



EVALUACIÓN DEL AUTOCONCEPTO Y LAS HABILIDADES SOCIALES DE DOCENTES EN FORMACIÓN

ASSESSMENT OF PRE-SERVICE TEACHERS' SELF-CONCEPT AND SOCIAL SKILLS

Jesús **Gil-Gómez**¹

Universitat Jaume I. Departamento de Educación y Didácticas Específicas. Castellón, España

Lucía **Sánchez-Tarazaga**

Universitat Jaume I. Departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales, la Lengua y la Literatura. Castellón, España

Aida **Sanahuja Ribés**

Universitat Jaume I. Departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales, la Lengua y la Literatura. Castellón, España

Manuel **Martí-Puig**

Universitat Jaume I. Departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales, la Lengua y la Literatura. Castellón, España

RESUMEN

Las competencias social y personal se postulan como características necesarias en la configuración del perfil docente actual. Por ello, la formación inicial del profesorado debe procurar incorporarlas a lo largo de su plan de estudios, así como evaluar su nivel de adquisición. Los objetivos de este artículo son describir el nivel de autoconcepto y las habilidades sociales del alumnado de segundo curso del Grado de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria de la Universitat Jaume I y detectar diferencias en función de factores socioeducativos que pueden modularlo. Su evaluación permitirá

¹ *Correspondencia:* Jesús Gil Gómez. Correo-e: jegil@uji.es

ofrecer mejoras en el programa de formación inicial. Para ello, se ha diseñado una investigación no experimental cuantitativa, de tipo descriptivo y comparativo mediante la aplicación de dos instrumentos. Los cuestionarios utilizados han sido el Autoconcepto Forma-5 (AF-5), compuesto por 30 ítems y la Escala de Habilidades Sociales (EHS), que cuenta con 33 ítems. La muestra está formada por 165 y 162 informantes, respectivamente. Los principales resultados ponen de manifiesto que el colectivo masculino tiene un autoconcepto significativamente superior al femenino. Asimismo, se detectan marcadas limitaciones en las habilidades sociales. Esta investigación aborda, para finalizar, una serie de orientaciones pedagógicas para mejorar las competencias sociales y personales del profesorado en formación.

Palabras clave: autoconcepto, relaciones interpersonales, formación de profesores, orientación pedagógica; evaluación.

ABSTRACT

Nowadays, it is necessary for all teachers to develop adequate social and personal competences. Therefore, initial teacher training should incorporate them throughout the curriculum and assess their level of acquisition. The aims of this article are to describe the level of self-concept and social skills acquired by students in the second year of the Bachelor's Degree in Early Childhood and Primary Education at the Jaume I University (Castellón, Spain) and to identify differences according to socio-educational factors. The evaluation of these skills will contribute to offer a series of improvements for the initial training program. For this purpose, a non-experimental, quantitative, descriptive, and comparative research was designed by means of the administration of two instruments. The questionnaires used were the Form-5 Self-Concept (AF-5), made up of 30 items, and the Social Skills Scale (EHS), which comprises 33 items. The sample consisted of 165 and 162 respondents, respectively. The main results reveal that the male group has a significantly higher self-concept than the female group. Likewise, significant limitations in social skills are detected. This research has provided pedagogical guidelines to improve the social and personal competences of pre-service teachers during the program.

Key Words: self-concept, interpersonal relations, teacher education, educational guidance, evaluation.

Cómo citar este artículo:

Gil-Gómez, J., Sánchez-Tarazaga, L., Sanahuja Ribés, A. y Martí-Puig, M. (2023). Evaluación del autoconcepto y las habilidades sociales de docentes en formación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 34(1), 24-43. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.34.num.1.2023.37404>

Introducción

En la actualidad asistimos a una preocupación sobre la falta de eficacia de los sistemas de formación inicial para preparar docentes para los retos que el entorno social demanda (Aburto, 2020; Durán Chinchilla et al., 2021). Se trata de una cuestión relevante, pues la formación del profesorado es un indicador claro para la calidad educativa (Monroy et al., 2015). Una de las críticas hace referencia a que estos no incorporan (o lo hacen de forma parcial) todas las competencias necesarias para desempeñar su rol como “agentes de cambio educativo, cultural y social”, tal y como apunta Imbernón (2017, p. 57). Así, la formación inicial requiere preparar al colectivo docente para el desarrollo de ciertas competencias que van más allá de los contenidos disciplinares. Se trata de competencias clave (Consejo Europeo, 2018) que resultan determinantes en los procesos formativos, ya que son aprendizajes imprescindibles que cualquier persona debe alcanzar y características determinantes de la configuración del perfil docente (Sánchez-Tarazaga y Manso, 2022).

En concreto, queremos destacar el marco específico que ha desarrollado la Unión Europea, denominado *LifeCompEdu* (Sala et al., 2020). Está centrado en las competencias personal, social y de aprender a aprender de forma que pone de manifiesto la importancia de fomentar la realización y la satisfacción de las personas para construir una vida con sentido, autorregular sus emociones y su relación con los demás. Tener en cuenta las directrices de este organismo internacional resulta necesario debido a su influencia en las políticas educativas en Europa y en la elaboración de las líneas de reforma escolar en todo el mundo (Egido y Martínez-Usarralde, 2019). Este marco hace referencia, en esencia, a las competencias sociales y personales que pueden relacionarse con las habilidades sociales y el autoconcepto, temas que abordamos en este trabajo y que, como hemos apuntado, son constructos psicológicos imprescindibles en el perfil docente del siglo XXI (Alonso-Sainz, 2021).

El autoconcepto se considera un rasgo propio de la competencia personal del docente y puede definirse como lo que una persona cree sobre sí misma o un mapa que cada persona consulta para entenderse a sí misma, especialmente en momentos críticos (Zlatkovic et al., 2012). Se trata de un concepto multidimensional (Shavelson et al., 1976) donde intervienen factores físicos, emocionales, familiares, académicos o sociales (Axpe et al., 2016; Kadi-Hanifi y Keenan, 2016). Las investigaciones sobre el autoconcepto han indicado que desempeña un papel importante afectando al comportamiento y al rendimiento (Yeung et al., 2014) así como a la creación de un clima positivo de aula (Jennings y Greenberg, 2009), especialmente en entornos desafiantes (Low et al., 2019). De forma más específica, se ha demostrado que el autoconcepto del profesorado es un predictor significativo de los logros académicos del alumnado (Wolgast et al., 2018), de la implementación de nuevas prácticas de enseñanza, de la resistencia al estrés, del sentido de realización personal e incluso del crecimiento cognitivo del alumnado (Aspy y Buhler, 1975; Guskey, 1988; Hughes, 1987, citados en Paulick et al., 2016). La bibliografía muestra su importancia y su mejora a medida que la identidad docente se va configurando y conforme avanza la formación inicial (Straub et al., 2021).

