



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.  
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898476*

RFC: ATII20618V12

**Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.**

<http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/>

**Año: XI      Número: 3      Artículo no.:29      Período: 1 de mayo al 31 de agosto del 2024**

**TÍTULO:** Competencia autopercebida docente en estudiantes de licenciatura y posgrado en educación.

**AUTORES:**

1. Dr. Samuel Alejandro Portillo Peñuelas.
2. Dr. Misael Enríquez Félix.
3. Dr. Oscar Ulises Reynoso González.
4. Dra. Alba del Carmen Valenzuela Santoyo.
5. Est. Margarita Carranza Gutiérrez.
6. Est. Erick Arnoldo Tovar Cedillo.

**RESUMEN:** La investigación tuvo como propósito describir la competencia autopercebida docente en estudiantes de Licenciatura y Posgrado en Educación. La muestra de tipo censal estuvo conformada por 226 estudiantes matriculados a una escuela formadora de docentes de un municipio del sur del Estado de Sonora en México. Se aplicó la Escala de Evaluación de la Competencia Autopercebida del Docente en Educación Primaria [ECAD-EP]. Se utilizó JASPV.18 para el análisis de los datos. Como hallazgo principal se destacan puntuaciones consistentemente altas en la competencia autopercebida en estudiantes de Licenciatura y Posgrado, concluyendo que quienes presentan mayor preparación académica tienden a percibirse con niveles de competencia más altos.

**PALABRAS CLAVES:** competencia autopercebida docente, formación docente, licenciatura, posgrado, México.

**TITLE:** Self-perceived teaching competence in undergraduate and graduate students in education

**AUTHORS:**

1. PhD. Samuel Alejandro Portillo Peñuelas.
2. PhD. Misael Enríquez Félix.
3. PhD. Oscar Ulises Reynoso González.
4. PhD. Alba del Carmen Valenzuela Santoyo.
5. Stud. Margarita Carranza Gutiérrez.
6. Stud. Erick Arnoldo Tovar Cedillo.

**ABSTRACT:** The purpose of this research was to describe the self-perceived teaching competence of undergraduate and graduate students in education. The censal sample consisted of 226 students enrolled in a teacher training school in a municipality in the southern part of the State of Sonora in Mexico. The Scale for the Evaluation of the Self-perceived Competence of Teachers in Elementary Education [ECAD-EP] was applied. JASpV.18 was used for data analysis. The main finding is that undergraduate and graduate students have consistently high scores on self-perceived competence, concluding that those with greater academic preparation tend to perceive themselves as having higher levels of competence.

**KEY WORDS:** self-perceived teacher competence, teacher training, undergraduate, graduate, Mexico.

**INTRODUCCIÓN.**

En los últimos años, se ha prestado bastante atención a la autovaloración del docente respecto al desarrollo de sus competencias autopercibidas (López Luján y Sanz Ponce, 2021; Valenzuela Santoyo et al., 2022), las cuales se han vinculado a otros factores de la práctica para explicar la relevancia de prestar atención a dicho constructo, tales como competencias digitales (Paz Saavedra y Gisbert Cervera, 2023; Romero Martínez et al., 2023; Verdú-Pina et al., 2023) desarrollo de habilidades socioemocionales (Llorent et al., 2020; Soria-Aldavero et al., 2023; Yataco Valdez et al., 2022),

desempeño profesional (Benoit Ríos y Vega Pinochet, 2022), diferenciación entre enfoques de enseñanza (Valenzuela Santoyo et al., 2023), liderazgo (Perochena González et al., 2021; Sánchez González et al., 2022), vocación (Cerdeira Torres, 2022; Mujica Johnson y Orellana Arduiz, 2018) y preparación docente (Zamora-Betancourt et al., 2021) entre otros.

