

## 4



*Predictores y diferencias según género, religión  
y familia profesional del perfil socioemocional  
del alumnado de formación profesional:  
un modelo de ecuaciones estructurales*

*Predictors and differences according to gender, religion  
and professional family of the socio-emotional profile of  
vocational training students: a structural equation model*

**Sergio Escalante-González\***;  
**Lindsay Michelle Vázquez\*\***;  
**Asunción Martínez-Martínez\*\*\***;  
**Lionel Sánchez-Bolívar\*\*\*\***

**DOI:** 10.5944/reec.49.2026.45967

**Recibido: 4 de agosto de 2025**  
**Aceptado: 7 de octubre de 2025**

\* LIONEL SÁNCHEZ-BOLÍVAR: Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada. Diplomado en Trabajo Social por la Universidad de Granada y Máster en educación secundaria obligatoria y bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas en la especialidad de formación y orientación laboral. Miembro del grupo de investigación HUM238 La formación del profesor como mediador del conocimiento. Profesor en la Universidad Isabel I, impartiendo docencia en el Máster del Profesorado. Líneas de investigación: orientación educativa y vocacional. formación y orientación laboral; formación profesional y educación superior; inteligencia emocional; habilidades sociales; motivación del alumnado; y perfil psicosocial del alumnado. **Datos de contacto:** lionel.sanchez@ui1.es ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0560-8261>

\*\*LINDSAY MICHELLE VÁZQUEZ: Predoctoral FPU, en la línea de Diagnóstico, evaluación e intervención en Educación, del departamento de Métodos de investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada, en España. Grado en Educación Primaria, Máster en Investigación e Innovación en Currículum y Formación. Temas de investigación: motivación, habilidades sociales, inteligencia emocional, integración social, competencias, inteligencia artificial y educación superior. **Datos de contacto:** lindsay@ugr.es ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8663-3815>

\*\*\*ASUNCIÓN MARTÍNEZ-MARTÍNEZ: Profesora Titular de la Universidad de Granada del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada 2013. Perteneció al grupo de investigación HUM- 983 Investigación en la transformación de los contextos y aprendizajes, de la Junta de Andalucía. **Datos de contacto:** asuncionmm@ugr.es ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8826-235X>

\*\*\*\*SERGIO ESCALANTE-GONZÁLEZ: Licenciado en filología hispánica por la Universidad de Granada, máster en estudios superiores de lengua española y máster en E.S.O. y bachillerato, F. P. y enseñanza de idiomas. Anteriormente, profesor de español para menores extranjeros no acompañados (MENAS) en Ceuta. Actualmente, profesor de secundaria en Ceuta y doctorando en la Universidad de Granada. **Datos de contacto:** sescalante@correo.ugr.es ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8026-2371>

## Resumen

**Introducción.** La Formación Profesional tiene como objetivo alcanzar la mejora del perfil profesionalizador de los estudiantes mediante el desarrollo de competencias profesionales, personales y sociales. Estas están relacionadas con la competencia socioemocional que se constituye como la comprensión y conocimiento de las propias emociones. El objetivo de este estudio es determinar la relación entre la Resiliencia y las Competencias Básicas como variables predictoras de las Competencias Socioemocionales del alumnado de Formación Profesional. **Método.** La muestra estaba compuesta por 151 estudiantes de Formación Profesional a distancia. Para la recogida de datos se utilizaron dos instrumentos: el cuestionario de Competencias Básicas de Aprendizaje del Alumnado Universitario y el Cuestionario de Competencias Socioemocionales. Se emplearon los programas SPSS y AMOS 26.0 para el análisis de datos, realizando un análisis descriptivo para analizar la relación entre variables y se elaboró un modelo de ecuaciones estructurales para profundizar en las relaciones causales de las variables. **Resultados.** Los resultados arrojan diferencias significativas según género, familia profesional y religión. La resiliencia y las competencias básicas se configuran como variables predictoras del perfil socioemocional del estudiantado. **Discusión.** El alumnado con un mayor nivel de resiliencia y de competencias básicas cuenta con un nivel mayor de desarrollo socioemocional, manifestando la necesidad de establecer programas de desarrollo emocional en estos estudios.

**Palabras clave:** Resiliencia; formación profesional, competencias sociemocionales; competencias básicas

## Abstract

**Introduction.** Vocational Training aims to improve students' professional profiles through the development of professional, personal, and social skills. These are related to socio-emotional competence, which is the understanding and awareness of one's own emotions. The objective of this study is to determine the relationship between resilience and basic competencies as predictors of socio-emotional competencies in vocational training students. **Method.** The sample consisted of 151 distance learning vocational training students. Two instruments were used for data collection: the University Students' Basic Learning Competencies Questionnaire and the Socio-Emotional Competencies Questionnaire. SPSS and AMOS 26.0 were used for data analysis. A descriptive analysis was performed to analyze the relationship between variables, and a structural equation model was developed to delve deeper into the causal relationships between variables. **Results.** The results show significant differences according to gender, professional background, and religion. Resilience and basic competencies are identified as predictors of students' socioemotional profile. **Discussion.** Students with higher levels of resilience and basic competencies have a higher level of socioemotional development, highlighting the need to establish emotional development programs in these studies.

**Keywords:** Resilience; Vocational Education and Training; Socio-emotional Competence; Basic Competences

## 1. Introducción

La Formación Profesional se constituye como un sistema educativo que cuenta con su propio currículo y organización modular, comprendiendo los ciclos formativos de Grado Básico, Medio y Superior. Su objetivo es dotar al estudiantado de los conocimientos técnicos necesarios para el ejercicio de una profesión, mediante el desarrollo de competencias profesionales, personales y sociales para lograr la integración del alumnado en el mundo laboral (Dubeau & Chochard, 2024; Zhao & Ko, 2024).

La Formación Profesional surge como respuesta a las necesidades de la sociedad y pretende hacer frente al desempleo y al prematuro abandono escolar, dando la posibilidad de acceso desde los 15 años, mediante la Formación Profesional Básica. En este sentido, la Formación Profesional busca la adquisición de competencias profesionales específicas de las actividades concretas de cada área y profesión (Cohen & Katz, 2024; Homayouni *et al.*, 2024).

En consonancia con lo anterior, en la Formación Profesional, se pone de manifiesto la importancia del desarrollo de competencias generales las cuales son definidas como capacidades cognitivas, metodológicas y lingüísticas relacionadas con la formación académica (Ari, 2024; García-Fuentes & Navarro-Granados, 2024).

Las competencias profesionales, por tanto, se conceptualizan como el conjunto de habilidades, conocimientos y capacidades que, de forma integral, posibilitan al alumnado el ejercicio de una profesión de forma eficaz y eficiente. El sector laboral cuenta con exigencias inherentes a los cambios y transformaciones económicas y sociales que hacen necesarias la aplicación de dichas competencias (Chang & Hwang, 2024; Hogan *et al.*, 2025).

Por lo tanto, las competencias profesionales del alumnado deben atender a los requerimientos del sector productivo para incrementar la empleabilidad, tales como la capacidad de análisis, liderazgo, autonomía, capacidad de integración de grupo, que son aspectos que permitirán responder adecuadamente a las demandas de su futura profesión, desarrollando la capacidad para enfrentarse a casos reales, dando lugar a una mayor adaptación al mercado laboral (Douglass *et al.*, 2024; Hogan *et al.*, 2025; Matthias *et al.*, 2025).

En este sentido, existe una vinculación entre las competencias profesionales y las competencias transversales, entendidas como las habilidades y capacidades de adaptación a diferentes situaciones de carácter personal y profesional que conforman el saber ejercer la profesión como, por ejemplo la habilidad para trabajar, la toma de decisiones, la resolución de conflictos, que unidas a las competencias profesionales contribuyen al desarrollo profesional y a su calidad profesional (Akhmetshin *et al.*, 2025; BinDhim *et al.*, 2024; Cachutt-Alvarado *et al.*, 2024).

Asimismo, en las competencias transversales se integran las habilidades cognitivas constituidas como la capacidad mental para procesar, almacenar y recordar información, y conforma aspectos como la creatividad, el pensamiento crítico, la iniciativa y la comunicación asertiva entre iguales, reuniendo características que permiten al estudiantado desarrollar la capacidad de adaptación al cambio con mayor proactividad, reforzando la educación académica y profesional (Martínez-Clares *et al.*, 2024; Moctezuma-Ramírez *et al.*, 2024).