Las habilidades sociales constituyen patrones de conducta que posibilitan un correcto desarrollo en situaciones sociales o que requieren una interacción con otras personas (competencia interpersonal). De acuerdo con Ferrández-Berruero y Sánchez-Tarazaga (2014), la dimensión social es necesaria en el marco competencial docente ya que el profesorado debe disponer de capacidades para relacionarse e interactuar de forma adecuada con los demás, generar un clima de confianza, bienestar y seguridad en el aula. Una mención especial merece la clásica tipología de habilidades sociales propuesta por Goldstein en 1989, la cual establece 6 áreas y 50 tipos de habilidades, siendo estas: habilidades básicas, habilidades sociales avanzadas, habilidades alternativas a la agresión, habilidades relacionadas con los sentimientos, habilidades para hacer frente al estrés y habilidades de toma de decisiones (Ibarra, 2020; Peñafiel y Serrano, 2010). Tal y como expresan Cuesta et al. (2016), un buen desarrollo de las mismas es “uno de los indicadores

que más significativamente se relaciona con la salud mental de las personas y con la calidad de vida” (p. 508). Por el contrario, una persona docente desprovista de habilidades sociales conlleva limitaciones en su interacción con los demás, así como una serie de efectos negativos como baja aceptación o rechazo social (Rapee et al., 2009), desajustes psicológicos, problemas emocionales y académicos (Neil y Christensen, 2009) y comportamiento antisocial (Bueno et al., 2013).

En síntesis, únicamente desde una adecuada fortaleza personal (autoconcepto) se puede aprender con solidez y transmitirla a otras personas. Asimismo, lo que el profesorado siente de sí mismo y cómo se relaciona con los demás afecta a la manera de sentir y actuar de sus educandos, ya que actúan como modelos de referencia. El autoconcepto y las habilidades sociales del colectivo docente tiene una gran importancia, ya que la valoración y la percepción de las personas sobre sí mismas condiciona su rendimiento profesional, equilibrio psicológico y su relación con los demás. Por tanto, es importante que los programas de formación inicial del profesorado procuren trabajar en el desarrollo de un autoconcepto positivo y unas habilidades sociales satisfactorias. No solo como un objetivo importante en sí mismo, sino también como factor mediador que puede tener un impacto positivo en el contexto de enseñanza (Roche y Marsh, 2000). Ofrecer una evaluación de estas en la formación inicial supone anticiparse y velar por la construcción de una escuela atenta a las necesidades de la sociedad de hoy.

A pesar de su relevancia, la investigación educativa ha descuidado el papel del autoconcepto y habilidades sociales en la formación del profesorado (Sorge et al., 2019), además de haberse abordado limitadamente su estudio de forma conjunta. Con estas consideraciones, se ha realizado una investigación con una doble finalidad: 1) Describir el nivel de autoconcepto y habilidades sociales del alumnado de segundo curso del Grado de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria de la Universitat Jaume I y 2) Detectar diferencias en función de factores socioeducativos y sociodemográficos que pueden modular el nivel de autoconcepto y habilidades sociales de la muestra. Abordar estos objetivos nos permitirá ofrecer una evaluación y sugerir recomendaciones que fundamenten la toma de decisiones organizativo-educativas por los órganos gestores de las titulaciones de estos grados.

Método

Este estudio se enmarca en el paradigma empírico, bajo un diseño no experimental cuantitativo. Se realiza una investigación en dos fases para cada objeto de estudio (autoconcepto y habilidades sociales). Una primera fase descriptiva para medir los niveles en los que se presentan una o varias variables dentro de una población (Hernández et al., 2010) y, una segunda fase comparativa, dedicada a examinar con detalle la influencia de factores sociodemográficos y socioeducativos de la muestra en los dos elementos investigados.

Muestra

La muestra se ha seleccionado a través de un muestreo aleatorio simple y presenta una elevada representatividad para el colectivo estudiado (nivel de confianza del 95% con un margen de error del 5%). Han participado 165 informantes en el estudio del autoconcepto y 162 en el de las

habilidades sociales. En la Tabla 1 se presenta la muestra de manera desglosada según el instrumento, el sexo, el grado de procedencia, si trabajan y la edad.

Tabla 1

Distribución de la muestra

Instrumento	Sexo		Grado de Maestro/a		Trabaja		Edad			Total
	Mujeres	Hombres	Primaria	Infantil	Sí	No	19-20 años	21-23 años	24-43 años	
AF-5	118 (71.5%)	47 (28.5%)	104 (63.0%)	61 (37.0%)	108 (65.5%)	57 (34.5%)	128 (77.6%)	25 (15.2%)	12 (7.3%)	165
EHS	115 (70.9%)	47 (29.1%)	101 (62.3%)	61 (37.7%)	105 (64.8%)	57 (35.2%)	* (%)	 (%)	 (%)	162

Fuente: Elaboración propia

Instrumentos

Para esta investigación se han utilizado dos instrumentos: el autoconcepto Forma 5 (AF-5) y la Escala de Habilidades Sociales (EHS). La investigación realizada por Miranda-Zapata et al. (2014) avala la idoneidad de utilizar ambos conjuntamente. Asimismo, una reciente revisión sistemática conducida por Mansilla et al. (2020) revela que la mayoría de los estudios cuantitativos centrados en el autoconcepto emplearon el cuestionario AF-5.

El cuestionario AF-5 es un instrumento elaborado por García y Musitu (2014) que evalúa el autoconcepto de la persona en diferentes vertientes: académico/laboral, social, emocional, familiar y físico. Consta de 30 ítems y cada persona evaluada tiene que calificarlos en una escala cuantitativa entre 1 y 99, donde 1 representa que se está totalmente en desacuerdo y 99 que se está totalmente de acuerdo. Para este estudio, a efectos de manejo estadístico, la contestación se ha agrupado en una escala de valoración de 5 puntos, en la que el valor 1 representa la posición "Totalmente en desacuerdo" y el valor 5 la posición "Totalmente de acuerdo".

La Escala de Habilidades Sociales-EHS (Gismero, 2002) examina la conducta habitual del individuo en determinadas situaciones concretas, valorando el punto en que las habilidades sociales modulan sus actitudes. Se estructura en 6 subescalas: autoexpresión en situaciones sociales, defensa de los propios derechos como consumidor, expresión de enfado o conformidad, decir no y cortar interacciones, hacer peticiones e iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto. Se compone de 33 ítems y es una escala ordinal, tipo Likert, de cuatro puntos. Para este estudio, a efectos de manejo estadístico, la contestación se ha agrupado en una escala de valoración de 5 puntos, en la que el valor 1 representa la posición "Totalmente en desacuerdo" y el valor 5 la posición "Totalmente de acuerdo". En ambos casos se comprueba que la modificación aplicada en la contestación no afecta a la fiabilidad de los instrumentos (ver resultados).