A saber, en todos los casos, se parte de la premisa de que el reconocimiento de cómo se visualiza a sí mismo el docente es un factor primordial para desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje integrales (Gutiérrez-Ruiz et al., 2020; Martínez Torres, 2020; Portillo-Peñuelas, 2020; Portillo-Peñuelas y Flores-Hernández, 2020) y se añaden aproximaciones al concepto de competencia, aludiendo principalmente a una condición de desempeño (a nivel profesional) que valora la percepción del sujeto respecto a su capacidad y confianza para realizar alguna tarea (Lozano-Peña et al., 2021); no obstante, la competencia autopercebida del docente debe ser vista como algo más que una simple autoevaluación (Valenzuela Santoyo et al., 2022); es decir, debe ser comprendida como un ejercicio integrador de la identificación y reelaboración del perfil como profesional de la educación al momento de ejercer la función docente (Valdivieso Burón, 2011; Valdivieso Burón et al, 2013).

En este sentido, cobra relevancia prestar atención tanto a quienes se encuentran en el proceso de Formación Inicial Docente (FID) y aquellos que ya siendo profesionales de la educación se encuentran en procesos de formación en el posgrado. A saber, respecto a la formación inicial, Acuña Ruiz et al. (2023) expresan que los programas que ofrecen las instancias formadoras van encaminados a la adquisición de saberes y competencias básicas para ejercer docencia.

En esa línea de análisis, Becerra-Sepúlveda et al. (2023) explican que existe una seria preocupación hacia los procesos formativos de los nuevos profesores, principalmente sobre la práctica docente, la cual debe atender las demandas de una sociedad cambiante, enfatizando en la vinculación que debe existir entre los centros formadores y las escuelas donde se desarrollan las primeras implementaciones prácticas y su respectiva documentación de experiencias educativas en escenarios reales.

Para efectos de la presente investigación, entendemos la Formación Inicial Docente (FID) como la articulación existente entre el ideario del profesional de la educación que se emana en el plano institucional y las experiencias prácticas reales que configuran y dan identidad al futuro docente a través de su trayecto formativo. A saber, respecto a los avances que muestra la FID, a nivel internacional, Maldonado-Díaz y Núñez-Díaz (2023) revelan que en los últimos 20 años las interacciones entre profesionales y futuros profesionales representan una de las principales vías de formación, denominada coenseñanza, en la cual de manera implícita como explícita, se enseña y se aprende entre pares a través de los diálogos y prácticas educativas observadas y consideradas como aceptables. En este sentido, la coenseñanza como modelo de formación docente, tal como expresan los autores, conlleva asumir el diálogo, la reflexión de las experiencias, la mentoría y la retroalimentación *in situ* sobre las prácticas educativas.

En el caso de México, Cuevas-Cajiga y Moreno-Olivos (2022) señalan que la dimensión curricular representa en esencia el referente de la formación inicial docente, señalando que para el ejercicio de la profesión, la formación se basa en el reconocimiento de los planes de estudio del nivel a laborar como punto de partida sobre el qué y cómo enseñar. En cuanto a la formación en el posgrado, Acuña Ruiz et al. (2023) expresan que la formación obtenida en estos programas debe considerarse como parte de la formación continua que buscan profesionales de la educación en la búsqueda del perfeccionamiento y profundización de su actuar educativo. A saber, Bailey-Moreno (2021) señala los procesos de enseñanza-investigación como los pilares fundamentales de la formación integral del posgrado, poniendo especial énfasis en que la investigación debe ser vista como benéfica en la práctica cotidiana y no como mero requisito de titulación (graduación).

Por último, Rico-Gómez y Ponce Gea (2022) destacan que existe una necesidad actualmente por establecer los momentos en los que se da lugar a una transformación pedagógica en la carrera docente, considerando el corto, mediano o largo plazo, respecto a la experiencia y función profesional del

docente. En este sentido, la presente investigación tiene como propósito indagar las competencias autopercebidas de estudiantes de licenciatura en proceso de formación inicial docente y profesores en servicio que cursan su posgrado en educación.

De lo anterior, se desprenden las siguientes preguntas de investigación ¿Cuál es la competencia autopercebida docente y subescala mayor y menormente valorada por estudiantes de Licenciatura y Posgrado en Educación? ¿Existen diferencias significativas entre las valoraciones que otorgan a las dimensiones y subescalas los estudiantes de Licenciatura y Posgrado?

