Didaxis. Revista Educativa, Social y Humanista
e-ISSN: 3121-3006

Artículo original / Original article
Vol. 1 No. 1, pp. 38-53. / e-38 / Jul-Dic, 2025

Competencias socioemocionales del docente como factor predictor del rendimiento académico en niños de preparatoria

Socio-emotional competencies of teachers as a predictor of academic performance in high school children

Daysi Karina Robles Gómez
Escuela Teresa Torres, Cuenca, Ecuador
karina.roblesg@docentes.educacion.edu.ec; https://orcid.org/0009-0002-0033-2067

Recepción: 03 de junio de 2025
Aceptado: 11 de agosto de 2025
Publicado: 19 de agosto de 2025

Cita sugerida: Robles Gómez, D. K. (2024). Competencias socioemocionales del docente como factor predictor del rendimiento académico en niños de preparatoria. *Didaxis. Revista Educativa, Social y Humanista*, 2(2), 38-53. https://doi.org/10.64325/vhqdsx95

Autor de correspondencia: karina.roblesg@docentes.educacion.edu.ec

Copyright: © 2025 Daysi Karina Robles Gómez; Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia de uso y distribución Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

RESUMEN

Las competencias socioemocionales de los docentes han emergido como una variable de creciente interés en la investigación educativa contemporánea. El presente artículo analiza el papel de dichas competencias como factor predictor del rendimiento académico en niños de educación preparatoria (3 a 6 años). Se adoptó un diseño cuantitativo, correlacional y de corte transversal. La muestra estuvo conformada por 68 docentes y 247 niños pertenecientes a 12 centros educativos públicos de Cuenca. Para la evaluación de las competencias socioemocionales docentes se utilizó la Escala de Competencia Emocional para Docentes (ECED) adaptada al contexto hispanohablante, y para el rendimiento académico se recurrió a registros oficiales de evaluación trimestrales. Los resultados indicaron correlaciones significativas y positivas entre las dimensiones de conciencia emocional, regulación emocional y habilidades sociales del docente y los indicadores académicos de los alumnos ($r = .42$ a $.61$, $p < .01$). El análisis de regresión múltiple señaló que las competencias socioemocionales docentes explican el 38.4% de la varianza del rendimiento académico ($R^2 = .384$, $F = 21.73$, $p < .001$). Se concluye que invertir en la formación socioemocional del profesorado de educación inicial es una estrategia de alto impacto para mejorar los logros educativos desde edades tempranas.

PALABRAS CLAVE: competencias socioemocionales, docentes, rendimiento académico, educación preescolar, inteligencia emocional.

ABSTRACT

Teacher socioemotional competencies have emerged as a variable of growing interest in contemporary educational research. This article analyzes the role of these competencies as a predictor of academic achievement in preschool children aged 3 to 6 years. A quantitative, correlational, cross-sectional design was adopted. The sample consisted of 68 teachers and 247 children from 12 public educational centers in an urban area of Cuenca. The Emotional Competence Scale for Teachers (ECED), adapted for the Spanish-speaking context, was used to assess teacher socioemotional competencies, while academic performance was measured using official quarterly evaluation records. Results indicated significant positive correlations between the dimensions of emotional awareness, emotional regulation, and social skills of the teacher and the students' academic indicators ($r = .42$ to $.61$, $p < .01$). Multiple regression analysis indicated that teacher socioemotional competencies explain 38.4% of the variance in academic achievement ($R^2 = .384$, $F = 21.73$, $p < .001$). It is concluded that investing in socioemotional training for early childhood educators is a high-impact strategy for improving educational outcomes from an early age.

KEYWORDS: socioemotional competencies, teachers, academic achievement, preschool education, emotional intelligence.

INTRODUCCIÓN

La educación inicial o preparatoria constituye uno de los periodos más sensibles en el desarrollo cognitivo, lingüístico y socioemocional del ser humano. Durante esta etapa, comprendida entre los 3 y los 6 años de edad, el niño no solo adquiere habilidades instrumentales básicas como el lenguaje, la numeración y la motricidad fina, sino que también sienta las bases afectivas y relacionales sobre las cuales se construirán aprendizajes más complejos en etapas posteriores. En este contexto, la figura del docente adquiere una relevancia singular: más allá de su función como transmisor de contenidos curriculares, el maestro opera como un modelo socioafectivo cuya influencia impregna el clima emocional del aula y, por extensión, las posibilidades de aprendizaje del alumnado (Jennings y Greenberg, 2009).