De manera análoga, tanto las competencias profesionales como las transversales están relacionadas con la competencia socioemocional que se constituye como la comprensión y conocimiento de las propias emociones que dan lugar a relacionarse de manera armónica con el entorno y tiene implicación a nivel sociolaboral en aspectos de comunicación eficaz, adaptación al cambio y trabajo en equipo (Castillo *et al.*, 2024; Volodina, 2025).

En relación con esta, la competencia social, entendida como la capacidad de relacionarse con las personas, permite desarrollar mejor las habilidades sociales consideradas estrategias y conductas que son determinantes en la incorporación al mundo laboral, ya que los estudiantes tendrán que desarrollar la habilidad comunicativa y escucha activa, aspectos esenciales en contextos laborales como, por ejemplo, una entrevista de trabajo (Bai *et al.*, 2024; Li *et al.*, 2024; Sem *et al.*, 2025).

Por otro lado, la inteligencia emocional surge como la capacidad de gestionar y regular las propias emociones. Puede ser considerada una habilidad no técnica y está asociada a la capacidad de liderazgo y a una mayor satisfacción en el contexto laboral que permite alcanzar un mayor bienestar profesional (Marheni *et al.*, 2024; Saez-Ujaque *et al.*, 2024).

Por consiguiente, toda habilidad social conlleva en sí misma un componente emocional implícito en las acciones y actuaciones de las personas. La competencia emocional es comprendida como la capacidad de una persona para identificar, comprender, regular y expresar sus propias emociones, así como reconocer y responder adecuadamente a las emociones de los demás, relacionándose directamente con su bienestar psicossocioemocional (Arichandran *et al.*, 2025; Eyoh & Elison, 2025).

Por lo tanto, la competencia emocional y las habilidades sociales están estrechamente relacionadas y actúan conjuntamente en el acto intencional comunicativo. De este hecho, surgen las habilidades sociales contextuales, definidas como las capacidades comunicativas que las personas manifiestan de acuerdo con el contexto al que se enfrentan. Entre estas habilidades destacan inteligencia emocional y la resiliencia (Haugen & Hoff, 2024; Rickard *et al.*, 2025; Rojas Cadena *et al.*, 2024; Vázquez *et al.*, 2025).

Por todo lo expuesto, se propone este trabajo de investigación con el objetivo de analizar el perfil competencial socioemocional del estudiantado de Formación Profesional y sus predictores de cara a su formación e incorporación al mercado laboral.

## 2. Método

### 2.1. Participantes

El presente estudio, de naturaleza cuantitativa, presenta un diseño no experimental, ex post facto, de corte transversal, descriptivo, exploratorio y correlacional. La muestra fue seleccionada mediante un muestreo por conglomerados en una sola etapa y alcanzó un total de 151 participantes, asumiendo un nivel de confianza del 95 %, lo que se considera aceptable.

Para seleccionar los conglomerados se aplicaron los siguientes criterios de selección: alumnado matriculado en formación profesional a distancia, excluyendo a alumnado en educación presencial y dual; estudiantes en ciclos de grado medio y superior, excluyendo a alumnado de otras etapas educativas, de formación profesional básica, de certificados de profesionalidad y de másteres de formación profesional. La edad media de la muestra fue de 22,95 años (+ 7,68 años), con edades comprendidas entre los 16 y los 52 años y distribuida como se refleja en la Tabla 1.

Tabla 1.  
Descriptivos de la población

Género	Religión		Familia Profesional					
	N	%		N	%		N	%
Mujer Cisgénero	89	58,94	Cristiana/católica	86	56,95	Hostelería y Turismo	15	9,93
			Musulmana	25	16,56	Informática y Comunicaciones	30	19,87
Hombre Cisgénero	62	41,06	Atea	36	23,84	Seguridad y Medioambiente	39	25,83
			Otra	4	2,65	Servicios Socioculturales y a la Comunidad	67	44,37
Ciclo Formativo								
	N	%		N	%		N	%
CFGS Dirección de Cocina	15	9,93	CFGS Administración de Sistemas Informáticos en Red	1	0,66	CFGS Educación Infantil	43	28,48
CFGM Sistemas Microinformáticos y Redes	14	9,27	CFGS Desarrollo de Aplicaciones Multiplataforma	11	7,28	CFGS Integración Social	11	7,28
CFGM Atención a Personas en Situación de Dependencia	13	8,61	CFGS Desarrollo de Aplicaciones Web	4	2,65	CFGS Prevención de Riesgos Profesionales	39	25,83

Nota. CFGS: Ciclo Formativo de Grado Superior, CFGM: Ciclo Formativo de Grado Medio

## 2.2. Variables e instrumentos

Para recabar la información relacionada con los datos sociodemográficos, se elaboró un cuestionario *ad hoc*, en el que se recogían los datos relativos a la edad; el género (hombre cisgénero, mujer cisgénero, hombre transexual, mujer transexual, no binario, fluido, intersexual u otro); la religión (cristiana/católica, musulmana, hebrea, hindú, ateo u otra), Familia Profesional y Ciclo Formativo.

Para medir las competencias básicas se empleó la escala de «Competencias Básicas de Aprendizaje del Alumnado Universitario (CBAU)» (Sanchís *et al.*, 2021). Se trata de una escala validada y formada por 14 ítems, mediante una escala Likert de 1 a 6 (donde 1 equivale a «Nunca» y 6 a «Siempre»), que miden cuatro dimensiones denominadas: Análisis, Resolución y Argumentación Creativa (ARAC); Valoración y Comunicación en base a Criterios (VCC); Evaluación como Proceso de Aprendizaje (EPA) y Trabajo en Equipo (TE). Esta escala obtuvo un índice de fiabilidad, medido a través de alfa de Cronbach, de 0,86. En este estudio obtuvo un alfa de Cronbach de 0,88 y un omega de McDonald de 0,877. Tras comprobar su validez y estructura factorial en esta muestra, se obtuvieron índices de fiabilidad por dimensión: Análisis, Resolución y Argumentación Creativa  $\alpha=0.804$ ;  $W=0.805$ ; Valoración y Comunicación en base a Criterios  $\alpha=0.700$ ;  $W=0.701$ ; Evaluación como Proceso de Aprendizaje  $\alpha=0.699$ ;  $W=0.700$ ; y Trabajo en Equipo  $\alpha=0.722$ ;  $W=0.723$ .

Para evaluar la competencia socioemocional se hizo uso del cuestionario de competencias socioemocionales de Zych *et al.* (2018). El cuestionario mide, mediante una escala Likert de 1 a 5 (en la cual 1 equivale a «muy en desacuerdo» y 5 a «muy de acuerdo») cuatro factores: Autoconciencia (ítems 1, 2, 3 y 4); Autogestión y Motivación (ítems 5, 6 y 7); Conciencia Social y Conducta Prosocial (ítems 8, 9, 10, 11, 12 y 13) y Toma de Decisiones Responsables (ítems 14, 15 y 16). Este cuestionario obtuvo un índice de fiabilidad, medido mediante omega de McDonald, de 0,87 en estudiantes universitarios y 0,82 en alumnos de secundaria. En este estudio obtuvo un alfa de Cronbach de 0,88 y un omega de McDonald de 0,874.

### 2.3. Procedimiento

En un primer momento se comunicó, vía telefónica y vía email, con los diferentes centros donde se imparten enseñanzas a distancia de Formación Profesional. Una vez contactados, se procedió a informar a los equipos directivos acerca de la finalidad de la investigación y sus implicaciones, así como del anonimato del cuestionario y de la entrega de la carta de rechazo en la participación en esta investigación para padres de alumnos menores de 18 años. Para los menores de edad se solicitó el consentimiento expreso de los padres, madres y/o tutores legales y quedó bajo la custodia del centro educativo.