## **DESARROLLO.**

### **Diseño.**

La investigación es de enfoque cuantitativo con diseño transversal y de alcance descriptivo-correlacional (Hernández Sampieri et al., 2014). Particularmente las hipótesis planteadas fueron las siguientes:

- Se obtendrán puntuaciones altas de competencia autopercebida entre los estudiantes de licenciatura y maestría.
- Existirán diferencias estadísticamente significativas en las valoraciones de competencia autopercebida entre los estudiantes de licenciatura y posgrado. Particularmente los estudiantes de maestría obtendrán puntuaciones más altas.

### **Participantes.**

La muestra de tipo censal se constituyó por 226 participantes matriculados a una escuela formadora de docentes en un municipio del Sur del Estado de Sonora. La distribución por programas educativos fue de 186 estudiantes inscritos a los programas de Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria y Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Formación Ética y Ciudadana (82.3%) y 40 a la Maestría en Gestión Educativa (17.7%), donde 29.7% son mujeres, 39.4% hombres y 0.9% prefirieron no decirlo, oscilando todos entre los 17 y 56 años de edad.

Respecto a otros datos sociodemográficos recolectados, el 89.4% son solteros, el 31% de los participantes manifestaron trabajar aparte de estudiar, y un 53.1% expresaron ser foráneos y tener que trasladarse de contextos rurales o indígenas al plantel.

### **Variables e instrumentos.**

La Escala de Evaluación de la Competencia Autopercebida del Docente en Educación Primaria [ECAD-EP], elaborada por Valdivieso Burón (2011), es una herramienta diseñada para medir la autoevaluación de las competencias docentes en tres áreas clave: *Socioemocional* (p.ej. 1. «Soy respetuoso/a con las creencias y valores que tiene el alumnado»), *Comunicativo-relacional* (p.ej. «Normalmente acompaño la explicación con gestos adecuados al contenido») e *Instruccional* (p. ej. «No me importa tener que adaptarme a una situación nueva»). La escala se compone de 58 ítems basados en un modelo de respuesta tipo Likert con cinco opciones, que varían desde el mínimo hasta el máximo grado de acuerdo.

Cada área principal se subdivide en varios subfactores. La dimensión *socioemocional* incluye: Convivencia, Mediación, Dinamización grupal, Implicación afectiva, Adaptación y Sensibilidad comunicativa, Empatía y Autoeficacia. La dimensión *Comunicativo-relacional* incluye: Asertividad, Liderazgo afectivo y Ejecutivo, Resolución de conflictos, y las Habilidades en comunicación no verbal y Paraverbal. Finalmente, la dimensión *instruccional* integra: Control instruccional, Planificación y Adaptación a nuevas situaciones.

En términos de fiabilidad, la escala ECAD-EP ha mostrado valores aceptables en los estudios de Carbonero Martín et al. (2016), Carbonero Martín et al. (2014), Di Loreto et al. (2014) y Valdivieso Burón et al. (2013) (Socioemocional  $\alpha = .852$ ; Comunicativo -relacional  $\alpha = .788$ ; Instruccional  $\alpha = .732$ ).

**Procedimiento.**

Después de conseguir la anuencia institucional y el permiso escrito de los participantes mediante el consentimiento informado, se dio inicio al trabajo de recolección. A través de la plataforma de formularios de Google se digitalizaron los instrumentos y se acudió a las aulas de los estudiantes. Con sus respectivos dispositivos ingresaron al enlace del formulario y completaron lo solicitado.

Enseguida se revisaron las respuestas y se depuró y preparó la matriz de datos. Los análisis estadísticos iniciales fueron de carácter descriptivo, utilizando medidas de tendencia central, dispersión y distribución. Ante la falta de normalidad, enseguida se compararon los niveles de Competencia autopercebida entre los programas educativos a través de la prueba H de Kruskal Wallis. En el caso de encontrar diferencias estadísticamente significativas, se aplicó la prueba U de Mann Whitney para detectar las diferencias específicas. Los análisis se ejecutaron en el software JASPv.18.