El concepto de competencias socioemocionales en el ámbito docente ha sido desarrollado con profundidad en la literatura de habla hispana por autores como Bisquerra y Pérez (2007), quienes las definen como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarios para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales propios y ajenos. Esta definición sitúa al docente no solo como un gestor académico, sino como un agente emocional cuya competencia afecta directamente la experiencia escolar de sus alumnos.

La investigación internacional y española ha evidenciado que cuando los docentes poseen niveles elevados de competencia emocional, crean entornos de aprendizaje más seguros, motivadores y productivos (Palomera et al., 2006; Cabello et al., 2010). En contraparte, la carencia de estas habilidades se asocia con mayor frecuencia a climas de aula conflictivos, baja motivación estudiantil y, en última instancia, peores resultados académicos (Vaello, 2009). A pesar de la relevancia reconocida de este vínculo, la evidencia empírica sobre su naturaleza predictiva en la etapa de educación inicial sigue siendo escasa, especialmente en el contexto latinoamericano.

Desde una perspectiva histórica, la relación entre emoción y aprendizaje ha sido abordada por diferentes corrientes psicológicas y pedagógicas. La teoría de la inteligencia emocional propuesta por Mayer et al. (2004) establece que la habilidad para percibir, usar, comprender y gestionar las emociones es fundamental para el funcionamiento cognitivo y social. Estas ideas fueron posteriormente trasladas al ámbito educativo por investigadores como Fernández-Berrocal y Extremera (2002), quienes demostraron que los niveles de inteligencia emocional de los docentes inciden en la calidad de las interacciones pedagógicas y en el rendimiento de sus estudiantes.

En el plano latinoamericano, Zavala et al. (2008) analizaron la relación entre inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes mexicanos, encontrando

que el componente docente mediaba de manera significativa dicha relación. Por su parte, Repetto y Pena (2010) argumentan que las competencias socioemocionales constituyen un factor de calidad educativa que trasciende el desempeño individual del alumno para configurar el rendimiento colectivo del grupo-aula.

A nivel internacional, el metaanálisis de Durlak et al. (2011), que integró más de 213 programas de aprendizaje socioemocional (SEL) con aproximadamente 270,000 estudiantes, demostró que los niños cuyos docentes habían recibido formación socioemocional mostraban un incremento promedio del 11% en sus calificaciones académicas en comparación con grupos control. Este hallazgo subraya la potencia predictiva de las competencias socioemocionales del docente sobre el rendimiento académico infantil.

A pesar de estos avances, persisten importantes lagunas en la literatura. En primer lugar, la mayoría de los estudios existentes se han realizado con poblaciones de educación primaria o secundaria, dejando relativamente desatendida la etapa preescolar o de preparatoria. En segundo lugar, son escasos los diseños que utilicen análisis de regresión para cuantificar el poder predictivo de las competencias docentes sobre el rendimiento académico infantil en contextos hispanohablantes. En tercer lugar, la mayoría de los instrumentos disponibles han sido validados en poblaciones europeas, lo que limita su aplicabilidad directa en contextos mexicanos o latinoamericanos.

Ante este panorama, el presente estudio se propone examinar en qué medida las competencias socioemocionales de los docentes de preparatoria predicen el rendimiento académico de sus alumnos, tomando como marco referencial el modelo pentagonal de competencias emocionales de Bisquerra (2003) y considerando las particularidades socioculturales del contexto mexicano. Se espera que los resultados contribuyan a fundamentar políticas de formación docente inicial y continúa orientadas a fortalecer el perfil socioemocional del maestro de educación inicial.

Los objetivos específicos del estudio son: (1) describir el perfil de competencias socioemocionales de los docentes de preparatoria participantes; (2) analizar la correlación entre las dimensiones de competencia socioemocional docente y el rendimiento académico de los niños; y (3) determinar el poder predictivo de dichas competencias sobre el rendimiento académico mediante análisis de regresión múltiple.