Procedimiento

Para el análisis de datos se ha empleado el programa SPSS V25. En primer lugar, se ha analizado la fiabilidad de los instrumentos empleados mediante el estadístico Alpha de Cronbach, para posteriormente realizar un estudio descriptivo de las respuestas de la muestra en cada cuestionario en general y en función de cada factor sociodemográfico. Una vez comprobado el cumplimiento de las condiciones (distribución normal y homocedasticidad), se han aplicado pruebas paramétricas para la comparación de medias (t de Student para muestras no relacionadas) a efectos de comprobar si existen diferencias en función de los factores sociodemográficos y las diversas categorizaciones en que se subdividen. Este procedimiento se aplica a los resultados de los cuestionarios en su globalidad y, a mayor profundización, en cada una de las subescalas que los conforman. El tamaño del efecto es medido con el estadístico d de Cohen.

Con relación a los aspectos éticos de la investigación (Darretxe et al., 2020) y cumpliendo los estándares establecidos para la investigación educativa (AERA Council, 2011), se ha seguido la declaración de Helsinki atendiendo a los principios para la investigación con seres humanos. Asimismo, se ha solicitado a los participantes un consentimiento para utilizar los datos en esta investigación (Sales et al., 2019).

Resultados

Los resultados se presentan separadamente respecto a cada una de las variables dependientes estudiadas. En primer lugar, se exponen los resultados derivados de la aplicación del cuestionario Autoconcepto Forma 5 (AF-5) y, a continuación, los de la Escala de Habilidades Sociales (EHS).

Autoconcepto

Fiabilidad

La aplicación en la muestra del AF-5 mostró una fiabilidad general del instrumento adecuada (Omega de McDonald = 0.881), valor incluido en el rango de fiabilidad determinado por Campo-Arias y Oviedo (2008) y Katz (2006).

Diferencia de medias en función de factores sociodemográficos y socioeducativos

En la exploración de diferencias de medias en función de cada uno de los factores estudiados se utilizó la prueba t de Student para muestras no relacionadas. A continuación, se presenta la Tabla 2 que recoge los resultados de las comparaciones realizadas.

Tabla 2*Media, Desviación Típica (DT), p valor y Tamaño del Efecto (d de Cohen)*

Factores Sociodemográficos		N	Media	DT	p	d
Sexo	Hombre	47	3.9362	.29999	0.003	0.48
	Mujer	118	3.7620	.41373		
Edad	19-23 años	128	3.8134	.40002	0.914	ns ²
	Más de 23 años	37	3.8054	.36755		
Grado	GMEP	104	3.8411	.39115	0.207	ns
	GMEI	61	3.7612	.39121		
Acceso	PAU	151	3.8043	.39137	0.433	ns
	OTROS	14	3.8905	.40350		
Hermanos	Sin hermanos/as	24	3.9074	.34759	0.196	ns
	Con hermanos/as	141	3.7953	.39776		
Estudios madre	Sin formación académica reglada/básica	68	3.7369	.38849	0.040	0.33
	CF, universidad	97	3.8639	.38771		
Estudios padre	Sin formación académica reglada/básica	88	3.7799	.36408	0.269	ns
	CF, Universidad	77	3.8478	.42093		
Trabajo	Sí	108	3.8625	.38205	0.021	0.38
	No	57	3.7152	.39551		
Voluntariado	Sí	39	3.8000	.43783	0.833	ns
	No	126	3.8152	.37837		

² ns= ausencia de efecto estadísticamente significativo

Asociaciones	Sí	88	3.9110	.35261	0.000	0.56
	No	77	3.6980	.40566		
Tiempo redes sociales	1-3 horas/día	100	3.8530	.38101	0.092	ns
	Más de 3 horas/día	65	3.7479	.40273		

Fuente: Elaboración propia

De los factores sociodemográficos estudiados en la muestra respecto al autoconcepto, hallamos diferencias significativas en el sexo, estudios de la madre, trabajo y participación en asociaciones. En el factor sexo, se observa que los hombres tienen un autoconcepto significativamente superior al de las mujeres, con un tamaño del efecto mediano. El alumnado con madres sin formación académica tiene un autoconcepto significativamente inferior al del alumnado cuyas madres tienen estudios medios o superiores, con un tamaño del efecto medio-bajo. Asimismo, el alumnado que tiene o ha tenido experiencia laboral obtiene una media significativamente superior respecto al grupo que no lo ha hecho, con un tamaño del efecto ligeramente superior al anterior. La participación en asociaciones es un factor que contribuye a mejorar el autoconcepto de manera significativa, con un tamaño del efecto mediano. Cabe destacar que las puntuaciones generales obtenidas pueden ser calificadas como medias en referencia al cuestionario (3.81 de media global, con una desviación típica de 0.39) dentro de un intervalo de 1 a 5. Este resultado indica ciertas carencias en el autoconcepto de la muestra, cuestión que invita a profundizar en la investigación.

El AF-5 delimita 5 dimensiones del autoconcepto (académico-laboral, social, familiar, físico y emocional). En la Tabla 3 se presentan los estadísticos descriptivos de cada una de ellas, de manera que se ofrece una visión panorámica de los resultados.

Tabla 3

Media y Desviación Típica dimensiones AF-5

Dimensiones	N	Media	DT
Académico-laboral	165	4.1535	.54412
Social	165	3.9667	.44524
Familiar	165	4.2859	.52117
Físico	165	3.6091	.76280
Emocional	165	3.0434	.79418

Fuente: Elaboración propia

El autoconcepto familiar y académico-laboral presentan las mejores puntuaciones medias, superando el 4 en una escala del 1 al 5. Especialmente llamativo es el resultado del autoconcepto emocional, que apenas supera la mitad de la puntuación posible. El autoconcepto físico, elemento especialmente sensible en las edades estudiadas, presenta un valor medio-bajo, siendo superado ligeramente por el social.

En este contexto, cobra interés analizar los resultados de las dimensiones del cuestionario en función de los factores sociodemográficos estudiados. La Tabla 4 compila las comparaciones entre estos dos elementos, incluyendo la *t* de Student para muestras no relacionadas y el tamaño del efecto, recogiendo aquellas comparaciones que han resultado significativas. Es conveniente realizar este análisis para profundizar en el estudio de las diferentes aristas del autoconcepto.

Tabla 4*Comparaciones entre factores y dimensiones AF-5*

Factores	Dimensiones	N	Media	DT	p	d	
Sexo	Académico-laboral	Hombre	47	3.9681	.55018	0.05	0.48
		Mujer	118	4.2274	.52599		
	Físico	Hombre	47	3.9504	.63218	0.000	0.68
		Mujer	118	3.4732	.77010		
	Emocional	Hombre	47	3.4504	.63123	0.000	0.79
		Mujer	118	2.8814	.79651		
Edad	Emocional	19,23 años	153	3,0087	.79994	0.045	0.68
		Más de 23 años	12	3.4861	.57498		
Grado	Académico-laboral	GMEP	104	4.1138	.58305	0.021	0.2
		GMEI	61	4.2213	.46718		
	Físico	GMEP	104	3.7035	.72256	0.037	0.33
		GMEI	61	3.4481	.80768		
	Emocional	GMEP	104	3.1683	.77114	0.008	0.43
		GMEI	61	2.8306	.79378		
Hermanos	Familiar	Sin hermanos/as	24	4.4514	.33144	0,014	0.43
		Con hermanos	141	4.2577	.54280		
Trabajo	Físico	Sí	108	3.7176	.76034	0.011	0.42
		No	57	3.4035	.73053		
Asociaciones	Social	Sí	88	4.0455	.41885	0.015	0.38
		No	77	3.8766	.45995		
	Físico	Sí	88	3.8333	.68369	0.000	0.66
		No	77	3.3528	.77184		

Fuente: Elaboración propia

En el factor sexo se observa que, en la dimensión académico-laboral, las mujeres obtienen diferencias significativas a su favor (tamaño del efecto medio), mientras que los hombres tienen puntuaciones significativamente superiores en las dimensiones física y emocional, con tamaños del efecto altos. Es destacable la baja puntuación en la dimensión emocional del colectivo femenino.