Una vez aceptada la petición, y dado que el alumnado estudiaba a distancia apoyado por diversas plataformas digitales, se ofreció el cuestionario en formato Google Forms, el cual los centros enlazaron a sus respectivas plataformas de educación a distancia. Esta investigación se ha amparado en las normas éticas del Comité de Ética en Investigación Humana de la Universidad de Granada, con código n.º: 2950/CEIH/2022. El proceso de recogida de datos se llevó a cabo durante los meses de octubre y noviembre de 2024.

### 2.4. Análisis de los datos

Para analizar la relación entre las variables, una vez se comprobó la normalidad de la muestra para lo actual se empleó el test Kolmogorov-Smirnov (con la corrección de Lilliefors), se empleó la *t* de Student para las variables dicotómicas, así como la *d* de Cohen para explorar el tamaño del efecto, y el ANOVA de un factor para las variables poltómicas, empleando la eta cuadrada ( $\eta^2$ ) como indicador del tamaño del efecto, estableciendo un nivel de confianza del 95 %. Para profundizar en la relación entre variables se utilizó la correlación bivariada de Pearson. Para ello, se hizo uso del programa IBM SPSS en su versión 28.0 (IBM Corp., Armonk, NY, EE.UU.)

Para analizar el rol predictivo de las competencias profesionales básicas y de la resiliencia sobre la competencia socioemocional se elaboró un modelo de ecuaciones estructurales que explicase la influencia de las primeras sobre la segunda. En la construcción del modelo de ecuaciones estructurales se empleó el software estadístico IBM SPSS AMOS en su versión 28.0 (IBM Corp., Armonk, NY, EE.UU.) para estudiar los efectos de las variables entre ellas se ha elaborado el siguiente modelo teórico (Figura 1) el cual establece la dirección de los efectos.

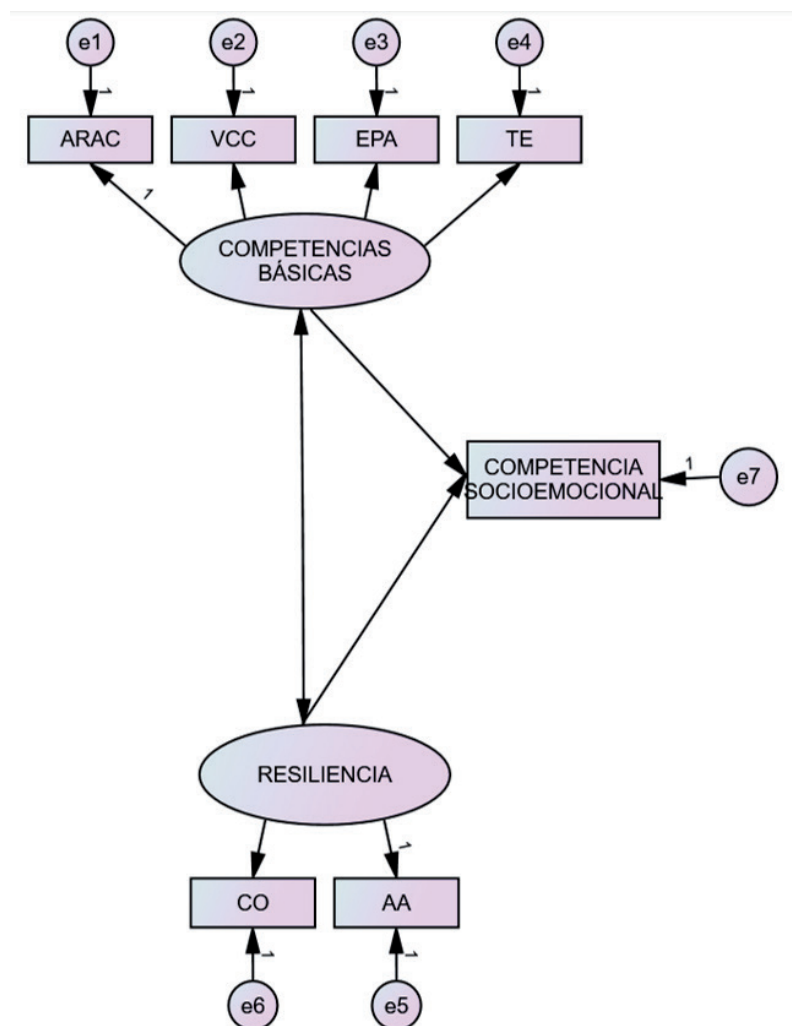


Figura 1. Modelo teórico del estudio. Nota. Análisis, Resolución y Argumentación Creativa (ARAC); Valoración y Comunicación en base a Criterios (VCC); Evaluación como Proceso de Aprendizaje (EPA) y Trabajo en Equipo (TE); Competencia Personal (CO); Autoaceptación (AA). Fuente: elaboración propia.

El modelo teórico se halla formado por siete variables endógenas y dos variables exógenas. Para las variables endógenas se han realizado explicaciones causales. Este tipo de explicaciones se ha llevado a cabo a partir de las asociaciones observadas entre los indicadores y el grado de fiabilidad de la medición. Respecto al sentido de las flechas, las de carácter unidireccional evidencian las líneas de influencia entre las variables latentes. Estas son interpretadas a partir de las ponderaciones de regresión.

Para evidenciar el nivel de significación se utilizó la prueba del Chi-Cuadrado de Pearson. El nivel de significatividad se estableció en  $p \leq 0.001$ . Para evaluar el ajuste del modelo se han seguido los principios establecidos por Kyriazos (2018) y Maydeu-Olivares (2017). La prueba del Chi-Cuadrado, cuando muestra un valor no significativo, evidencia un buen ajuste (Maydeu-Olivares, 2017). Asimismo, respecto a los índices específicos de ajuste, Kyriazos (2018) establece la necesidad de obtener valores superiores a 0.900 para el Índice de Ajuste Creciente (IFI), el Índice de Ajuste Comparativo (CFI) y el Índice

de Ajuste Normalizado (NFI). También surge la necesidad de evaluar el ajuste del Error Cuadrático Medio de Aproximación (RMSEA), obteniendo un buen ajuste cuando los valores son inferiores a 0.100 (Bentler, 1990). Igualmente, Tenenbaum y Eklund (2007) establecen la necesidad de evaluar el Índice de Tucker Lewis (TLI) siendo esto necesario debido al tamaño y susceptibilidad de la muestra.

### 3. Resultados

Una vez analizados los resultados, tal y como se puede comprobar en la Tabla 2, el alumnado femenino cuenta con un nivel de desarrollo profesional básico y socioemocional superior al del alumnado masculino, habiéndose identificado diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0.05$ ) en las competencias básicas «Análisis, Resolución y Argumentación Creativa» ( $p = 0.000$ ;  $d = 0.624$ ); «Valoración y comunicación en base a criterios» ( $p = 0.004$ ;  $d = 0.816$ ) y «Trabajo en Equipo» ( $p = 0.000$ ;  $d = 0.777$ ), contando con medias de  $M = 5.03$  ( $DT = 0.57$ ),  $M = 4.77$  ( $DT = 0.80$ ) y  $M = 5.05$  ( $DT = 0.74$ ), respectivamente.

Como se puede observar, las diferencias estadísticamente relevantes ( $p < 0.05$ ) en «Análisis, Resolución y Argumentación Creativa» y «Trabajo en Equipo» cuentan con tamaños del efecto moderados y «Valoración y comunicación en base a criterios» con un gran tamaño de efecto.

Asimismo, las mujeres manifiestan un nivel de desarrollo socioemocional superior a los hombres. En este sentido, se han hallado diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0.05$ ) en «Autoconciencia Emocional» ( $p = 0.026$ ;  $d = 0.703$ ), «Autogestión Emocional y Motivación» ( $p = 0.007$ ;  $d = 0.757$ ); y «Conciencia Social y Prosocialidad» ( $p = 0.000$ ;  $d = 0.601$ ); dimensiones en las que las mujeres mostraron niveles medios competenciales superiores a los de los hombres.

En lo referente a la resiliencia, existen diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0.05$ ) en la dimensión «Autoaceptación» ( $p = 0.001$ ;  $d = 0.850$ ), en la que los hombres ( $M = 5.42$ ;  $DT = 0.95$ ) muestran valores inferiores de resiliencia a los de las mujeres ( $M = 5.86$ ;  $DT = 0.77$ ).