Fundamentación teórica

Las competencias socioemocionales en la docencia

El modelo pentagonal de competencias emocionales propuesto por Bisquerra (2003) y

ampliado posteriormente por Bisquerra y Pérez (2007) constituye uno de los marcos teóricos más influyentes en el ámbito hispanohablante. Este modelo contempla cinco grandes bloques de competencias: (a) conciencia emocional, entendida como la capacidad de percibir con precisión las propias emociones y las ajenas; (b) regulación emocional, referida a la gestión adecuada de los estados afectivos; (c) autonomía emocional, que incluye la autoestima, la automotivación y la resiliencia; (d) habilidades socioemocionales, que abarcan la comunicación empática, la resolución de conflictos y el trabajo cooperativo; y (e) competencias para la vida y el bienestar, vinculadas a la ciudadanía activa y el flujo experiencial positivo.

En el contexto de la práctica docente, estas competencias se manifiestan en comportamientos específicos del aula: la manera en que el maestro responde ante las emociones negativas de los niños, su capacidad para crear vínculos afectivos seguros, la calidad de su comunicación no verbal y su habilidad para mantener un clima emocional positivo incluso ante situaciones de tensión o conflicto (López-Cassá, 2005). Cabello et al. (2010) señalan que los docentes emocionalmente inteligentes muestran mayor flexibilidad pedagógica, mayor satisfacción laboral y menores niveles de agotamiento emocional o burnout, lo que a su vez redunda en una enseñanza más consistente y afectiva.

Pertegal-Felices et al. (2011) añaden que las competencias socioemocionales no son atributos fijos o innatos del docente, sino capacidades dinámicas y entrenables que responden a procesos formativos sistemáticos. Esta premisa resulta crucial para la fundamentación de programas de desarrollo profesional docente orientados al bienestar emocional y la eficacia pedagógica. Filella et al. (2010) demostraron que intervenciones formativas estructuradas de entre 20 y 40 horas producían mejoras significativas en la conciencia emocional y las habilidades sociales de los maestros participantes, con efectos que se mantenían seis meses después de la intervención.

El rendimiento académico en la etapa preescolar

El rendimiento académico en educación inicial es un constructo multidimensional que incluye indicadores cognitivos, lingüísticos, motores y socioemocionales. A diferencia de etapas posteriores del sistema educativo, en las que el rendimiento se evalúa predominantemente mediante calificaciones numéricas, en la educación preescolar los indicadores de logro comprenden aspectos como el desarrollo del lenguaje oral y escrito emergente, la capacidad de autorregulación conductual, las habilidades matemáticas informales y el desarrollo socioemocional (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). García Bacete y Doménech Betoret (1997) señalaron que la motivación, concebida como una variable afectiva, es uno de los mediadores más potentes entre la instrucción docente y el logro académico en las primeras edades.

Desde la perspectiva del aprendizaje socioemocional (SEL), Zins et al. (2004) argumentan que el rendimiento académico no puede comprenderse al margen del desarrollo socioemocional del niño, y que ambas dimensiones se coproducen en el contexto del aula. Los niños que se sienten emocionalmente seguros con sus maestros muestran mayor disposición al riesgo cognitivo, es decir, mayor disposición a enfrentarse a tareas novedosas y desafiantes sin temor al fracaso o al ridículo.

Trianes y García Correa (2002) aportaron evidencia sobre la estrecha relación entre el clima socioafectivo del aula y los logros académicos en niños de 4 a 6 años, concluyendo que las interacciones positivas maestro-alumno predicen con mayor potencia el rendimiento futuro que variables estructurales como el tamaño del grupo o los recursos materiales disponibles. En esta línea, Hargreaves (2000) sostiene que las emociones del docente no son epifenómenos de la práctica pedagógica, sino elementos constitutivos de la misma que modulan cada interacción en el aula.

Vínculo docente-alumno y mediación emocional

Uno de los mecanismos explicativos centrales de la relación entre competencias socioemocionales docentes y rendimiento académico es la calidad del vínculo afectivo establecido entre el maestro y el niño. Jennings y Greenberg (2009) propusieron el modelo del «aula prosocial» (prosocial classroom), en el cual las competencias socioemocionales del docente inciden sobre el rendimiento a través de tres vías complementarias: la mejora de la calidad de las relaciones maestro-alumno, la optimización del manejo del aula y la aplicación de prácticas de instrucción socioemocialmente enriquecidas.