Respecto al factor edad, se han encontrado diferencias significativas en la dimensión emocional entre el estudiantado a favor de las personas con edades que superan las correspondientes a los estudios cursados. Es decir, futuros docentes de más de 23 años presentan un autoconcepto emocional significativamente mejor, con un tamaño del efecto alto. También se han hallado diferencias en función del grado que cursan. El estudiantado de infantil presenta un mejor autoconcepto académico-laboral, mientras que las personas que estudian el grado de primaria tienen un mejor autoconcepto físico y emocional. El tamaño del efecto de estas comparaciones es medio-bajo. Tener hermanos influye negativamente en el autoconcepto familiar de la muestra estudiada, puntuando significativamente mejor las personas sin hermanos, con un tamaño del efecto mediano.

Los datos indican que trabajar o haberlo hecho provoca tener un mejor autoconcepto físico de sí mismo, con un tamaño del efecto mediano. Participar en asociaciones afecta al autoconcepto social y físico, siendo mejor el del colectivo que tiene o ha tenido experiencias sociales de participación, con tamaño del efecto diferente siendo superior en la dimensión física.

En general se observa que la dimensión física del autoconcepto es en la que más afectación tienen los factores estudiados (4), mientras que el emocional se ve influido en tres de los factores obteniendo además las puntuaciones medias más bajas en el cuestionario. La dimensión académico-laboral es diferente en dos dimensiones y la familiar en una.

Habilidades sociales

Fiabilidad

La aplicación en la muestra del EHS mostró una fiabilidad general del instrumento adecuada (Omega de McDonald = 0.948), valor incluido en el rango de fiabilidad determinado por Campo-Arias y Oviedo (2008) y Katz (2006).

Diferencia de medias en función de factores sociodemográficos

La puntuación media general en el cuestionario ha sido de 2.74 (DT=0.49). Teniendo en cuenta que el rango de contestación al cuestionario oscila entre el 1 y el 5, se estima que la puntuación obtenida es baja, es decir, el alumnado presenta marcadas limitaciones en sus habilidades sociales, cuestión que obliga a una reflexión en profundidad que se realizará en la discusión.

La exploración de diferencias de medias a través del estadístico t de Student para muestras no relacionadas ha permitido encontrar diferencias significativas al relacionar las dimensiones del EHS con los factores sociodemográficos estudiados. En la Tabla 5 se presentan los estadísticos descriptivos de las 6 subescalas del EHS.

Tabla 5*Media y Desviación Típica dimensiones EHS*

Subescalas EHS	N	Media	DT
Autoexpresión Situaciones Sociales	162	2.5725	.78758
Defensa derechos consumidor	162	3.0370	.64113
Expresión Enfado Disconformidad	162	2.4614	.83432
Decir no Cortar Interacciones	162	2.5926	.78284
Hacer Peticiones	162	3.2198	.50153
Interacciones positivas sexo opuesto	162	2.6543	.64799

Fuente: Elaboración propia

En las dimensiones *Hacer peticiones* y *Defensa de derechos de consumidor* se obtienen las mejores puntuaciones medias, situándose alrededor del valor 3 que representa el punto medio en la escala. Las restantes subescalas oscilan sobre el valor 2.5. Es decir, se constata un bajo desarrollo de las habilidades sociales, especialmente en lo referido a Expresión de Enfado y Disconformidad y en la Autoexpresión en situaciones sociales.

Atendiendo a estos resultados, se hace necesario el análisis de los resultados de las dimensiones del cuestionario en función de los factores sociodemográficos estudiados. La Tabla 6 presenta las comparaciones entre estos dos elementos, incluyendo la *t* de Student para muestras no relacionadas y el tamaño del efecto, donde también se recoge aquellas comparaciones que han resultado significativas.

Tabla 6*Comparaciones entre factores y dimensiones EHS*

Factores	Dimensión	N	Media	DT	p	d	
Sexo	Expresión enfado-disconformidad	Hombre	47	2.9309	.88266	0.000	0.81
		Mujer	115	2.2696	.73534		
Edad	Expresión enfado-disconformidad	19-23 años	125	2.3700	.78391	0.010	0.46
		Más de 23 años	37	2.7703	.93240		
Acceso	Expresión enfado-disconformidad	PAU	148	2.4189	.80084	0.035	0.52
		OTROS	14	2.9107	1.06341		
Estudios padre	Hacer peticiones	Sin formación académica reglada/básica	85	3.3059	.47468	0.021	0.37

		CF, Universidad	77	3.1247	.51610		
Trabajo	Autoexpresión situaciones sociales	Sí	105	2.4750	.75726	0.032	0.35
		No	57	2.7522	.81712		
Asociaciones	Autoexpresión situaciones sociales	Sí	88	2.4574	.74661	0.042	0.32
		No	74	2.7095	.81775		

Fuente: Elaboración propia

La dimensión *Expresión enfado-disconformidad* es en la que mayores índices de influencia tienen los factores sociodemográficos. Concretamente, los resultados muestran que los hombres, las personas mayores de 23 años y el alumnado que ha accedido a la universidad por vías diferentes a la PAU tienen una capacidad de expresar su enfado y disconformidad significativamente mayor que las mujeres, personas menores de 23 años y alumnado que ha accedido a la universidad a través de las PAU, respectivamente. El tamaño del efecto es alto o medio-alto.

El alumnado que no ha tenido experiencia laboral ni ha participado en asociaciones es más capaz de expresarse en el ámbito social que las personas que han trabajado o han participado en asociaciones, con un tamaño del efecto pequeño. De la misma forma, el alumnado sin formación académica básica del padre muestra más capacidad de hacer peticiones, con un tamaño del efecto pequeño.

Es importante destacar que los resultados obtenidos en estas comparaciones ofrecen puntuaciones medias que únicamente en el caso de la subescala *Hacer peticiones* supera el valor 3 en la escala. En el resto las puntuaciones medias son valores bajos en relación con el rango de la escala empleada.