Por otro lado, analizando los tamaños del efecto obtenidos en cada dimensión de las competencias socioemocionales, los resultados vienen reforzados por un tamaño del efecto moderado en todos los factores analizados.

Tabla 2.

*Diferencias de género en las competencias básicas y socioemocionales*

		<b>M</b>	<b>DT</b>	<b>p</b>	<b>d</b>			<b>M</b>	<b>DT</b>	<b>p</b>	<b>d</b>
Análisis, Resolución y Argumentación Creativa	Mujer	5,03	0,57	,000	,624	Autoconciencia Emocional	Mujer	4,20	0,69	,026	,703
	Hombre	4,50	0,69				Hombre	3,97	0,72		
Valoración y comunicación en base a criterios	Mujer	4,77	0,80	,004	,816	Autogestión Emocional y Motivación	Mujer	4,31	0,66	,007	,757
	Hombre	4,40	0,84				Hombre	3,97	0,88		
Evaluación como proceso de aprendizaje	Mujer	4,55	0,98	,119	,938	Conciencia Social y Prosocialidad	Mujer	4,71	0,57	,000	,601
	Hombre	4,36	0,88				Hombre	4,31	0,64		
Trabajo en Equipo	Mujer	5,05	0,74	,000	,777	Toma de Decisiones Responsables	Mujer	3,89	0,91	,277	,862
	Hombre	4,61	0,83				Hombre	3,81	0,78		
Autoaceptación	Mujer	5,86	0,77	,001	,850	Competencia Personal	Mujer	5,25	1,23	,125	1,16
	Hombre	5,42	0,95				Hombre	5,03	1,03		

Fuente: elaboración propia.

Respecto a la religión del estudiantado, se han identificado diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0.05$ ) y tamaños del efecto medios entre esta y las competencias socioemocionales relacionadas con la «Autogestión Emocional y Motivación» ( $p = 0.026$ ;  $\eta^2 = 0.061$ ) y la «Toma de Decisiones» ( $p = 0.023$ ;  $\eta^2 = 0.062$ ), en las que el alumnado musulmán cuenta con valores superiores al resto.

Tabla 3.

*Diferencias de religión en las competencias básicas y socioemocionales*

		<b>M</b>	<b>DT</b>	<b>p</b>	$\eta^2$			<b>M</b>	<b>DT</b>	<b>p</b>	$\eta^2$
Análisis, Resolución y Argumentación Creativa	Cristiana/católica	4,82	0,66	,858	,005	Autoconciencia Emocional	Cristiana/católica	4,12	0,65	,772	,008
	Musulmana	4,82	0,71				Musulmana	4,14	0,82		
	Atea	4,74	0,68				Atea	4,01	0,77		
Valoración y comunicación en base a criterios	Cristiana/católica	4,64	0,82	,822	,030	Autogestión Emocional y Motivación	Cristiana/católica	4,23	0,73	,026	,061
	Musulmana	4,52	0,96				Musulmana	4,35	0,68		
	Atea	4,62	0,80				Atea	3,85	0,89		
Evaluación como proceso de aprendizaje	Cristiana/católica	4,40	0,94	,305	,024	Conciencia Social y Prosocialidad	Cristiana/católica	4,55	0,61	,642	,011
	Musulmana	4,44	1,05				Musulmana	4,56	0,70		
	Atea	4,64	0,83				Atea	4,49	0,63		
Trabajo en Equipo	Cristiana/católica	4,85	0,80	,629	,012	Toma de Decisiones Responsables	Cristiana/católica	3,72	0,86	,023	,062
	Musulmana	4,88	0,87				Musulmana	4,21	0,67		
	Atea	4,82	0,77				Atea	3,90	0,90		
Autoaceptación	Cristiana/católica	5,18	1,18	,931	,003	Competencia Personal	Cristiana/católica	5,68	0,75	,473	,017
	Musulmana	5,20	1,13				Musulmana	5,77	1,10		
	Atea	5,07	1,13				Atea	5,56	1,00		

*Fuente:* elaboración propia

En cuanto a la relación entre las «Competencias Básicas» y la «Familia Profesional», se han observado diferencias significativas a nivel estadístico ( $p < 0.05$ ) con un tamaño del efecto moderado en la dimensión «Análisis, Resolución y Argumentación Creativa» ( $p = 0.000$ ;  $\eta^2 = 0.125$ ), en la que el estudiantado de la familia profesional de «Servicios Socioculturales y a la Comunidad» ( $M = 4.99$ ;  $DT = 0.61$ ) manifiesta niveles medios superiores al del resto de familias profesionales.

Tabla 4.

Diferencias en las competencias básicas y socioemocionales según familia profesional

		M	DT	p	$\eta^2$		M	DT	p	$\eta^2$
Análisis, Resolución y Argumentación Creativa	Hostelería y Turismo	4,80	0,72			Hostelería y Turismo	4,18	0,50		
	Informática y Comunicaciones	4,35	0,75			Informática y Comunicaciones	3,73	0,81		
	Seguridad y Medioambiente	4,85	0,54	,000	,125	Seguridad y Medioambiente	4,35	0,54	,003	,091
	Servicios Socioculturales y a la Comunidad	4,99	0,61			Servicios Socioculturales y a la Comunidad	4,10	0,72		
	Total	4,81	0,67			Total	4,10	0,70		
Valoración y comunicación en base a criterios	Hostelería y Turismo	4,53	0,85			Hostelería y Turismo	4,31	0,64		
	Informática y Comunicaciones	4,34	0,87			Informática y Comunicaciones	3,86	0,87		
	Seguridad y Medioambiente	4,68	0,82	,173	,033	Seguridad y Medioambiente	4,33	0,78	,064	,048
	Servicios Socioculturales y a la Comunidad	4,74	0,79			Servicios Socioculturales y a la Comunidad	4,18	0,73		
	Total	4,62	0,83			Total	4,17	0,77		
Evaluación como proceso de aprendizaje	Hostelería y Turismo	4,30	0,86			Hostelería y Turismo	4,57	0,61		
	Informática y Comunicaciones	4,37	0,94			Informática y Comunicaciones	4,24	0,73		
	Seguridad y Medioambiente	4,58	0,97	,689	,010	Seguridad y Medioambiente	4,58	0,55	,022	,063
	Servicios Socioculturales y a la Comunidad	4,51	0,95			Servicios Socioculturales y a la Comunidad	4,66	0,59		
	Total	4,48	0,94			Total	4,55	0,63		
Trabajo en Equipo	Hostelería y Turismo	4,70	0,80			Hostelería y Turismo	4,09	0,67		
	Informática y Comunicaciones	4,52	0,89			Informática y Comunicaciones	3,72	0,85		
	Seguridad y Medioambiente	4,91	0,76	,025	,062	Seguridad y Medioambiente	4,18	0,73	,022	,063
	Servicios Socioculturales y a la Comunidad	5,03	0,75			Servicios Socioculturales y a la Comunidad	3,70	0,92		
	Total	4,86	0,80			Total	3,87	0,86		
Autoaceptación	Hostelería y Turismo	5,09	1,09			Hostelería y Turismo	5,84	0,94		
	Informática y Comunicaciones	4,81	1,02			Informática y Comunicaciones	5,17	0,95		
	Seguridad y Medioambiente	5,50	0,94	,095	,042	Seguridad y Medioambiente	5,91	0,83	,002	,094
	Servicios Socioculturales y a la Comunidad	5,14	1,29			Servicios Socioculturales y a la Comunidad	5,75	0,77		
	Total	5,16	1,15			Total	5,68	0,87		

Fuente: elaboración propia

De igual manera, se han hallado diferencias estadísticamente relevantes ( $p < 0.05$ ) y con tamaño del efecto moderado en la dimensión «Trabajo en Equipo» ( $p = 0.025$ ;  $\eta^2 = 0.062$ ), en la que el alumnado de la familia profesional de «Servicios Socioculturales y a la Comunidad» ( $M = 5.03$ ;  $DT = 0.75$ ) obtiene niveles medios superiores al resto del estudiantado.