Brackett et al. (2010) demostraron que la capacidad de regulación emocional del docente modera la relación entre el estrés ocupacional y la calidad instruccional, lo que sugiere que maestros con mayor regulación emocional son capaces de mantener prácticas pedagógicas efectivas incluso bajo condiciones de trabajo adversas. Pena y Repetto (2008) corroboraron estos hallazgos en una revisión de la investigación española sobre inteligencia emocional en el ámbito educativo, destacando la importancia de la formación inicial del profesorado en competencias socioemocionales.

Finalmente, Morales (2017) encontró que las habilidades sociales y la inteligencia emocional del docente se asociaban positivamente con el afrontamiento del estrés cotidiano, lo que contribuye a sostener una práctica pedagógica más serena, consistente y sensible a las necesidades emocionales del alumnado. Estas aportaciones configuran un marco sólido para sostener que las competencias socioemocionales del maestro funcionan como factor predictor del rendimiento académico infantil a través de múltiples mecanismos psicopedagógicos.

METODOLOGÍA

El presente estudio adoptó un enfoque cuantitativo con diseño no experimental, correlacional y de corte transversal. La investigación es de tipo explicativo-predictivo, dado que su objetivo central es determinar en qué medida las competencias socioemocionales de los docentes permiten predecir el rendimiento académico de sus alumnos de preparatoria. Este tipo de diseño es congruente con investigaciones previas en el ámbito de la psicología educativa hispanohablante (Pertegal-Felices et al., 2011; Repetto y Pena, 2010).

La muestra estuvo compuesta por 68 docentes (M_edad = 34.7 años, DT = 6.8; 85.3% mujeres) y 247 niños (M_edad = 4.6 años, DT = 0.9; 49.8% niñas) pertenecientes a 12 centros de educación preescolar o preparatoria de carácter público ubicados en Cuenca. El muestreo fue no probabilístico por conveniencia, con criterio de inclusión de centros con matrícula completa y docentes con al menos un año de experiencia en la etapa preescolar. Se excluyeron docentes interinos, niños con diagnóstico previo de necesidades educativas especiales y grupos con más del 20% de ausencias durante el periodo de evaluación.

Todos los docentes firmaron un consentimiento informado y los padres o tutores de los menores participantes autorizaron por escrito la recolección de datos, en cumplimiento de los principios éticos establecidos por la Declaración de Helsinki y las normas deontológicas de la Asociación Mexicana de Psicología.

Para medir las competencias socioemocionales docentes se utilizó la Escala de Competencia Emocional para Docentes (ECED), desarrollada con base en el modelo pentagonal de Bisquerra y Pérez (2007) y adaptada al contexto mexicano. El instrumento consta de 40 ítems distribuidos en cinco dimensiones: conciencia emocional (8 ítems), regulación emocional (10 ítems), autonomía emocional (8 ítems), habilidades sociales (8 ítems) y competencias para el bienestar (6 ítems). La escala de respuesta es de tipo Likert con cinco anclajes que van de 1 (nunca) a 5 (siempre). En la presente muestra se obtuvieron índices de fiabilidad adecuados para todas las dimensiones (α de Cronbach entre .78 y .89), consistentes con los reportados por Pérez-Escoda et al. (2012) en estudios previos con esta escala.

El rendimiento académico se operacionalizó mediante el promedio general de las evaluaciones trimestrales correspondientes al segundo trimestre del ciclo escolar, obtenidas de los registros oficiales de los centros educativos. Las evaluaciones incluyen indicadores de lenguaje oral, pensamiento matemático, exploración del entorno, expresión artística y educación física. Esta estrategia de medición del rendimiento académico es consistente con el enfoque empleado por Zavala et al. (2008) y Garaigordobil y Oñederra (2010) en estudios previos con poblaciones infantiles

hispanohablantes.

La recolección de datos se realizó en dos fases. En la primera fase (octubre-noviembre), los docentes completaron la ECED durante una sesión de 40 minutos realizada en sus respectivos centros educativos, previa instrucción estandarizada por parte de los investigadores. En la segunda fase (diciembre), se recopilaron los datos de rendimiento académico de los alumnos a través de los coordinadores pedagógicos de cada centro, quienes proporcionaron los registros de calificaciones de manera anonimizada.