En torno a las consideraciones éticas, además del ya mencionado consentimiento informado, se contempló el cuidado del anonimato y la confidencialidad de los participantes, haciendo mención del derecho a negarse a participar o abandonar el estudio en cualquier momento sin ningún tipo de represalia. Finalmente, se acordó entregar un informe de los resultados a la institución.

**Resultados.**

La primera tarea fue identificar los niveles de competencia autopercebida en sus factores y subfactores empleando técnicas estadísticas. Se seleccionó la media para representar la tendencia central, y se usaron la desviación estándar, así como los valores mínimos y máximos para medir la dispersión; además, se incorporaron los coeficientes de asimetría y curtosis para describir la forma de la distribución. Estos resultados se presentan detalladamente en la Tabla 1.

Tabla 1. Resultados descriptivos.

Factores y subfactores	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	Asimetría	Curtosis
<i>Factor socioemocional</i>	4.61	0.39	3.03	5.00	-1.37	1.73
Convivencia	4.74	0.40	3.14	5.00	-1.89	3.20
Empatía	4.55	0.65	2.00	5.00	-1.39	1.21
Adaptación comunitaria	4.57	0.50	3.00	5.00	-1.19	0.79
Sensibilidad comunicativa	4.70	0.48	3.00	5.00	-1.70	2.47
Mediación	4.54	0.47	3.00	5.00	-1.05	0.69
Implicación afectiva	4.43	0.64	2.00	5.00	-1.19	1.39
Dinamización grupal	4.63	0.48	2.57	5.00	-1.56	2.56
Autoeficacia	4.56	0.46	3.00	5.00	-1.19	1.31
<i>Factor comunicativo-relacional</i>	4.40	0.48	2.93	5.00	-0.83	0.21
Comunicación no verbal	4.26	0.64	2.67	5.00	-0.46	-0.78
Asertividad	4.19	0.75	2.00	5.00	-0.58	-0.61
Liderazgo ejecutivo	4.59	0.56	3.00	5.00	-1.22	0.61
Resolución de conflictos	4.46	0.56	2.75	5.00	-1.00	0.31
Comunicación paraverbal	4.51	0.62	2.50	5.00	-1.15	0.64
Liderazgo afectivo	4.39	0.71	1.50	5.00	-1.32	2.23
<i>Factor instruccional</i>	4.34	0.53	2.67	5.00	-0.64	-0.12
Control instruccional	4.29	0.65	2.33	5.00	-0.67	-0.13
Planificación	4.38	0.62	2.00	5.00	-1.09	0.88
Adaptación a nuevas situaciones	4.35	0.70	2.00	5.00	-0.91	0.27

En el análisis de los factores y subescalas que conforman la competencia autopercebida, se encontró que los valores obtenidos fueron consistentemente altos. Esto se evidencia en que los promedios superaron el 4 en una escala de 5. Destaca particularmente el *factor socioemocional*, con un promedio notablemente alto ( $M = 4.61$ ,  $DE = 0.39$ ), sobresaliendo las subescalas de Convivencia ( $M = 4.74$ ,  $DE = 0.40$ ) y Sensibilidad Comunicativa ( $M = 4.70$ ,  $DE = 0.48$ ); sin embargo, la Implicación Afectiva presentó el valor más bajo en este grupo ( $M = 4.43$ ,  $DE = 0.64$ ).

El Factor Comunicativo-relacional ( $M = 4.40$ ,  $DE = 0.48$ ) mostró una tendencia similar. En este, el Liderazgo Ejecutivo ( $M = 4.59$ ,  $DE = 0.56$ ) y la Comunicación Paraverbal ( $M = 4.51$ ,  $DE = 0.62$ ) alcanzaron las calificaciones más altas, mientras que la Asertividad ( $M = 4.19$ ,  $DE = 0.75$ ) y la Comunicación No Verbal ( $M = 4.26$ ,  $DE = 0.64$ ) registraron las más bajas.