En lo referente a las «Competencias Socioemocionales» se han identificado estadísticamente significativas ( $p < 0.05$ ) y un tamaño del efecto moderado en las dimensiones «Autoconciencia Emocional» ( $p = 0.003$ ;  $\eta^2 = 0.091$ ), «Conciencia Social y Prosocialidad» ( $p = 0.022$ ;  $\eta^2 = 0.63$ ) y «Toma de Decisiones Responsables» ( $p = 0.022$ ;  $\eta^2 = 0.63$ ), destacando el alumnado de la familia profesional de «Seguridad y Medioambiente» ( $M = 4.35$ ;  $DT = 0.54$ ) sobre el resto de estudiantes en estas tres dimensiones.

En cuanto a la «Resiliencia», se han establecido diferencias relevantes estadísticamente ( $p < 0.05$ ) y un tamaño del efecto moderado en la dimensión «Competencia Personal» ( $p = 0.002$ ;  $\eta^2 = 0.094$ ), en la que el alumnado de «Seguridad y Medioambiente» ( $M = 5.91$ ;  $DT = 0.83$ ) se muestra más resiliente que el resto.

Como se puede observar en la tabla 5, todas las variables analizadas correlacionan de forma positiva y significativa ( $p < 0.01$ ) entre sí, hallándose un nivel de relación leve en la relación entre «Análisis, Resolución y Argumentación Creativa» y «Toma de Decisiones Responsables» ( $r = 0.305$ ) o «Autoconciencia» ( $r = 0.390$ ). Esta es más intensa en la relación entre «Análisis, Resolución y Argumentación Creativa» y la «Conciencia Social y Conducta Prosocial» ( $r = 0.747$ ). No obstante, parece no existir correlación entre la «Evaluación como Proceso de Aprendizaje» y la «Toma de Decisiones Responsables» ( $r = 0.156$ ).

Tabla 5.

Matriz de correlaciones

	ARAC	VCC	EPA	TE	AE	AEM	CSP	TD	CO	AA
ARAC	1	,668**	,553**	,722**	,390**	,502**	,747**	,305**	,635**	,429**
VCC		1	,455**	,547**	,351**	,263**	,591**	,347**	,477**	,432**
EPA			1	,451**	,335**	,194*	,423**	0,156	,374**	,356**
TE				1	,402**	,363**	,847**	,336**	,524**	,325**
AE					1	,449**	,501**	,442**	,562**	,413**
AEM						1	,461**	,347**	,682**	,431**
CSP							1	,402**	,617**	,341**
TD								1	,408**	,316**
CO									1	,730**
AA										1

Nota específica. (\*\*) La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral). Nota específica. (\*) La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral). Nota. Análisis, Resolución y Argumentación Creativa (ARAC); Valoración y Comunicación en base a Criterios (VCC); Evaluación como Proceso de Aprendizaje (EPA) y Trabajo en Equipo (TE); Autoconciencia (AE); Autogestión y Motivación (AEM); Conciencia Social y Conducta Prosocial (CSP) y Toma de Decisiones Responsables (TD); Competencia Personal (CO); Autoaceptación (AA). Fuente: elaboración propia.

El modelo de ecuaciones estructurales (Figura 2) demostró un buen ajuste para la prueba del Chi-Cuadrado, así como para los índices del IFI, CFI, NFI, TLI y RMSEA. Para el ajuste del Chi-Cuadrado se obtuvo un valor  $p$  no significativo  $X^2 = 3.899$ ;  $df = 12$ ;  $pl = 0.027$ ). Los valores obtenidos para el NFI, RMSEA, TLI, IFI y CFI fueron de 0.962, 0.079, 0.967, 0.982 y 0.981 respectivamente.

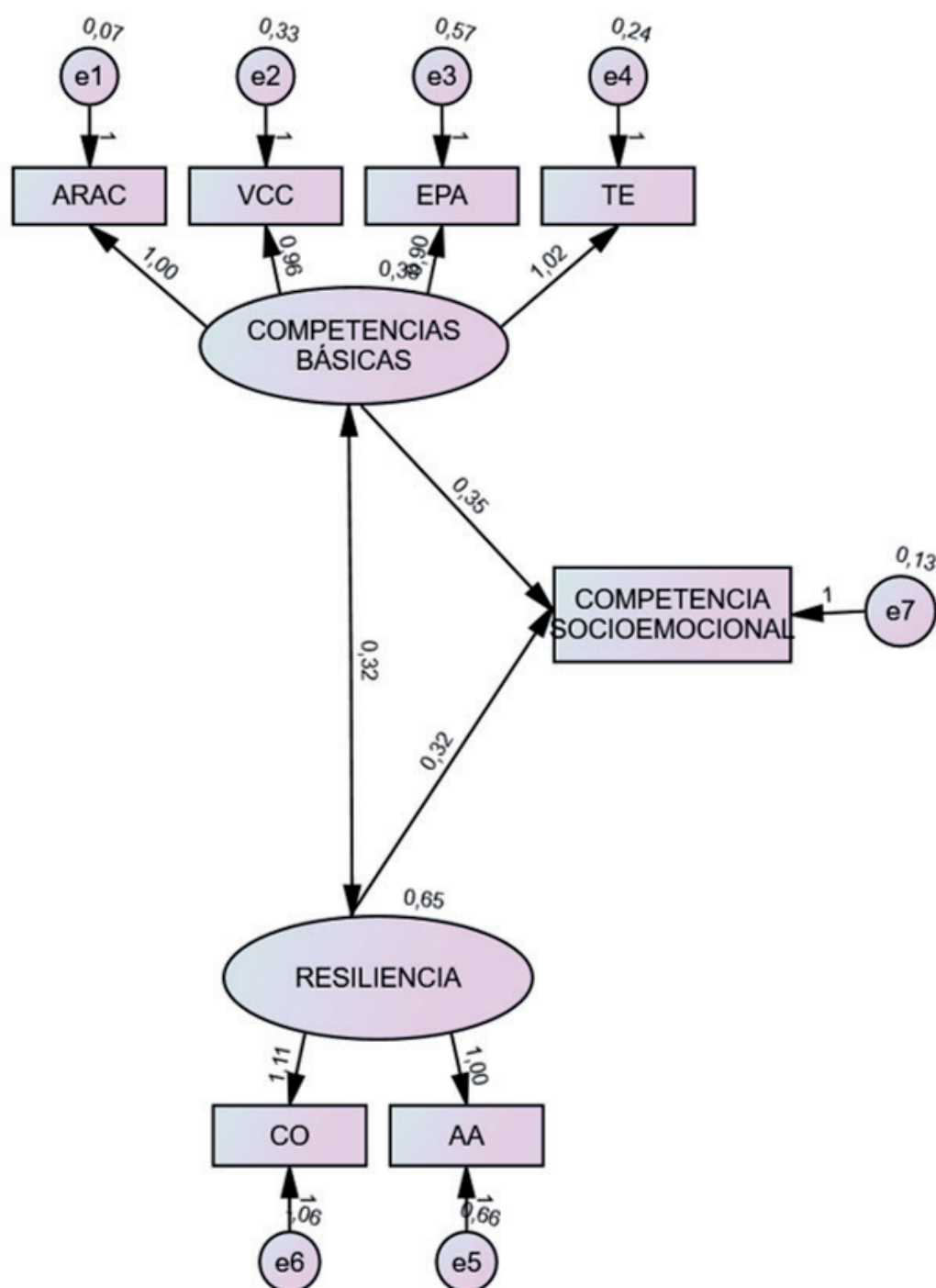


Figura 2. Modelo predictivo de Competencias Básicas y Resiliencia sobre la competencia socioemocional. Nota. Análisis, Resolución y Argumentación Creativa (ARAC); Valoración y Comunicación en base a Criterios (VCC); Evaluación como Proceso de Aprendizaje (EPA) y Trabajo en Equipo (TE); Competencia Personal (CO); Autoaceptación (AA). Fuente: elaboración propia.

La tabla 6 muestra los resultados de los efectos obtenidos. Como se pueden comprobar, se han identificado efectos positivos y significativos de la variable «Competencias Básicas» hacia todas las subvariables que la conforman, es decir, Análisis, Resolución y Argumentación Creativa, Valoración y Comunicación en base a Criterios, Evaluación

como Proceso de Aprendizaje y Trabajo en Equipo ( $\beta=0.924$ ;  $\beta=0.719$   $p \leq 0.001$ ;  $\beta=0.589$   $p \leq 0.001$ ;  $\beta=0.786$   $p \leq 0.001$ , respectivamente). Así mismo, se ha observado un efecto positivo entre las «Competencias Básicas» y la «Competencia Socioemocional» ( $\beta=0.390$   $p \leq 0.001$ ).