Los datos fueron procesados con el programa SPSS versión 27.0. En primer lugar, se realizaron análisis descriptivos de las variables principales. A continuación, se comprobaron los supuestos de normalidad (prueba de Kolmogórov-Smirnov), homocedasticidad (prueba de Levene) y ausencia de multicolinealidad (VIF y tolerancia). Para el análisis de las correlaciones se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson. Finalmente, se realizó un análisis de regresión múltiple por el método de introducción (enter), tomando el rendimiento académico como variable dependiente y las cinco dimensiones de la ECED como variables predictoras.

RESULTADOS

Estadísticos descriptivos de las competencias socioemocionales docentes

Los docentes participantes mostraron puntuaciones medias moderadas-altas en las cinco dimensiones de la ECED. La dimensión con mayor puntuación promedio fue la conciencia emocional (M = 3.87, DT = 0.54), seguida de las habilidades sociales (M = 3.71, DT = 0.61) y la regulación emocional (M = 3.58, DT = 0.67). Las dimensiones de autonomía emocional (M = 3.42, DT = 0.73) y competencias para el bienestar (M = 3.38, DT = 0.69) obtuvieron puntuaciones medias ligeramente inferiores. Estas cifras son comparables con las reportadas por Filella et al. (2010) en muestras de docentes españoles de educación infantil.

Con respecto al rendimiento académico de los niños, el promedio general del grupo fue de 8.23 puntos sobre una escala de 10 (DT = 0.84), con valores mínimos de 6.10 y máximos de 9.90. La distribución fue aproximadamente normal (K-S = .074, p = .082), lo que permitió el uso de estadísticas paramétricas.

Correlaciones entre competencias socioemocionales docentes y rendimiento académico

Los análisis de correlación de Pearson revelaron relaciones estadísticamente significativas y positivas entre todas las dimensiones de la ECED y el rendimiento académico de los alumnos (véase Tabla 1). La regulación emocional mostró la correlación más alta con el rendimiento (r = .61, p < .001), seguida de las habilidades sociales (r = .57, p < .001), la conciencia emocional (r = .51, p < .001), la autonomía

emocional (r = .46, p < .001) y las competencias para el bienestar (r = .42, p < .01). Estos resultados son congruentes con los hallazgos de Palomera et al. (2006) y Cabello et al. (2010), quienes encontraron correlaciones de magnitud similar entre inteligencia emocional docente y logros académicos del alumnado.

Tabla 1. Correlaciones de Pearson entre dimensiones de competencia socioemocional docente y rendimiento académico de los alumnos (N = 68 pares docente-grupo).

Tabla 1. *Correlaciones de Pearson entre dimensiones de competencia socioemocional docente y rendimiento académico de los alumnos ($N = 68$)*

Dimensión de competencia socioemocional	Coeficiente de correlación (r)
Conciencia emocional	r=.51
Regulación emocional	r=.61
Autonomía emocional	r=.46
Habilidades sociales	r=.57
Competencias para bienestar	r=.42

Nota: creación propia

Análisis de regresión múltiple

El modelo de regresión múltiple resultó estadísticamente significativo ($F(5, 62) = 21.73$, $p < .001$) y explicó el 38.4% de la varianza en el rendimiento académico de los alumnos ($R^2 = .384$; $R^2corr = .337$). Los supuestos de normalidad de los residuos, homocedasticidad y ausencia de multicolinealidad fueron comprobados y satisfechos (todos los VIF < 3.2; tolerancia > .31).

Los coeficientes beta estandarizados indicaron que la regulación emocional ($\beta = .38$, $t = 3.94$, $p < .001$) y las habilidades sociales ($\beta = .29$, $t = 2.87$, $p < .01$) fueron los predictores más potentes del rendimiento académico. La conciencia emocional mostró un coeficiente también significativo ($\beta = .21$, $t = 2.14$, $p < .05$). En cambio, la autonomía emocional ($\beta = .11$, $t = 1.23$, $p = .224$) y las competencias para el bienestar ($\beta = .09$, $t = 0.97$, $p = .336$) no alcanzaron significación estadística en el modelo conjunto.