Conclusiones y Discusión

Los resultados en relación con el primer objetivo del estudio “Describir el nivel de autoconcepto y habilidades sociales del alumnado de segundo curso del Grado de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria de la Universitat Jaume I”, apuntan a que los hombres tienen un autoconcepto significativamente superior al de las mujeres (Caldera et al., 2018; Derdikman-Eiron et al. 2011; Hormigón y Romero, 2020). También se desprende del análisis que el alumnado cuyas madres no tienen formación académica muestra un autoconcepto significativamente inferior al del alumnado cuyas madres tienen estudios medios o superiores. En otros trabajos (Morales-Quizhpi et al., 2021) se afirma que el autoconcepto se puede explicar por la presencia de características sociodemográficas de los progenitores.

Otro resultado señala que trabajar o haberlo hecho puede provocar tener un mejor autoconcepto físico de sí mismo. Sin embargo, en términos generales, el autoconcepto físico en la muestra estudiada presenta un valor medio-bajo. Esto puede deberse a que durante la juventud existe mayor presión social por el atractivo físico (Martínez et al., 2021). No obstante, dicha puntuación va mejorando a lo largo del ciclo vital (Esnaola, 2009; Molero et al., 2013). Hay que destacar también

las bajas puntuaciones obtenidas en el autoconcepto emocional (Veliz-Burgos y Apodaca, 2012). En cambio, el autoconcepto familiar y el académico-laboral presentan las mejores puntuaciones medias. Asimismo, el hecho de participar en asociaciones puede afectar al autoconcepto social y físico, siendo mejor el del colectivo que tiene o ha tenido experiencias sociales de participación. Y es que, según señalan Silva y Martínez (2007), las oportunidades de empoderamiento, un clima de seguridad y de apoyo ayudan de forma significativa al autoconcepto de personas socialmente comprometidas con el bien común.

El alumnado estudiado presenta marcadas limitaciones en sus habilidades sociales. Otros estudios, como el de Fuentes et al. (2008), ponen una llamada de atención en la falta de valoración o de importancia que el estudiantado de magisterio otorga a las habilidades interpersonales docentes. No obstante, en el caso de los profesionales de la educación, se trata de una cualidad imprescindible, puesto que no solo se centran en el ámbito de las relaciones con el estudiantado, sino que también se mantienen con otros adultos como familias, personal docente del centro, agentes comunitarios, etc. Resulta llamativo el dato referente a que el alumnado que no ha tenido experiencia laboral ni ha participado en asociaciones parece ser más capaz de expresarse en el ámbito social que las personas que han trabajado o han participado en asociaciones. Esto constituye una línea de investigación que debe abordarse en futuros trabajos.

Con relación al segundo objetivo “Detectar diferencias en función de factores socioeducativos que pueden modular el nivel de autoconcepto y habilidades sociales de la muestra”, los resultados advierten que los factores sexo, edad, grado cursado, tener o no hermanos, experiencia laboral y realizar actividad social podrían modular el autoconcepto de la muestra de manera significativa.

Respecto al sexo, los hombres presentan mejor autoconcepto físico, resultados concordantes con Caldera et al. (2018). Estos resultados son recurrentes en la literatura, explicándose por la presión social ejercida sobre las mujeres (Cachón et al. 2015; Salinas, 2015). Desde la perspectiva de la formación de profesorado en la que nos ubicamos, este resultado provoca cierto desasosiego, ya que, a pesar de las acciones formativas en igualdad implementadas transversalmente en nuestro sistema educativo, no se observan trazas de mejora. Asimismo, se ha detectado un nivel muy bajo de la dimensión emocional del autoconcepto en las mujeres, significativamente inferior a la de los hombres y en línea con estudios como el de Veliz-Burgos y Urquijo (2012). En el contexto actual hay que tener en especial consideración estos resultados, ya que denotan una gran debilidad en el sexo femenino respecto a su estado emocional, cuestión que podría constituir un signo de alarma ante el que actuar. Sin embargo, las mujeres tienen un mejor autoconcepto académico-laboral, resultado coincidente con los estudios de Morales-Quizhpi et al. (2021). Una explicación a este hecho la podemos encontrar en la progresiva feminización de los estudios de magisterio y en la multitud de historias de éxito laboral en la docencia existentes en la actualidad.

La edad es otro factor que puede tener afectación sobre el autoconcepto de la muestra. Se han obtenido diferencias en la parte emocional, de acuerdo con el patrón de que, a mayor edad, mejor autoconcepto, resultados compatibles con los de Goñi et al. (2012). Parece lógico pensar que el factor madurativo y las experiencias vividas van conformando la personalidad y desarrollando la capacidad de gestionarse emocionalmente. Pero es un elemento que debe educarse desde edades tempranas y que debe entrar a formar parte de la educación formal.

Las diferencias obtenidas en función de los estudios cursados (infantil o primaria) son coherentes con los resultados obtenidos en cuanto al sexo. El grado de Educación Infantil está mucho más feminizado que el de Educación Primaria y surgen las mismas carencias que las obtenidas en el análisis del factor sexo. El entorno parece influir en el autoconcepto familiar, determinando que tener hermanos es un factor que lo afecta negativamente. Verse obligado a compartir los privilegios familiares puede estar detrás de este resultado, agravado en tiempos de pandemia. Trabajar es otro elemento que ayuda a mejorar el autoconcepto; sin duda, la interacción y la realización que aporta puede ser un revulsivo para la construcción de la identidad personal. De ahí se desprende la importancia de que los docentes universitarios (y de cualquier etapa educativa)

apoyen el desarrollo de un buen autoconcepto de su estudiantado, pues este tiene repercusiones en el rendimiento académico (Gargallo et al., 2014; Mansilla et al., 2020; Mudarra y García-Salguero, 2016). Cuestión similar ocurre con la participación social, que además del físico mejora el social. Se trata de efectos que ya han sido descritos por Maravé et al. (2019) en el ámbito de la formación de docentes.

De manera similar, se han detectado diferencias en algunas dimensiones de las habilidades sociales relacionadas con factores sociodemográficos. Reportamos que el sexo masculino, las personas mayores de 23 años y quienes han accedido a la universidad por vías diferentes a las PAU parecen tener mejor capacidad para expresar su enfado y/o disconformidad. Entendida esta dimensión como la capacidad para evitar conflictos o confrontaciones con otras personas, cobran sentido los resultados obtenidos. A excepción del sexo, la experiencia personal adquirida por la edad o por haber tenido que reorientar la trayectoria formativa puede explicar estos resultados.

Participantes de la muestra que no han trabajado y que no participan socialmente presentan mejores resultados en la dimensión “Autoexpresión en situaciones sociales”. Esta dimensión tiene que ver con el control de la ansiedad ante situaciones sociales. La tendencia de los jóvenes hacia una mayor dedicación de tiempo de comunicación al mundo virtual, donde puede resultar más fácil opinar e interactuar que estando con otras personas, puede arrojar luz sobre los resultados. Los datos obtenidos se alinean en gran parte con los estudios de Aktas y Sezen-Balçikanli (2018).