Por otro lado, se han obtenido efectos positivos entre la «Resiliencia» hacia las subvariables que la conforman, es decir, hacia la «Autoaceptación» y la «Competencia Personal» ( $\beta=0.704$ ;  $\beta=1.307$   $p \leq 0.001$ , respectivamente). Análogamente, se ha hallado un efecto positivo entre la «Resiliencia» y la «Competencia Socioemocional» ( $\beta=0.460$   $p \leq 0.001$ ). En lo referente a la «Resiliencia» y las «Competencias Básicas» ha resultado en un efecto positivo recíproco entre ambas ( $\beta=0.652$   $p \leq 0.001$ ).

Tabla 6.

Efectos de las variables

Dirección del efecto			RW			SRW	
			Estimaciones	S.E.	C.R	P	Efecto
ARAC	←	Competencias Básicas	1,000				,924
VCC	←	Competencias Básicas	,962	,092	10,446	***	,719
EPA	←	Competencias Básicas	,896	,113	7,904	***	,589
TE	←	Competencias Básicas	1,019	,085	11,983	***	,786
AA	←	Resiliencia	1,000				,704
CO	←	Resiliencia	1,115	,119	9,343	***	1,037
Competencia Socioemocional	←	Resiliencia	,319	,057	5,615	***	,460
Competencia Socioemocional	←	Competencias Básicas	,353	,078	4,508	***	,390
Competencias Básicas	← →	Resiliencia	,325	,062	5,230	***	,652

*Nota:* Análisis, Resolución y Argumentación Creativa (ARAC); Valoración y Comunicación en base a Criterios (VCC); Evaluación como Proceso de Aprendizaje (EPA) y Trabajo en Equipo (TE); Competencia Personal (CO); Autoaceptación (AA). Fuente: elaboración propia.

## 4. Discusión

A través de este estudio se propuso analizar el rol predictivo y la influencia de las competencias profesionales básicas, así como la de la resiliencia, sobre las competencias socioemocionales de cara a la actual formación de los estudiantes de Formación Profesional y su futura incorporación al mercado laboral.

Tras el análisis del nivel de competencias básicas, se establece que las mujeres presentan competencias más elevadas en los aspectos relacionados con análisis, resolución y argumentación creativa; valoración y comunicación en base a criterios y, así como, trabajo en equipo. Esto va en consonancia con De Prada *et al.* (2022), quienes evidenciaron

que las estudiantes universitarias superaban a sus compañeros varones en la mayoría de las competencias vinculadas al trabajo en equipo, a excepción del liderazgo.

Además, las mujeres cuentan con mejores habilidades de trabajo en equipo (Montalvo-García *et al.*, 2024), lo que se traduce en una mayor colaboración, comunicación efectiva y resolución de conflictos dentro de los equipos. Según Hideg & Krstic (2021) y Powell & Grubbström (2023), las mujeres demostraron mayor capacidad para ostentar un liderazgo efectivo, aunque estos puestos siguen siendo ocupados en su mayoría por hombres, hecho que pudiese sugerir que aún existe una persistencia de barreras estructurales y sesgos que dificultan el avance profesional de las mujeres.

En contraste, Sánchez-Bolívar *et al.* (2023) no encontraron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres a nivel de competencias profesionales, aunque sí concluyeron que las mujeres cuentan con mejores habilidades para la gestión y el liderazgo.

Respecto a las competencias socioemocionales, las mujeres presentaron mejores habilidades en aspectos como la autoconciencia emocional, la autogestión emocional y motivación y la conciencia social y prosocialidad. Esto va en consonancia con los resultados obtenidos por Montalvo-García *et al.* (2024) que concluyeron que las mujeres tienen mejores puntuaciones en factores como el trabajo en equipo, la influencia personal y el autocontrol emocional, que a su vez son factores que contribuyen a un mejor ambiente laboral.

En este sentido, para De Prada *et al.* (2024) el trabajo en equipo contribuye a mejorar otras habilidades y favorece el desarrollo de competencias interpersonales, capacidad de adaptación a diferentes contextos, la resolución colaborativa de conflictos y el fortalecimiento de la autoestima, aspectos clave para el desempeño académico y profesional.

Asimismo, la competencia para el trabajo en equipo no es una cualidad estática, ya que depende de una actitud individual influenciada por variables académicas y socioafectivas. Tal y como señalan Araya-Pizarro *et al.* (2024) esta se encuentra más presente en los estudiantes capaces de percibir el trabajo en equipo como una oportunidad para mejorar sus relaciones interpersonales, su toma de decisiones y su implicación emocional en los procesos compartidos. Por lo tanto, promover el fomento de las experiencias colaborativas puede favorecer estas competencias.

Por otro lado, las mujeres destacaron en lo referente a la resiliencia, en la que mostraron valores más elevados que los de los hombres. Este resultado sigue la línea de los hallazgos de Zhang *et al.* (2024), en cuyo estudio de resiliencia psicológica en estudiantes universitarios arrojó valores más elevados que en sus compañeros. Estos datos refuerzan la idea de que las mujeres muestran mayor capacidad de adaptación, así como de afrontamiento ante las dificultades en el contexto académico.

En contraposición, Caballero-García *et al.* (2024), en un estudio con una muestra de profesorado de secundaria, encontraron un nivel más alto de resiliencia en los hombres que en las mujeres. Esta discrepancia puede deberse a la diferencia en el perfil del estudiantado, el contexto académico y los instrumentos usados para la medición de la resiliencia. Sin embargo, otros estudios, como el de Rodríguez-Molinero *et al.* (2024) no encontraron diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a resiliencia, probablemente por razones parecidas a las antes mencionadas.

En relación a la variable religión, este estudio establece un mayor nivel de desarrollo emocional en toma de decisiones y autogestión emocional y motivación en el alumnado musulmán. Estos resultados coinciden con los de Vázquez *et al.* (2024), quienes identificaron mayores puntuaciones en competencias sociales en los estudiantes musulmanes.

Además, Sánchez-Bolívar *et al.* (2024) observaron mejores habilidades de autoexpresión en esto alumnos, lo que podría deberse al refuerzo comunitario ejercido por su sólida conexión religiosa. Sokolovskaya *et al.* (2020) determinaron que a medida que la fe religiosa crece, también lo hacen los apoyos sociales, exponiendo los beneficios de la religión y mejorando las habilidades sociales.

Se estableció que el alumnado de la familia profesional de servicios socioculturales y a la comunidad contaba con mejores habilidades de análisis, resolución y argumentación creativa y trabajo en equipo, además de mejores competencias socioemocionales en lo que refiere a conciencia social y prosocialidad. Estos resultados podrían explicarse por el perfil vocacional del estudiantado, ya que el alumnado que cursa estudios cuyo objetivo es trabajar en contextos sociales y culturales se caracteriza por seleccionar su titulación por su compromiso personal con la transformación social. Estas competencias, según Araya-Pizarro *et al.* (2024), son imprescindibles en los estudios orientados a la formación profesional, donde el trabajo en equipo se considera una habilidad esencial para el desarrollo integral del alumnado.

Respecto a la familia profesional de Seguridad y Medioambiente, manifiesta niveles superiores de autoconciencia emocional y toma de decisiones, destacando la autoconciencia emocional en aquellos que están orientados a la protección del medio ambiente. Esto va en consonancia con lo expuesto por Xu *et al.* (2021), quienes señalan que una sólida autoconciencia emocional favorece el compromiso con los valores profesionales y potencia una actitud proactiva hacia la sostenibilidad y la responsabilidad social.

En el caso de la correlación de las diferentes dimensiones, esta es positiva y significativa en todos los casos, excepto en la «Evaluación como Proceso de Aprendizaje» y la «Toma de Decisiones Responsables», las cuales no correlacionan, hecho que puede deberse a que la madurez emocional y cognitiva necesarias para la toma de decisiones responsables no se alinee con el rendimiento académico de los estudiantes. Esto puede ser influenciado por la escasa integración del desarrollo de competencias emocionales en los procesos educativos (Jitaru *et al.*, 2023; Sánchez-Bolívar *et al.*, 2025).

