empleo el tiempo y recursos necesarios para planear y ejecutar bien mi trabajo	1	2	3	4	5	6
19. Busco formas diferentes de acercar el conocimiento a mis alumnos	1	2	3	4	5	6
20. Me siento satisfecho/a cuando mis alumnos comprenden un nuevo tema	1	2	3	4	5	6
21. Me entusiasma enseñar o ayudar a mis alumnos a aprender cosas nuevas	1	2	3	4	5	6

Anexo 9. Inventario de Competencias Socioemocionales

El presente estudio pretende conocer diversos aspectos relacionados con las actividades más relevantes, así como las experiencias cotidianas de su quehacer como docente. Para garantizar la confidencialidad de todos los participantes, los datos individuales serán tratados de forma anónima, colectiva y con fines de estudio. Le solicitamos contestar de la manera más honesta posible, donde "1= nunca" y "6= siempre". No existen respuestas buenas ni malas.

1. Si hay complicaciones, me cuesta seguir adelante	1	2	3	4	5	6
2. Dudo de mi capacidad para cumplir los objetivos que me propongo	1	2	3	4	5	6
3. Me cuesta pensar que las cosas saldrán bien	1	2	3	4	5	6
4. Tengo dificultades para cumplir los objetivos que me propongo	1	2	3	4	5	6
5. Me desaliento fácilmente ante las dificultades de la vida	1	2	3	4	5	6
6. Cuando tengo muchas dificultades, me cuesta pensar en positivo	1	2	3	4	5	6
7. Tengo poca confianza en mí mismo/a para lograr lo que me propongo	1	2	3	4	5	6
8. Creo que a los demás todo les sale con mayor facilidad que a mí	1	2	3	4	5	6
9. Me cuesta disfrutar de la vida	1	2	3	4	5	6
10. Cuando tengo un problema me cuesta resolverlo	1	2	3	4	5	6
11. Me cuesta terminar lo que empiezo	1	2	3	4	5	6
12. Me siento seguro/a de mí mismo/a en la mayoría de las situaciones	1	2	3	4	5	6
13. Soy bueno/a para resolver los problemas que tengo	1	2	3	4	5	6
14. Me siento seguro/a tomando decisiones por mi cuenta	1	2	3	4	5	6
15. Miro al futuro con esperanza	1	2	3	4	5	6
16. Me doy cuenta cuando estoy feliz	1	2	3	4	5	6
17. Cuando me propongo un objetivo, lo cumplo	1	2	3	4	5	6
18. Siempre veo el lado bueno de las cosas	1	2	3	4	5	6
19. Tengo una actitud positiva ante la vida	1	2	3	4	5	6
20. Ante situaciones difíciles de la vida, confío que todo saldrá bien	1	2	3	4	5	6

21. Puedo centrarme en los aspectos positivos de la vida	1	2	3	4	5	6
22. Me pone muy incómodo/a decir que algo me molesta	1	2	3	4	5	6
23. Me cuesta decir que estoy en desacuerdo con algo	1	2	3	4	5	6
24. Me pongo muy nervioso/a si tengo que contradecir a alguien	1	2	3	4	5	6
25. Digo lo que pienso, aunque los demás no estén de acuerdo	1	2	3	4	5	6
26. Me cuesta poner límites a las personas	1	2	3	4	5	6
27. Soy de decir las cosas que me molestan	1	2	3	4	5	6
28. Me resulta fácil poner límites a las personas cuando algo me molesta	1	2	3	4	5	6
29. Aunque tenga razón, prefiero callarme antes que discutir	1	2	3	4	5	6
30. Me resulta fácil decir a los otros lo que pienso de ellos	1	2	3	4	5	6
31. Expreso mis opiniones con facilidad	1	2	3	4	5	6
32. Me cuesto mucho decir que "no"	1	2	3	4	5	6
33. Me resulta difícil decirle a alguien cuánto significa para mí	1	2	3	4	5	6
34. Puedo expresar fácilmente lo que estoy sintiendo	1	2	3	4	5	6
35. Me cuesta expresar mis sentimientos hacia los demás	1	2	3	4	5	6
36. Soy capaz de expresar mis emociones cuando hablo con otros	1	2	3	4	5	6
37. Me resulta fácil decir a otras personas cuánto valen para mí	1	2	3	4	5	6
38. Expreso claramente lo que me pasa a los demás	1	2	3	4	5	6
39. Me resulta difícil expresar lo que me pasa	1	2	3	4	5	6
40. Me cuesta darme cuenta de los sentimientos de los demás	1	2	3	4	5	6
41. Las personas que me conocen dicen que me expreso bien	1	2	3	4	5	6
42. Difícilmente me doy cuenta de si mi estado de ánimo cambia	1	2	3	4	5	6
43. Me cuesta reconocer mis emociones	1	2	3	4	5	6
44. Me cuesta diferenciar mis estados de ánimo	1	2	3	4	5	6
45. Me cuesta darme cuenta de qué es lo que estoy sintiendo	1	2	3	4	5	6
46. Cuando me siento triste me cuesta saber por qué	1	2	3	4	5	6
47. Conozco mis sentimientos	1	2	3	4	5	6
48. Me conecto poco con mis sentimientos	1	2	3	4	5	6
49. Sé diferenciar mis sentimientos	1	2	3	4	5	6
50. Cuando estoy discutiendo, trato de ponerme en el lugar del otro antes de decir algo	1	2	3	4	5	6