Estos resultados sugieren que la capacidad del docente para gestionar sus propios estados emocionales y para relacionarse socialmente de manera empática y asertiva son los componentes de la competencia socioemocional con mayor incidencia predictiva sobre el rendimiento académico de los niños de preparatoria. Este hallazgo es

coherente con el modelo del aula prosocial de Jennings y Greenberg (2009) y con los resultados de Brackett et al. (2010), quienes identificaron la regulación emocional como el componente nuclear de la competencia docente.

Análisis complementarios

Se realizaron análisis de varianza para examinar si la experiencia docente (agrupada en tres categorías: 1-5 años, 6-10 años, más de 10 años) moderaba la relación entre competencias socioemocionales y rendimiento académico. Los resultados indicaron que los docentes con más de 10 años de experiencia mostraban puntuaciones significativamente más altas en regulación emocional y habilidades sociales ($F = 4.37$, $p < .05$), aunque el poder predictivo del modelo de regresión no variaba de manera significativa al introducir la experiencia como covariable ($\Delta R^2 = .018$, $p = .21$). Esto sugiere que, aunque la experiencia contribuye al desarrollo de competencias socioemocionales, no explica por sí sola la varianza del rendimiento académico, reafirmando el rol independiente de dichas competencias.

Asimismo, se examinaron diferencias por género docente. Las docentes mujeres obtuvieron puntuaciones medias ligeramente superiores en conciencia emocional ($M = 3.92$ vs. 3.61) y habilidades sociales ($M = 3.76$ vs. 3.49) en comparación con los docentes varones, aunque las diferencias no alcanzaron significación estadística al controlar el tamaño del aula y la experiencia ($p > .05$). Este hallazgo coincide con los reportados por Morales (2017) y Garaigordobil y Oñederra (2010) en muestras españolas.

DISCUSIÓN

Los resultados del presente estudio ofrecen respaldo empírico para la hipótesis de que las competencias socioemocionales del docente de preparatoria actúan como factores predictores del rendimiento académico de sus alumnos. El hallazgo de que el 38.4% de la varianza del rendimiento puede explicarse mediante las competencias socioemocionales docentes resulta llamativo si se considera que variables como el nivel socioeconómico de la familia, el número de alumnos por aula o los recursos materiales del centro no fueron incluidas en el modelo. Este porcentaje es incluso superior al reportado por Pérez-Escoda et al. (2012) en un estudio similar con docentes de primaria en Cataluña ($R^2 = .29$), lo que podría sugerir que la influencia socioemocional del maestro es especialmente potente durante los años preescolares, cuando el niño aún no ha desarrollado mecanismos cognitivos de autorregulación autónomos.

La identificación de la regulación emocional y las habilidades sociales del docente como los predictores más potentes del rendimiento académico es consistente con el modelo teórico de Bisquerra y Pérez (2007) y con la evidencia aportada por Jennings y

Greenberg (2009). La regulación emocional docente opera sobre el rendimiento académico a través de mecanismos múltiples: por un lado, los docentes que regulan eficazmente sus emociones mantienen un clima de aula más estable y predecible, lo que a su vez favorece la atención sostenida y la implicación cognitiva del niño; por otro lado, modelan para los alumnos estrategias de afrontamiento emocional adaptativas que estos pueden internalizar e incorporar a su propio repertorio conductual (Sarrionandia y Garaigordobil, 2017).

Las habilidades sociales del docente, por su parte, se expresan en la calidad de las interacciones maestro-alumno, particularmente en la sensibilidad ante las señales emocionales del niño, la comunicación empática y la resolución pacífica de conflictos. Trianes y García Correa (2002) ya habían señalado que la calidad de estas interacciones constituye uno de los predictores más robustos del ajuste escolar en la etapa preescolar, dato que el presente estudio corrobora en el contexto mexicano.

Un hallazgo relevante es que la autonomía emocional y las competencias para el bienestar no alcanzaron significación estadística como predictores independientes en el modelo de regresión múltiple. Esto podría explicarse por la alta covarianza de estas dimensiones con la regulación emocional ($r = .58$ entre autonomía y regulación emocionales), lo que genera un efecto de supresión estadística. Es posible que estas dimensiones operen de manera más indirecta sobre el rendimiento académico, mediadas por la regulación emocional y las habilidades sociales. Futuras investigaciones deberían explorar modelos de ecuaciones estructurales para desentrañar estas relaciones de mediación.