Finalmente, el Factor Instruccional registró un promedio ligeramente inferior ( $M = 4.34$ ,  $DE = 0.53$ ), destacando dentro de este la subescala de Planeación ( $M = 4.38$ ,  $DE = 0.62$ ) como la más alta y Control Instruccional ( $M = 4.29$ ,  $DE = 0.65$ ) como la más baja.

A continuación, se realizó una comparativa de los niveles de competencia autopercebida en función del nivel académico de los encuestados. Debido a la distribución no normal de los datos, se optó por la prueba U de Mann Whitney para este análisis. Para medir el tamaño del efecto, se empleó el coeficiente biserial. Los resultados de esta comparación están detallados en la Tabla 2.

Tabla 2. Resultados descriptivos por grado educativo.

Factores y subfactores	Licenciatura		Posgrado		$U$	$p$	$r$
	$M$	$DE$	$M$	$DE$			
<i>Factor socioemocional</i>	4.57	0.41	4.75	0.29	2752.5	.010	0.26
Convivencia	4.71	0.42	4.86	0.18	3209.0	.148	0.14
Empatía	4.51	0.67	4.75	0.53	2889.0	.013	0.22
Adaptación comunitaria	4.53	0.52	4.73	0.32	3005.0	.046	0.19
Sensibilidad comunicativa	4.67	0.49	4.83	0.40	3057.5	.039	0.18
Mediación	4.51	0.48	4.65	0.39	3172.5	.138	0.15

Implicación afectiva	4.40	0.65	4.56	0.61	3140.5	.104	0.16
Dinamización grupal	4.60	0.48	4.75	0.43	3007.0	.048	0.19
Autoeficacia	4.51	0.47	4.75	0.39	2482.0	< .001	0.33
<i>Factor comunicativo-relacional</i>	4.36	0.50	4.59	0.33	2751.0	.010	0.26
Comunicación no verbal	4.21	0.65	4.48	0.57	2814.5	.014	0.24
Asertividad	4.13	0.76	4.45	0.64	2828.0	.014	0.24
Liderazgo ejecutivo	4.57	0.59	4.70	0.42	3381.0	.313	0.09
Resolución de conflictos	4.42	0.57	4.62	0.51	2899.0	.025	0.22
Comunicación paraverbal	4.45	0.64	4.79	0.44	2524.5	< .001	0.32
Liderazgo afectivo	4.37	0.71	4.49	0.70	3330.0	.272	0.11
<i>Factor instruccional</i>	4.33	0.55	4.41	0.45	3494.0	.546	0.06
Control instruccional	4.26	0.66	4.41	0.56	3334.5	.295	0.10
Planificación	4.39	0.62	4.35	0.65	3810.0	.808	0.02
Adaptación a nuevas situaciones	4.31	0.70	4.51	0.66	3100.5	.085	0.17

Los respondientes con estudios de posgrado tienden a percibirse con niveles de competencia más altos en comparación con aquellos con estudios de licenciatura. Esto se identifica al observar las medias de ambos grupos en la mayoría de los factores y subfactores. Los resultados son más grandes en el caso de la Comunicación paraverbal ( $U = 2524.5$ ,  $p < .001$ ,  $r = 0.32$ ) y la Autoeficacia ( $U = 2482.0$ ,  $p < .001$ ,  $r = 0.33$ ).

## CONCLUSIONES.

Esta investigación tuvo por objetivo describir la competencia autopercebida docente en estudiantes de Licenciatura y Posgrado en Educación.