Realizando un análisis general, los resultados obtenidos en el estudio van en la línea de otras investigaciones (Cejudo y López-Delgado, 2017; González-Yubero et al., 2020; Gutiérrez y Expósito López, 2015) que insisten en la necesidad de formar en este tipo de habilidades desde el contexto educativo. Una de las evidencias con las que contamos es que pueden ser enseñadas y, por ende, aprendidas (Márquez-Pérez, 2015) y, además, el propio alumnado concibe de vital importancia centrar su formación en las mismas (Cejudo et al., 2015). Por ello, de este trabajo se extraen una serie de orientaciones pedagógicas dirigidas a la mejora de los programas formativos docentes y, de esta manera, que la investigación tenga repercusiones prácticas (Moliner et al., 2020; Popkewitz, 2021).

La primera orientación tiene que ver directamente con su atención explícita en el currículum. Para ello, sería necesaria la sensibilización a todo el profesorado que imparte clase en estos grados. Esta acción podría concretarse en formación específica impartida por especialistas, dirigida a los docentes universitarios y en la que se compartan los resultados de esta evaluación diagnóstica. Tras la sesión(es) formativa(s) se debería hacer un seguimiento del impacto de esta, de forma que se recojan evidencias de que realmente se están integrando en el plan de estudios. Desde esta perspectiva, la Coordinación de Calidad o Académica del grado tiene una labor concreta para poder hacer efectivo este objetivo de mejora y velar por su incorporación a lo largo de la formación inicial. Tal y como explican Bueno et al. (2013), las habilidades sociales se deben entrenar de forma transversal con el fin de que se desarrollen verdaderamente.

Recientemente, se ha publicado en el contexto español el documento sobre la Profesión Docente (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022) donde se abordan las prioridades que deberían centrar las reformas sobre políticas de profesorado en nuestro país. Una de ellas hace referencia a las pruebas de acceso específicas previas a los que deseen cursar los Grados de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria. En concreto, se propone incluir pruebas que evalúen la competencia comunicativa y razonamiento lógico-matemático de los candidatos, pero también aspectos referidos a la dimensión no cognitiva o actitudinal. Esto abre una puerta a que el alumnado que sea seleccionado comience la formación inicial con unos niveles específicos en las competencias que hemos abordado en esta investigación. No obstante, hasta que esto se pueda materializar consideramos necesario, como segunda orientación a corto plazo, incorporar actuaciones dirigidas hacia el alumnado directamente. En este sentido, pensamos que sería recomendable diseñar cursos iniciales (a veces, denominados “cursos cero”) para el alumnado recién incorporado al grado que, de forma práctica, aborden la dimensión interpersonal e

intrapersonal docente. A la luz de los resultados hallados será especialmente importante hacer énfasis en las habilidades sociales, el autoconcepto físico y emocional, y de forma especial en el colectivo de mujeres, que es el grupo que reporta una puntuación más baja. Esta formación, de carácter práctico, podría permitir dotar de algunas herramientas útiles para los estudiantes y anticiparse a futuras dificultades o conflictos en este ámbito. El marco europeo *LifeCompEdu* (Sala et al., 2020), que mencionábamos en la introducción, puede servir también de referencia para el diseño de esta.

La tercera orientación debe estar centrada en los periodos de prácticas externas en los centros escolares. Straub et al. (2021) reportan que el alumnado de magisterio no solo gana experiencia y mejora su capacidad para enseñar durante este periodo, sino que además aumenta su autoconcepto. Por ello, se deben diseñar o reforzar enfoques pedagógicos para trabajar este tipo de habilidades durante las prácticas en la formación inicial y, de este modo, mejorar la competencia social y emocional del alumnado. En este sentido, incorporar instrumentos de autorreflexión docente (como un cuestionario de autoevaluación o un portafolio reflexivo), combinado con seminarios donde se trabajen estas competencias podría ayudar en esta cuestión. Del mismo modo, es importante cuidar la selección del profesorado de los centros escolares, cuya labor en la preparación del futuro profesorado resulta esencial. Es necesario procurar que los docentes que ejerzan la supervisión tengan un perfil con evidentes aptitudes para entrenar este tipo de habilidades.

Por otra parte, los hallazgos parecen evidenciar que el alumnado adolece de ciertas habilidades sociales, lo cual resulta preocupante en una profesión dedicada a la formación de niños y niñas y, por tanto, donde estas juegan un papel decisivo. Si bien se trata de un estudio exploratorio, estos resultados nos llevan a pensar el posible impacto que haya podido tener la situación de pandemia, pues la competencia social está directamente relacionada con el bienestar psicológico de la juventud (Cuesta et al., 2016). Según la Confederación Salud Mental España (2021), esta se ha visto gravemente afectada con motivo de la COVID-19, en especial, en las personas jóvenes (18-34 años), quienes han sido las que más han frecuentado los servicios sanitarios por esta cuestión y donde se ha registrado un notable aumento de pensamientos suicidas. A nivel internacional, desde la OMS ya se ha alertado acerca de que se atienda esta cuestión y también a nivel autonómico se están impulsando planes para mitigar los efectos de la pandemia. En este sentido, consideramos que la universidad debe cuidar la salud emocional del alumnado y diseñar enfoques pedagógicos durante la formación inicial que cubran explícitamente esta área, de forma que permita anticipar y prevenir posibles disfunciones en el bienestar del alumnado. No obstante, estas valoraciones deben tomarse con cautela y se requiere de estudios complementarios que evidencien los efectos de la pandemia en las habilidades sociales y personales de los docentes en formación.

A pesar de que esta investigación exploratoria ha permitido incorporar nuevas evidencias para poder mejorar la formación docente y proponer una serie de orientaciones pedagógicas, cuenta con ciertas limitaciones que deben ser tenidas en cuenta. En primer lugar, el estudio se centra en una muestra de alumnado de una universidad específica representativa de un curso. En segundo lugar, el instrumento utilizado permite únicamente análisis de datos desde una visión cuantitativa. En tercer lugar, si bien se cubre el objetivo propuesto, únicamente se ha analizado la percepción del propio alumnado. Por ello, sería interesante, a modo de prospectiva, contar con nuevos estudios que permitan profundizar en los resultados hallados en este trabajo. Así, por ejemplo, se podrían sumar nuevos grupos de alumnado en la muestra (de la misma y/u otras universidades), así como incorporar la voz del profesorado universitario implicado en la formación docente. De la misma manera, a nivel metodológico, se podrían complementar con futuras investigaciones que, desde un enfoque cualitativo (como grupos de discusión), ayuden a incorporar nuevas evidencias a las ya reportadas. Estas nuevas aportaciones redundarían en un mayor impacto para la práctica orientadora, más allá del propio centro en el que se ha realizado el trabajo.