Se ha determinado que las Competencias Básicas y la resiliencia son predictores de las competencias socioemocionales, lo que significa que, a mayor nivel de dichas variables, mayores son las competencias socioemocionales. Esto concuerda con otros estudios que también encontraron una relación significativa entre las competencias emocionales y la resiliencia como los de Torres-Gazquez *et al.* (2023) y García-Martínez *et al.* (2023).

Es esta línea, Namaziandost & Heydarnejad (2023) concluyeron que las personas que cuentan con una mejor regulación de las emociones consiguen ser más resilientes y autónomos. En este estudio se observó una relación positiva entre la resistencia y las competencias básicas. Otros autores como Kivi *et al.* (2023) e Imhof *et al.* (2024) también hallaron esta relación y autores como Sánchez-De Miguel *et al.* (2023) encontraron relaciones similares entre variables como motivación, resiliencia y competencia percibida.

Además, Erschens *et al.* (2024) advirtieron que, si bien existe una relación positiva entre la formación profesional y la resiliencia, esta se ve mermada cuando los estudiantes no sienten seguridad en su capacidad para desarrollarse profesionalmente. En este sentido, Mahama *et al.* (2024) destacan la autorregulación como un predictor significativo de la resiliencia académica, subrayando el papel clave de las competencias intrapersonales en el proceso de adaptación educativa.

## 5. Conclusiones

Con este estudio se puede concluir que, en el caso del estudiante de formación profesional, existe una relación predictiva de las competencias socioemocionales por parte de variables como las competencias básicas y la resiliencia. Cabe destacar que, en lo referente al género, las mujeres han presentado mayores niveles en aspectos como el trabajo en equipo, la autogestión emocional y la conciencia prosocial, reforzando hallazgos previos que relacionan a estas con un mejor desarrollo de competencias socioemocionales.

En lo referente a la familia profesional, el alumnado de Seguridad y Medioambiente destaca en aspectos como la toma de decisiones y la autoconciencia, mientras el estudiantado de Servicios Socioculturales y a la Comunidad muestra un perfil vocacional más marcado en lo relativo a su carácter social, lo que se traduce en mayores niveles de conciencia social, prosocialidad y habilidades de resolución.

Asimismo, las creencias religiosas, como las del alumnado musulmán, podrían actuar como factor de protección emocional, favoreciendo el desarrollo de competencias sociales y de autorregulación. Por otro lado, la falta de correlación entre la «evaluación como proceso de aprendizaje» y la «toma de decisiones responsables» podría reflejar una desconexión entre el rendimiento académico y la madurez emocional del alumnado. Además, la autorregulación se consolida como un elemento clave para la resiliencia académica, lo que refuerza la necesidad de integrar el desarrollo emocional de forma transversal en los programas formativos.

Las principales limitaciones de este estudio han sido las propias del diseño transversal y del uso de instrumentos de autoinforme. Así mismo, el acceso a la muestra de alumnado a distancia es complejo dado que no se puede aplicar el instrumento in situ y de manera síncrona. A estas se suman la dificultad de acceso a todos los perfiles de alumnado, por lo que la representación puede ser desigual entre las distintas familias profesionales o la escasa muestra de algunas titulaciones.

Este estudio evidencia la necesidad de implementar programas de formación docente en autorregulación emocional para acompañar al alumnado de formación profesional en su proceso de desarrollo personal y profesional y para fomentar competencias socioemocionales junto a las destrezas técnicas desde un enfoque transversal.

Por último, sería de interés desarrollar réplicas de este estudio que incluyan una muestra más amplia y equilibrada entre las distintas familias profesionales, así como incorporar variables como la trayectoria académica previa, el entorno socioeconómico o el acceso a recursos educativos con el fin de comprender mejor cómo estos elementos influyen en el desarrollo competencial y en la preparación para la inserción laboral.

## 6. Referencias

- Akhmetshin, E., Abdullayev, I., Kozachek, A., Savinkova, O., & Shichiyakh, R. (2025). Competency-based model for the development of teachers' personal and professional qualities. *Interaccion y Perspectiva*, 15(1). <https://doi.org/10.5281/zenodo.14031118>
- Araya-Pizarro, S., Varas-Madrid, C., & Rojas-Escobar, L. (2024). Trabajo en equipo en estudiantes de administración: La clave está en la actitud. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 18(2), e1763. <https://doi.org/10.19083/ridu.2024.1763>

- Ari, A. (2024). Professional Career with a Future, Switzerland Basel Basic Vocational Education and Vocational Schools. *International Journal Of Instruction*, 17(2). <https://doi.org/10.29333/iji.2024.1720a>
- Arichandran, R., Mohan, M., & Sreekumar, M. (2025). Assessment of Situational Complexities and Vehicle Control Difficulties for Profiling Driving Skills. *Transportations in Developing Economies*, 11(1), 1. <https://doi.org/10.1007/s40890-024-00224-y>
- Ayalew, M. Z., Getahun, D. A., & Negasi, R. D. (2024). Faculty and academic leaders' conceptions of competence and competence-based education. *Gogent Education*, 11(1), 2372187. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2372187>
- Bai, S., Yu, D., Han, C., Yang, M., Gupta, B. B., Arya, V., Panigrahi, P. K., Tang, R., He, H., & Zhao, J. (2024). Warmth trumps competence? Uncovering the influence of multimodal AI anthropomorphic interaction experience on intelligent service evaluation: Insights from the high-evoked automated social presence. *Technological Forecasting and Social Change*, 204, 123395. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2024.123395>
- BinDhim, N. F., Althumiri, N. A., Albluwi, R. A., & Aljadhey, H. S. (2024). Competencies, skills, and personal characteristics needed for pharmacy leaders: An in-depth interview. *Saudi Pharmaceutical Journal*, 32(11), 102181. <https://doi.org/10.1016/j.jsps.2024.102181>
- Caballero-García, P. Á., Constante-Amores, I. A., & Galeano-Terán, A. S. (2024). Práctica deportiva saludable, resiliencia del profesorado e inclusión educativa en Imbabura (Ecuador). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(1), 167–183. <https://doi.org/10.6018/reifop.575951>
- Cachutt-Alvarado, C., Mendez-Gomez-Humaran, I., & Velasco-Alvarez, J. (2024). Personal Competencies for Work-Family Integration and Its Relationship with Productivity and Comprehensive Health in Salaried Professionals. *SAFETY*, 10(1), 28. <https://doi.org/10.3390/safety10010028>
- Castillo, N. adrian, Edmonds, W. A., Castro, M., Allen, J., & Luc, J. (2024). Measuring the Social and Emotional Skills of Hispanic American Students in an Afterschool Karate Program. *IDO Movement for Culture Journal of Martial Arts Anthropology*, 24(2), 28-38. <https://doi.org/10.14589/ido.24.2.4>
- Chang, C.-C., & Hwang, G.-J. (2024). A Robot-assisted real case-handling approach to improving students' learning performances in vocational training. *Education and Information Tecnologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12778-w>
- Chen, P., Goncharova, A., Li, J., & Frommberger, D. (2024). Competence-based approaches in curricula: A comparative analysis of Russian and Chinese commercial vocational education and training programmes. *Research in Comparative and International Education*, 19(1), 63-90. <https://doi.org/10.1177/17454999231219840>