De forma inicial, se encontró que los valores obtenidos para cada una de los factores de la competencia autopercebida fueron consistentemente altos tanto en los programas de licenciatura como maestría. En este sentido, se acepta la primera hipótesis de investigación en la cual se esperaban *puntuaciones altas de competencia autopercebida entre los estudiantes de licenciatura y maestría en educación.*

A saber, el factor con mejor valoración fue el *socioemocional*, lo cual, según Valenzuela Santoyo et al. (2022) es un indicativo de que el profesorado se percibe más competente en esta dimensión cuando logra una sana convivencia, comprende a sus estudiantes y logra que el alumnado participe en las actividades y sean estos quienes propongan reglas, normas de clase y lleguen a la toma de acuerdos y decisiones. Ello coincide, además, con la subescala de *convivencia*, la cual ha sido la mayormente valorada por los profesores y futuros profesionales de la educación en este estudio y en lo reportado por Gutiérrez-Ruiz et al. (2020).

En contraparte, el factor al que se han dado las menores puntuaciones ha sido el factor *instruccional*; sin embargo, este factor al igual que sus subescalas (*planeación* y *control instruccional*) conservan buenas valoraciones al posicionarse por encima de la media teórica. Respecto a su vínculo con la práctica docente, Valenzuela Santoyo et al. (2023) relacionan esta competencia con un enfoque de enseñanza centrado en el estudiante, indicando que resulta una dimensión que requiere adaptar la clase a situaciones prácticas de manera contextualizada.

Por último, al comparar los niveles de competencia autopercebida en función del nivel académico de los encuestados, los resultados demuestran que quienes presentan mayor preparación académica tienden a percibirse con niveles de competencia más altos. En este sentido, se acepta la segunda hipótesis de investigación, la cual enuncia que *existirán diferencias estadísticamente significativas en las valoraciones de competencia autopercebida entre los estudiantes de licenciatura y posgrado. Particularmente los estudiantes de maestría obtendrán puntuaciones más altas, cumpliéndose ambas condiciones.*

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.**

1. Acuña Ruiz, F., Núñez-Moscoso, J., y Maldonado Díaz, C. (2023). La formación inicial como cultura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(96), 223-249.

2. Bailey-Moreno, J. (2021). Aportaciones de los estudios de posgrado en la formación de profesores universitarios. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12, 1-14.
3. Becerra-Sepúlveda, C., Ibáñez-Muñoz, R. y Valenzuela Giovanetti, E. (2023). Formación inicial docente basada en el practicum: la academia reflexiva como praxis fundamental para la formación de profesores. *Revista Colombiana de Educación*, (87), 111–138.  
<https://doi.org/10.17227/rce.num87-13011>
4. Benoit Ríos, C., y Vega Pinochet, H. (2022). Autopercepciones del profesor en formación sobre su rol docente y desempeño laboral. *Mendive. Revista de Educación*, 20(3), 790–808.  
<https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/2864>
5. Carbonero Martín, M., Martín-Antón, L., y Valdivieso Burón, J. (2016). Variables instruccionales del docente de educación primaria. *Revista de Psicología y Educación*, 11(1), 7-24.
6. Carbonero Martín, M., Román Sánchez, J., Martín-Antón, L., Valdivieso Burón, J., Reoyo, N., y Freitas Resend, A. (2014). Habilidades docentes y estilos de afrontamiento en profesores de educación primaria. *Revista Internacional de Psicología del Desarrollo y la Educación*, 5(1), 215-226.
7. Cerda Tórres, J. (2022). Autopercepción de la vocación docente en docentes de matemática en Nicaragua. *Revista Científica Tecnológica*, 5(1), 30–40.  
<https://revistarecientec.unan.edu.ni/index.php/recientec/article/view/190>
8. Cuevas-Cajiga, Y., y Moreno-Olivos, T. (2022). Current state of pre-service teacher training for primary education: A view on the case of Mexico. *Education Policy Analysis Archives*, 30(112), 1-28. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6792>
9. Di Loreto, M., Caggiano, V., y Carbonero, M. (2014). Enseñanza en la educación primaria y valores: diferencias entre España e Italia. *Revista Internacional de Psicología del Desarrollo y la Educación*, 1(1), 55-68. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v1.349>