Referencias bibliográficas

- Aburto, P. (2020). El rol del profesor universitario en el siglo XXI, ¿es necesario de cambios en su actuación como docente tutor-investigador? *Revista Compromiso Social* (3), 59-72. <https://doi.org/10.5377/recoeso.v2i3.13433>
- AERA Council (2011). AERA Code of Ethics: American Educational Research Association. *Educational Researcher*, 40(3), 145-156. <https://doi.org/10.3102/0013189X11410403>
- Aktas, I. y Sezen-Balçikanli, G. (2018). The Levels of Empathy and Social Problem Solving Skills of Physical Education and Sports Teacher Candidates. *Journal on Educational Psychology*, 11(4), 8-14. <https://doi.org/10.26634/jpsy.11.4.14217>
- Alonso-Sainz, T. (2021). ¿Qué caracteriza a un buen docente? Percepciones de sus protagonistas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 25(2), 165-191. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18445>
- Axpe, I., Infante, G., y Goñi, E. (2016). Mejora del autoconcepto físico. Eficacia de una intervención cognitiva breve con alumnado universitario de Educación Primaria. *Educación XX1*, 19(1), 227-245. <https://doi.org/10.5944/educXX1.14476>
- Bueno, M.R., Durán, M. y Garrido, M.A. (2013). Entrenamiento en habilidades sociales en estudiantes universitarios de Magisterio de la especialidad de Educación Primaria: un estudio preliminar. *Apuntes de Psicología*, 31(1), 85-91 <https://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/301/287>
- Cachón, J., Cuervo, C., Zagalaz, M.L. y González, C. (2015). Relación entre la práctica deportiva y las dimensiones del autoconcepto en función del género y la especialidad que cursan los estudiantes de los grados de magisterio. *Journal of Sport and Health Research*, 7(3), 257-266.
- Campo-Arias, A. y Oviedo, H. C. (2008). Propiedades psicométricas de una escala: la consistencia interna. *Revista Salud Pública*, 10(5), 831-839.
- Caldera, J. F., Reynoso, O. U., Angulo, M., Cadena, A. y Ortiz, D.E. (2018). Habilidades sociales y autoconcepto en estudiantes universitarios de la región Altos Sur de Jalisco, México. *Escritos de Psicología*, 11(3), 144-153. <https://dx.doi.org/10.5231/psy.writ.2018.3112>
- Cejudo, J., López-Delgado, M.L., Rubio, M.J. y Latorre, J.M. (2015). La formación en educación emocional de los docentes: una visión de los futuros maestros. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(3), 45-62. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.3.2015.16400>
- Cejudo, L. y López-Delgado, M.L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología Educativa*, 23(1), 29-36. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.11.001>
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychol Bull*, 112, 155-159. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Confederación Salud Mental España (2021). *Salud mental y COVID-19: Un año de pandemia*. Confederación SALUD MENTAL ESPAÑA. <https://www.consalmudmental.org/publicaciones/Salud-mental-covid-aniversario-pandemia.pdf>

- Consejo Europeo (2018). Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial de la Unión Europea, serie C, nº 189, 4 de agosto de 2018. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=SV#:~:text=Entre%20las%20competencias%20clave%20se,creatividad%20y%20las%20capacidades%20interculturales](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=SV#:~:text=Entre%20las%20competencias%20clave%20se,creatividad%20y%20las%20capacidades%20interculturales).
- Cuesta, P., Prieto, A. y Gil, P. (2016). Evaluación diagnóstica en la enseñanza conjunta de habilidades sociales y motrices en Educación Infantil. *Opción*, 32(7), 505-525. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31048480030>
- Darretxe, L., Gezuraga, M. y Berasategi, N. (2020). La necesidad de avanzar hacia la investigación inclusiva. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 104-114. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7139>
- Derdikman-Eiron, R., Indredavik, M. S., Bratberg, G. H., Taraldsen, G., Bakken, I. J. y Colton, M. (2011). Gender differences in subjective well-being, self-esteem and psychosocial functioning in adolescents with symptoms of anxiety and depression: Findings from the Nord-Trøndelag health study. *Scandinavian Journal of Psychology*, 52, 261-267. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2010.00859.x>
- Durán Chinchilla, C.M., García, C.L. y Rosado, A.A. (2021). El rol docente y estudiante en la era digital. *Redipe* 10(2), 287-294. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i2.1213>
- Egido, I. y Martínez-Usarralde, M. J. (2019). *La educación comparada hoy*. Síntesis.
- Esnaola, I. (2009). El autoconcepto físico durante el ciclo vital. *Anales de Psicología*, 24(1), 1-8.
- Ferrández-Berruero, R. y Sánchez-Tarazaga, L. (2014). Competencias docentes en secundaria. Análisis de perfiles de profesorado. *RELIEVE*, 20(1), art. 1. <https://doi.org/10.7203/relieve.20.1.3786>
- Fuentes, E.J., González, M. y Raposo, M. (2008). Desarrollar competencias en la formación inicial de maestros: valoraciones, retos y propuestas. *Innovación educativa*, 18, 45-68
- García, F. y Musitu, G. (2014). *AF5 AUTOCONCEPTO FORMA 5 [AF5: Self-concept form 5]*. TEA Ediciones.
- Gargallo B., Garfella, P. R., Sánchez F., Ros, C. y Serra, B. (2014). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(1), 16-28. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.20.num.1.2009.11436>
- Gismero, E. (2002). *Escala de Habilidades Sociales*. TEA Ediciones.
- González-Yubero, S., Lázaro-Visa, S. y Palomera, R. (2020). ¿Qué Aporta la Inteligencia Emocional al Estudio de los Factores Personales Protectores del Consumo de Alcohol en la Adolescencia? *Psicología Educativa*, 27(1), 27 - 36. <https://doi.org/10.5093/psed2020a13>
- Goñi, E., Fernández-Zabala, A. e Infante, G. (2012). El autoconcepto personal: Diferencias asociadas a la edad y al sexo. *Aula Abierta*, 40(1), 39-50.
- Gutiérrez, M. y Expósito, J. (2015). Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 42-58. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.2.2015.15215>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGrawHill Education.