51. Cuando me enojo con alguien, intento ponerme en su lugar	1	2	3	4	5	6
52. Es difícil para mí ver las cosas desde el punto de vista del otro	1	2	3	4	5	6
53. Antes de criticar a una persona, intento pensar cómo me sentiría si estuviera en su lugar	1	2	3	4	5	6
54. Los problemas de los demás me suceden poco	1	2	3	4	5	6
55. Cuando estoy enojado/a, sale lo peor de mí	1	2	3	4	5	6
56. Me resulta difícil actuar con calma cuando algo me pone muy nervioso/a	1	2	3	4	5	6
57. Cuando alguien me ofende, soy capaz de mantenerme tranquilo/a	1	2	3	4	5	6
58. Puedo manejar mis emociones	1	2	3	4	5	6
59. Soy de perder el control cuando algo me enoja	1	2	3	4	5	6
60. Me cuesta pensar con claridad cuando estoy ante un problema	1	2	3	4	5	6
61. Me resulta difícil controlar mis emociones	1	2	3	4	5	6
62. Me cuesta ayudar a otras personas	1	2	3	4	5	6
63. Me cuesta aceptar que otro piense diferente	1	2	3	4	5	6
64. Soy de ayudar a otros incluso cuando no me lo piden	1	2	3	4	5	6
65. Cuando sé que algo solo beneficia a otros, dudo en hacerlo	1	2	3	4	5	6
66. Me resulta más fácil hacer cosas cuando me benefician más a mí que a otros	1	2	3	4	5	6
67. Soy de consultar todo el tiempo a mi familia	1	2	3	4	5	6
68. Dicen que soy muy dependiente de mi familia	1	2	3	4	5	6
69. Si estoy decidido/a por algo, no me dejo influenciar por otros	1	2	3	4	5	6
70. Tomo decisiones importantes sin consultar a otros	1	2	3	4	5	6
71. Soy dependiente de los demás para tomar decisiones	1	2	3	4	5	6

Universidad de Guanajuato

Dra. Claudia Susana Gómez López
Rectora General

Dr. Salvador Hernández Castro
Secretario General

Dra. Diana del Consuelo Caldera González
Secretaria Académica

Dra. Graciela Ma. de la Luz Ruiz Aguilar
Secretaria de Gestión y Desarrollo

Dra. Elba Margarita Sánchez Rolón
Titular del Programa Editorial Universitario

Docencia y desarrollo: autoeficacia, habilidades socioemocionales y vocación
terminó su tratamiento editorial
en el mes de agosto de 2025.
En su composición se utilizó
la fuente tipográfica Crimson Text
de 8, 9, 11.5, 12, 14, 18 y 21 puntos.
El cuidado de la edición estuvo
a cargo de Jaime Romero Baltazar y
Eduardo Martín del Campo Ramos.