10. Gutiérrez-Ruiz, N., Carboneros, M., Deliautaité, K., Vegara, J., y López-Gullón, J. (2020). Evaluación de la competencia autopercebida del maestro de educación física en centros educativos de la región de Murcia. *Trances: Transmisión del Conocimiento Educativo y de la Salud*, 12(ext. 5), 792-814.
11. Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
12. Llorent, V., Zych, I., y Varo-Millán, J. (2020). Competencias socioemocionales autopercebidas en el profesorado universitario en España. *Educación XX1*, 23(1), 297-318. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23687>
13. López Luján, E., y Sanz Ponce, R. (2021). Construcción y validación del Cuestionario de autopercepción sobre las Competencias docentes del profesorado. *Educatio Siglo XXI*, 39(3), 157–186. <https://doi.org/10.6018/educatio.427461>
14. Lozano-Peña, G., Sáez-Delgado, F., López-Angulo, Y., y Mella-Norambuena, J. (2021). Teachers' Social-Emotional Competence: History, Concept, Models, Instruments, and Recommendations for Educational Quality. *Sustainability*, 13(21), 12142. <https://doi.org/10.3390/su132112142>
15. Maldonado-Díaz, C., y Núñez-Díaz, C. (2023). Formación inicial docente y prácticas de coenseñanza: ¿qué dice la investigación internacional de los últimos 20 años? *Pensamiento Educativo*, 60(3), 1-16. <https://doi.org/10.7764/PEL.60.3.2023.3>
16. Martínez Torres, S. (2020). Importancia del autoconcepto profesional docente desde la perspectiva de organismos internacionales. *Educación y ciencia*, 9(53), 129-136. <http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/552/456540>
17. Mujica Johnson, F. y Orellana Arduiz, N. (2018). Autopercepción de la vocación en docentes de educación física escolar en Chile. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 27, 203-229. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i27.2563>

18. Paz Saavedra, L., y Gisbert Cervera, M. (2023). Autopercepción del profesorado universitario sobre la competencia digital docente. *Educar*, 59(2), 437-455. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1614>
19. Perochena González, P., Arteaga Martínez, B., y Manzanal Martínez, A. (2021). Autopercepción de la competencia de liderazgo en docentes de Educación Primaria y Secundaria en España. En M. Vergara Fregoso y M. Rodríguez Robles (Eds.), *Nuevas formas de producir conocimiento educativo* (pp.248-263). Ediciones RISEI.
20. Portillo-Peñuelas, S. (2020). Autoconcepto multidimensional del profesorado que realiza estudios de posgrado. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(6), 232-239. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/1837>
21. Portillo-Peñuelas, S., y Flores-Hernández, G. (2020). Relevancia del autoconcepto en el estudiantado normalista. *Educación y ciencia*, 9(53), 118-127. <http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/554/456539>
22. Rico-Gómez, M., y Ponce Gea, A. (2022). El docente del siglo XXI: perspectivas según el rol formativo y profesional. *Revista mexicana de investigación educativa*, 27(92), 77-101.
23. Romero Martínez, S., Granizo González, L., y Martínez Álvarez, I. (2023). La competencia digital en profesores españoles de Primaria, Secundaria y Universidad. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 27(1), 347-371. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i1.21187>
24. Sánchez González, J., Renta Davids, A., y Tierno García, J. (2022). La autopercepción del liderazgo docente. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 10(1), 84-109. <https://doi.org/10.17583/ijelm.9597>
25. Soria-Aldavero, E., Martínez-Huertas, J., Rodríguez-Navarro, H., y Montero García-Celay, I. (2023). Adaptación de una escala de Habilidades Socioemocionales para profesorado de

Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 26(2), 87–101. <https://doi.org/10.6018/reifop.558931>