- Hormigón, N. y Romero, M.R. (2020). *Revisión sistemática sobre el autoconcepto en la adolescencia, en relación con la Actividad Física y la asignatura de Educación Física*. [Trabajo Fin de Máster]. Repositorio institucional ZAGUAN <https://zaguan.unizar.es/record/95141#>
- Ibarra, M.E. (2020). *Las habilidades sociales desde la tipología de Goldstein: un análisis psicosocial en niños de 6 a 8 años en la ciudad de Victoria de Durango* (Tesis de maestría). Universidad Juárez del Estado de Durango. <http://repositorio.ujed.mx/jspui/handle/123456789/66>
- Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja*. Graó.
- Jennings, P.A. y Greenberg, M.T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491–525.
- Kadi-Hanifi, K. y Keenan, J. (2016). Finding the “a-ha” moment: an exploration into HE in FE teacher self-concept. *Research in Post-Compulsory Education*, 21(1-2), 73–85. <https://doi.org/10.1080/13596748.2015.1125>
- Katz, M. H. (2006). *Multivariable analysis*. Cambridge University Press.
- Low, E. L., Ng, P. T., Hui, C. y Cai, L. (2019). How Do Teacher Affective and Cognitive Self-Concepts Predict Their Willingness to Teach Challenging Students? *Australian Journal of Teacher Education*, 44(10), 18-34. <https://doi.org/10.14221/ajte.2019v44n10.2>
- Mansilla, D., Cheuquián, M., Pillancari, L. y Espinoza, L. (2020). Autoconcepto y rendimiento académico: una revisión de la literatura hispana. *Revista Interedu: Investigación, Sociedad y Educación*, 1(2), 109-131. <https://doi.org/10.32735/S2735-65232020000277>
- Maravé, M., Gil-Gómez, J. y Chiva-Bartoll, O. (2019). Factores que influyen en las actitudes cívicas de docentes en formación desarrolladas a través del aprendizaje-servicio. *Bordón. Revista de pedagogía*, 71(3), 169-183. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.68338>
- Márquez-Pérez, I. M^a. (2015). *Desarrollo de habilidades personales y sociales de las personas con discapacidad*. IC Editorial.
- Martínez G., Báez, P. y Torres, C.E. (2021). Relación entre presión social y autoconcepto físico en jóvenes victorenses. *Psicología y Salud*, 31(1), 113-121. <https://doi.org/10.25009/pys.v31i1.2681>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *Documento para debate: 24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente*. <https://educagob.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:adf4f050-9832-4a88-9cd2-96cd3519c664/documento-de-debate-24-propuestas-de-reforma-profesi-n-docente.pdf>
- Miranda-Zapata, E., Riquelme–Mella, E., Cifuentes–Cid, H. y Riquelme-Bravo, P. (2014). Análisis factorial confirmatorio de la escala de HHSS en universitarios chilenos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(2),73-82 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80532608001>
- Molero, D., Zagalaz-Sánchez, M. L. y Cachón-Zagalaz, J. (2013). Estudio comparativo del autoconcepto físico a lo largo del ciclo vital. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(1),135-142. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=235127552043>
- Moliner, O., Arnaiz, P. y Sanahuja, A. (2020). Rompiendo la brecha entre teoría y práctica: ¿Qué estrategias utiliza el profesorado universitario para movilizar el conocimiento sobre

educación inclusiva? *Educación* XX1, 23(1), 173-195,
<https://doi.org/10.5944/educxx1.23753>

- Monroy, F., Hernández Pina, F. y Martínez Clares, P. (2015). Enfoques de enseñanza de estudiantes en formación pedagógica. Un estudio exploratorio. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(3), 90-105.
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.25.num.3.2014.13860>
- Morales-Quizhpi, J., Palacios-Madero, M.-D., Conforme-Zambrano, E.-G., y Arpi-Peñaloza, N. (2021). Autoconcepto del adolescente según sus características sociodemográficas y de los progenitores. *Maskana*, 12(1), 16–25. <https://doi.org/10.18537/mskn.12.01.02>
- Mudarra, M. J. y García-Salguero, B. (2016). Habilidades sociales y éxito académico: expectativas de los profesores de educación secundaria. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(1), 114-133. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.27.num.1.2016.17032>
- Neil, A. y Christensen, H. (2009). Efficacy and effectiveness of school-based prevention and early intervention programs for anxiety. *Clinical Psychology Review*, 29, 208-215.
- Paulick, I., Großschedl, J., Harms, U. y Möller, J. (2016). Preservice Teachers' Professional Knowledge and Its Relation to Academic Self-Concept. *Journal of Teacher Education*, 67(3), 173–182. <https://doi.org/10.1177/0022487116639263>
- Peñafiel, E. y Serrano, C. (2010). *Habilidades sociales*. Editex.
- Popkewitz, T.S. (2021). *La impracticabilidad de la investigación práctica*. Octaedro.
- Rapee, R.M., Schniering, C.A. y Hudson, J.L. (2009). Anxiety disorders during childhood and adolescence: origins and treatment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 5(1), 311-341.
- Río, D. y Martínez, M.C. (2007). *Orientación educativa y tutoría*. Sanz y Torres.
- Roche, L.A. y Marsh, H.W. (2000). Multiple dimensions of university teacher self-concept: Construct validation and the influence of students' evaluations of teaching. *Instructional Science*, 28(5), 439–468. <https://doi.org/10.1023/A:1026576404113>
- Sala, A. Punie, Y., Garkov, V. y Cabrera, M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/302967>
- Sales, A., Moliner, O. y Traver, J.A. (2019). Estrategias de investigación-acción participativa para la transformación. En B. Ballesteros (Ed.), *Investigación social desde la práctica educativa* (pp. 225-266). UNED.
- Salinas, D. (2015). Estándares de belleza y cultura en la manifestación de anorexia en jóvenes del corregimiento de Bellavista en Ciudad de Panamá. *Punto Cero*, 20(31), 35-54
http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-02762015000200005
- Sánchez-Tarazaga, L. y Manso, J. (2022). Las competencias del profesorado de Educación Secundaria en España: evolución del perfil docente en la formación inicial. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(8). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.5831>
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. y Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.
<https://doi.org/10.3102/00346543046003407>

- Silva, C. L. y Martínez, M. L. (2007). Empoderamiento, Participación y Autoconcepto de Persona Socialmente Comprometida en Adolescentes Chilenos. *Revista Interamericana de Psicología*, 41(2), 129-138. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28441203>
- Sorge, S., Keller, M. y Möller, J. (2019). Investigating the relationship between pre-service physics teachers' professional knowledge, self-concept, and interest. *Journal of Research in Science Teaching*, 56(7), 937-955. <https://doi.org/10.1002/tea.21534>
- Straub, S., Kreische, T. y Rothland, M. (2021). Die differentielle Veränderung des berufsbezogenen Selbstkonzepts von Lehramtsstudierenden in unterschiedlichen Praxisphasen. *Z Erziehungswiss.* 25, 155-178. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01018-3>
- Veliz-Burgos, A. y Apodaca, P. (2012). Niveles de autoconcepto, autoeficacia académica y bienestar psicológico de estudiantes universitarios en la ciudad de Temuco. *Salud y Sociedad*, 3(2), 131-150. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/salsoc/v3n2/v3n2a02.pdf>
- Wolgast, A, Stiensmeier-Pelster, J., Moller, J., Kaiser, J. y von Aufschnaiter, C. (2018). Teacher Undergraduates Recognize the Academic Self-Concept in Student's Statements? University Course Effects on Judgement Accuracy in the Virtual Classroom. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 65(4), 275-287. https://phfr.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/950/file/Dissertation_Rieu_2021.pdf
- Yeung, A. S., Craven, R. G. y Kaur, G. (2014). Teachers' self-concept and valuing of learning: relations with teaching approaches and beliefs about students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(3), 305-320. <https://doi.org/10.1080/1359866x.2014.905670>
- Zlatkovic, B., Willard, S., Stojiljkovic, Djigic, G. y Todorovic, J. (2012). Self-Concept and Teachers' Professional Roles. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 69, 377-384. <https://cyberleninka.org/article/n/1272777>

Fecha de entrada: 20 de enero de 2022

Fecha de revisión: 17 de junio de 2022

Fecha de aceptación: 10 de julio de 2022