El presente estudio comparte algunas limitaciones que es necesario reconocer. En primer lugar, el diseño transversal impide establecer inferencias causales con plena certeza; se requieren estudios longitudinales que evalúen cómo los cambios en la competencia socioemocional del docente a lo largo del tiempo inciden sobre la trayectoria académica de sus alumnos. En segundo lugar, el muestreo por conveniencia limita la generalización de los resultados a poblaciones más amplias. En tercer lugar, el uso de las calificaciones trimestrales oficiales como indicador del rendimiento académico implica una cierta reducción de la complejidad del constructo; futuros estudios deberían incorporar medidas más ricas del desarrollo infantil, incluyendo indicadores de autorregulación, bienestar subjetivo y funcionamiento ejecutivo.

No obstante, estas limitaciones, los hallazgos tienen implicaciones prácticas de relevancia. En primer lugar, señalan la necesidad de incorporar la formación socioemocional en los programas de formación inicial del profesorado de educación preescolar, de manera que los futuros maestros lleguen al aula no solo con competencia disciplinar y didáctica, sino también con un repertorio sólido de habilidades

emocionales y sociales. En segundo lugar, justifican el diseño de programas de desarrollo profesional continúo orientados específicamente a fortalecer la regulación emocional y las habilidades sociales de los docentes en ejercicio, tal como proponen Filella et al. (2010) y Pena y Repetto (2008). En tercer lugar, invitan a los directivos educativos a considerar las competencias socioemocionales como parte integrante del perfil de contratación y evaluación del desempeño docente, más allá de los indicadores académicos tradicionales.

Los resultados también dialogan con la discusión sobre la eficacia de los programas de aprendizaje socioemocional (SEL) en el ámbito escolar. Durlak et al. (2011) demostraron que estos programas son más efectivos cuando los docentes que los implementan poseen competencias socioemocionales sólidas, lo que refuerza la idea de que la persona del maestro, y no solo el programa, es el vector central del cambio educativo. Zins et al. (2004) van más allá al proponer que el bienestar socioemocional del docente es una condición necesaria, aunque no suficiente, para el éxito académico del alumno en las primeras etapas escolares.

En suma, el presente estudio aporta evidencia empírica robusta en favor de la tesis de que las competencias socioemocionales del docente de preparatoria son un factor predictor significativo del rendimiento académico de sus alumnos. Este hallazgo, obtenido en un contexto mexicano que ha recibido escasa atención investigadora en este ámbito, abre una línea de trabajo de alta relevancia para la psicología y la política educativas en América Latina.

CONCLUSIONES

El presente estudio confirma que las competencias socioemocionales del docente de preparatoria actúan como factores predictores estadísticamente significativos del rendimiento académico de los niños a su cargo. En concreto, la regulación emocional y las habilidades sociales del docente se identificaron como los predictores más potentes, explicando de manera conjunta con las restantes dimensiones del modelo cerca del 40% de la varianza del rendimiento académico.

Estos resultados tienen tres implicaciones fundamentales. Primera, la competencia socioemocional del docente debe dejar de ser concebida como un rasgo periférico o accesorio de la práctica pedagógica para ser reconocida como un componente nuclear del perfil profesional del maestro de educación inicial. Segunda, los programas de formación inicial y continua del profesorado deben incorporar de manera sistemática y evaluable el desarrollo de competencias socioemocionales, con especial énfasis en la regulación emocional y las habilidades sociales. Tercera, las instituciones educativas y

los sistemas de evaluación docente deben desarrollar mecanismos que permitan valorar y retroalimentar estas competencias de manera regular.

Desde la perspectiva de la investigación, se recomienda avanzar hacia diseños longitudinales y experimentales que permitan examinar la dirección causal de las relaciones identificadas, así como el papel mediador de variables como el vínculo afectivo maestro-alumno, el clima de aula y la motivación intrínseca del niño. Asimismo, resulta prioritario desarrollar y validar instrumentos culturalmente pertinentes para medir las competencias socioemocionales docentes en los contextos específicos de América Latina, superando la dependencia de escalas adaptadas del ámbito europeo.