26. Valdivieso Burón, J. (2011). Construcción y Validación de la Escala de Evaluación de la Competencia Autopercebida Docente de Educación Primaria (ECAD-EP) [Tesis doctoral]. Universidad de Valladolid, España.
27. Valdivieso Burón, J., Carbonero Martín, M., y Martín-Antón, L. (2013). La competencia docente autopercebida del profesorado de Educación Primaria: un nuevo cuestionario para su medida. Revista de Psicodidáctica, 18(1), 47-80. <http://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.5622>
28. Valenzuela Santoyo, A., Espinoza Núñez, L., Reynoso González, O., Portillo Peñuelas, S., y Valenzuela Santoyo, M. (2022). Relevancia de la competencia autopercebida en el profesorado de educación primaria en el estado de Sonora, México. Universidad y Sociedad, 14(5), 60-67. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3201>
29. Valenzuela Santoyo, A., Reynoso González, O., y Portillo Peñuelas, S. (2023). Competencia autopercebida docente y enfoques de enseñanza en educación primaria. IE Revista De Investigación Educativa De La REDIECH, 14, e1591, 1-18.
30. Verdú-Pina, M., Usart, M., Grimalt-Álvaro, C., y Ortega-Torres, E. (2023). La competencia digital de alumnos y profesores en una red valenciana de escuelas cooperativas. Aloma, 41(1), 71-82. <https://doi.org/10.51698/aloma.2023.41.1.71-82>
31. Yataco Valdez, P., Huerta Camones, E., Bustamante Malaver, N., y Rangel Magallanes, M. (2022). Competencias socioemocionales en los docentes de instituciones educativas de educación básica regular. Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 6(26), 2105-2116. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i26.477>

32. Zamora-Betancourt, M., Portillo-Peñuelas, S., Reynoso-González, O. U., y Caldera-Montes, J. F. (2021). Autopercepción de la preparación docente ante el COVID-19 en México. *Educación y Humanismo*, 23(41), 1-26. <https://doi.org/10.17081/eduhum.23.41.4594>

#### **DATOS DE LOS AUTORES.**

1. **Samuel Alejandro Portillo Peñuelas.** Doctor en Educación. Estancia Posdoctoral por México, Modalidad Académica en el Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora. Hermosillo, Sonora, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1. ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-1521-6619> Correo electrónico [samuelpor90@gmail.com](mailto:samuelpor90@gmail.com)
2. **Misael Enríquez Félix.** Doctor en Administración Educativa. Profesor de Tiempo Completo en Escuela Normal Superior, plantel Navojoa. Navojoa, Sonora, México. ORCID ID <http://orcid.org/0000-0002-4677-2837> Correo electrónico [menriquezfelix@gmail.com](mailto:menriquezfelix@gmail.com)
3. **Oscar Ulises Reynoso González.** Doctor en Psicología. Profesor de Tiempo Completo del Departamento de Ciencias de la Salud del Centro Universitario de Los Altos de la Universidad de Guadalajara. Tepatitlán de Morelos, Jalisco, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1. ORCID ID <http://orcid.org/0000-0002-0598-4665> Correo electrónico: [ulises.reynoso@academicos.udg.mx](mailto:ulises.reynoso@academicos.udg.mx)
4. **Alba del Carmen Valenzuela Santoyo.** Doctora en Educación. Profesora de asignatura en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 26B, Subsede Obregón. Ciudad Obregón, Sonora, México. Candidata a Investigadora Nacional. ORCID ID <http://orcid.org/0000-0002-9433-8779> Correo electrónico [albavzlass@gmail.com](mailto:albavzlass@gmail.com)
5. **Margarita Carranza Gutiérrez.** Estudiante noveno semestre de la Licenciatura en Psicología en el Centro Universitario de Los Altos de la Universidad de Guadalajara. Tepatitlán de Morelos, Jalisco, México. Correo electrónico [margarita.carranza@alumnos.udg.mx](mailto:margarita.carranza@alumnos.udg.mx)

6. **Erick Arnoldo Tovar Cedillo.** Estudiante noveno semestre de la Licenciatura en Psicología en el Centro Universitario de Los Altos de la Universidad de Guadalajara. Tepatitlán de Morelos, Jalisco, México. Correo electrónico [erick.tovar1166@alumnos.udg.mx](mailto:erick.tovar1166@alumnos.udg.mx)

**RECIBIDO:** 4 de enero del 2024.

**APROBADO:** 9 de febrero del 2024.