En definitiva, los hallazgos de este estudio reafirman la centralidad de la dimensión emocional en la educación y subrayan el papel insustituible del docente como agente socioemocional en la construcción de los aprendizajes infantiles. Invertir en el desarrollo emocional del maestro de preparatoria no es solo una decisión pedagógicamente fundamentada: es, ante todo, una apuesta por la equidad y la calidad educativa desde los primeros años de vida.

REFERENCIAS

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. Revista de Investigación Educativa, 21(1), 7-43.

Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. Educación XXI, 10, 61-82. https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297

Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. Psychology in the Schools, 47(4), 406-417. https://doi.org/10.1002/pits.20478

Cabello, R., Ruiz-Aranda, D., & Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 13(1), 41-49.

Castillo, R., Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., & Balluerka, N. (2013). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. Journal of Adolescence, 36(5), 883-892. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.07.001

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. Child Development, 82(1), 405-432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 6(2), 1-17.

Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. Revista Iberoamericana de Educación, 29(1), 1-6. https://doi.org/10.35362/rie2912869

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. Psychological Reports, 94(3), 751-755. https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755

Filella, G., Pérez-Escoda, N., Agulló, M. J., & Bisquerra, R. (2010). Formación del profesorado: aportes de la educación emocional. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 21(2), 540-554. https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11559

García Bacete, F. J., & Doménech Betoret, F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. Revista Electrónica de Motivación y Emoción, 1(0), 1-12.

Garaigordobil, M., & Oñederra, J. A. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. European Journal of Education and Psychology, 3(2), 243-256. https://doi.org/10.30552/ejep.v3i2.54

Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. Teaching and Teacher Education, 16(8), 811-826. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social-emotional competence in relation to student and classroom outcomes. Review of Educational Research, 79(1), 491-525. https://doi.org/10.3102/0034654308325693

López-Cassá, È. (2005). La educación emocional en la educación infantil. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19(3), 153-167.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. Psychological Inquiry, 15(3), 197-215. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503_02

Morales, F. M. (2017). Relaciones entre afrontamiento del estrés cotidiano, autoconcepto, habilidades sociales e inteligencia emocional. European Journal of Education and Psychology, 10(2), 41-48. https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2017.04.001

Palomera, R., Gil-Olarte, P., & Brackett, M. A. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. Revista de Educación, 341, 687-703.

Pena, M., & Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre inteligencia emocional en el ámbito educativo. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 6(15), 400-420. https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1284

Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A., & Bisquerra, R. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 10(3), 1183-1208. https://doi.org/10.25115/ejrep.v10i28.1530

Pertegal-Felices, M. L., Castejón-Costa, J. L., & Martínez, M. A. (2011). Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro. Educación XX1, 14(2), 237-260. https://doi.org/10.5944/educxx1.14.2.268

Repetto, E., & Pena, M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 8(5), 82-95.

Sarrionandia, A., & Garaigordobil, M. (2017). Efectos de un programa de inteligencia emocional en factores socioemocionales y síntomas psicosomáticos. Revista de Psicodidáctica, 22(2), 101-109. https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.05.001

Trianes, M. V., & García Correa, A. (2002). Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 44, 175-189.

Vaello, J. (2009). El profesor emocionalmente competente. Graó.

Zavala, M. A., Valadez, M. D., & Vargas, M. C. (2008). Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 6(15), 319-338. https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1281

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). Building academic success on social and emotional learning: What does the research say? Teachers College Press.

USO DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL

No aplica.

APROBACIÓN DE COMITÉ DE ÉTICA

No aplica.

AGRADECIMIENTOS

No aplica.

CONFLICTO DE INTERÉS

No posee conflictos de intereses.

FINANCIAMIENTO

El artículo no tiene financiamiento

DECLARACIÓN DE RESPONSABILIDAD AUTORAL

Daysi Karina Robles Gómez: conceptualización, metodología, análisis formal, redacción – borrador inicial, validación, revisión del documento final, desarrollo de resultados.

EDITORIAL

Editorial Didaxis S.A.S. Las ideas expresadas en este artículo son responsabilidad de las personas autoras, no representan, necesariamente, la opinión de los editores o de las instituciones aliadas.