- Cohen, R., & Katz, I. (2024). Students' academic competence beliefs as an antecedent of perceived teachers' autonomy support and motivation: a longitudinal model. *Current Psychology*, 43(45), 34601-34612. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-06900-x>
- De Prada, E., Mareque, M., & Pino-Juste, M. (2022). Teamwork skills in higher education: Is university training contributing to their mastery? *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 35(1), 5. <https://doi.org/10.1186/s41155-022-00207-1>
- De Prada, E., Mareque, M., & Pino-Juste, M. (2024). Self-Esteem among University Students: How It Can Be Improved through Teamwork Skills. *Education Sciences*, 14(1), Article 1. <https://doi.org/10.3390/educsci14010108>
- Douglass, B., Stager, S. L., Shaw, K., Hite, A., Solecki, S., Stanik-Hutt, J., & Tufts, G. (2024). Professional identity in nursing: Why it is important in graduate education. *Journal of Professional Nursing*, 52, 50-55. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2024.03.004>
- Dubeau, A., & Chochar, Y. (2024). Influence of Guidance on Occupational Image and Traineeship's Satisfaction of Vocational Students. *Vocations and Learning*, 17(2), 297-310. <https://doi.org/10.1007/s12186-023-09341-y>
- Erschens, R., Schroepel, C., Herrmann-Werner, A., Junne, F., Listunova, L., Heinzmann, A., Keis, O., Schuettpelz-Brauns, K., Herpertz, S. C., Kunz, K., Zipfel, S., & Festl-Wietek, T. (2024). The mediating role of self-efficacy in the relationship between past professional training and burnout resilience in medical education: A multicentre cross-sectional study. *BMC Medical Education*, 24(1), 875. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05854-9>
- Eyoh, E. E., & Elison, J. T. (2025). Delineating Trajectories of Social-Emotional Competence in Infants and Toddlers. *Infancy: The Official Journal of the International Society on Infant Studies*, 30(1), e12637. <https://doi.org/10.1111/inf.12637>
- Garcia-Fuentes, J., & Navarro-Granados, M. (2024). Dual Vocational Training Students in Andalusia: Perspectives and Challenges. *Societies*, 14(7), 117. <https://doi.org/10.3390/soc14070117>
- García-Martínez, I., Gavin-Chocano, O., Molero, D., & Leon, S. P. (2023). Analysing university students' life satisfaction through their socioemotional factors. *RIE-Revista de Investigacion Educativa*, 41(1), 107-124. <https://doi.org/10.6018/rie.496341>
- Haugen, E. N. J., & Hoff, K. (2024). Self-Care and Emotional Competence in Supervision: Helping Clinical Sport Psychology Trainees Foster Professional Well-Being. *Journal of Clinical Sport Psychology*. <https://doi.org/10.1123/jcsp.2023-0012>
- Hideg, I., & Krstic, A. (2021). The quest for workplace gender equality in the 21st century: Where do we stand and how can we continue to make strides? *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 53(2), 106-113. <https://doi.org/10.1037/cbs0000222>

- Hogan, L., Merrill, E., & Allen, P. (2025). The year long journey: Transforming the BSN-DNP curriculum. *Journal of Professional Nursing*, 56, 12-18. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2024.09.002>
- Homayouni, L., Zare, A., Padam, Z., & Fereidouni, A. (2024). Investigating academic dishonesty and its relationship with moral competence and professional identity of nursing students: a cross-sectional study. *BMC Nursing*, 23(1), 662. <https://doi.org/10.1186/s12912-024-02335-8>
- Imhof, M., Worthington, D., Burger, J., & Bellhäuser, H. (2024). Resilience and self-regulated learning as predictors of student competence gain in times of the COVID 19 pandemic – evidence from a binational sample. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1293736>
- Jitaru, O., Bobu, R., & Bostan, C. M. (2023). Social and Emotional Skills in Adapting Students to the Academic Environment. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 15(1), 590-605. <https://doi.org/10.18662/rrem/15.1/713>
- Kivi, H. K., Rezaee, R., Peyravi, M., & Marzaleh, M. A. (2023). Identifying the components and effective factors in disaster education to improve adolescents' resilience: A thematic analysis. *Journal Of Education And Health Promotion*, 12(1), 185. [https://doi.org/10.4103/jehp.jehp\\_847\\_22](https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_847_22)
- Li, X., He, E., & Zhao, X. (2024). An empirical study of the effects of social-emotional competence on Chinese college students' interpersonal relationship circles from a relational theory perspective. *Learning Culture and Social Interaction*, 47, 100824. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2024.100824>
- Lorenzo-Moledo, M., Ferraces-Otero, M. J., Mella-Nunez, I., & Nunez-Garcia, J. (2023). Development of graduates' transversal competences: the mobility program Galeuropa. *Revista de Educación*, 400, 275-300. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-400-579>
- Mahama, I., Amoako, I., Nandzo, A., & Eshun, P. (2024). Academic mindfulness, self-regulated learning and school engagement as predictors of academic resilience among high school students in Ghana. *Cogent Education*, 11(1), 2403282. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2403282>
- Marheni, E., Afrizal, S., Purnomo, E., Jermaina, N., Laksana, G. S., Komaludin, D., Pebriyeni, E., & Cahyani, F. I. (2024). Integrating Emotional Intelligence and Mental Education in Sports to Improve Personal Resilience of Integración de la inteligencia emocional y la educación mental en el deporte para mejorar la resiliencia personal de los adolescentes. *RETOS-Nuevas Tendencias En En Educación, Fisica, Deporte y Recreación*, 51, 649-656. <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:001089221300001>
- Martinez-Clares, P., Morga, N. G., Lorente, C. G., & Cuso, J. P. (2024). Decision making in Higher Education. Transversal competences analysis. *Profesorado- Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 28(1), 263-280. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i1.28001>

- Matthias, A. D., Hundt, B., Craig, S., & Lee, J. L. (2025). A blueprint for integrating nursing history: Performance indicators for competency-based education. *Journal of Professional Nursing*, 56, 49-53. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2024.11.006>
- Moctezuma-Ramirez, E. E., Garcia-Garcia, F. J., Perez-Perez, C., Ferrer, A. E. E., & Yuren, T. (2024). Learning to Learn in Spanish Universities: A Transversal Competence? *Profesorado-Revista de Curriculum y Formación Del Profesorado*, 26, e09. <https://doi.org/10.24320/redie.2024.26.e09.4985>
- Montalvo-García, A., Ávila-Vila, S., & Longo, F. (2024). Modelo de trabajo colaborativo online desde la perspectiva socioemocional. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27(2), 17-34. <https://doi.org/10.5944/ried.27.2.39115>
- Namaziandost, E., & Heydarnejad, T. (2023). Mapping the association between productive immunity, emotion regulation, resilience, and autonomy in higher education. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 8(1), 33. <https://doi.org/10.1186/s40862-023-00207-3>
- Piazza, R., Castiglione, G., & Guevara, J. R. (2024). Universities in global transformation: Re-thinking curriculum integration and collaboration to co-create our future. *Journal of Adult and Continuing Education*. <https://doi.org/10.1177/14779714241263779>
- Powell, S., & Grubbström, A. (2023). Leading gender equality change in higher education – the case of forestry. *The Journal of Agricultural Education and Extension*, 29(2), 199–216. <https://doi.org/10.1080/1389224X.2021.2008997>
- Rickard, M., Ackermann, D., Schnitzler, M., & Kozlowski, D. (2025). Emotional Intelligence as a Component of Surgical Coaching: A Scoping Review. *Journal of Surgical Education*, 82(1), 103316. <https://doi.org/10.1016/j.jsurg.2024.103316>
- Rodríguez-Molinero, J., Corral-Liria, I., Jimenez-Fernandez, R., Ramirez-Puerta, R., Gonzalez-Martin, S., Delgado-Somolinos, E., Losa-Iglesias, M. E., & Lopez-Sánchez, A. F. (2024). Resilience and psychological factors among dentistry students who received face-to-face lectures during the COVID-19 pandemic. *BMC Medical Education*, 24(1), 446. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05445-8>
- Rojas Cadena, C. M., Ruiz Silva, A. M., & Díaz-Mosquera, E. N. (2024). Psychoeducational Proposal on Emotional Competencies in University Students. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 36, 169-197. <https://doi.org/10.17163/soph.n36.2024.05>
- Rubene, Z., Dimdins, G., & Miltuze, A. (2024). Sustainable Growth of Transversal Competencies: Exploring the Competence Relationships among University Students. *Education Sciences*, 14(7), 677. <https://doi.org/10.3390/educsci14070677>
- Rubio-Hurtado, M. J., Calduch, I., & Bozu, Z. (2024). Research competence in post-compulsory secondary education (baccalaureate). *Alteridad- Revista de Educación*, 19(2), 197-207. <https://doi.org/10.17163/alt.v19n2.2024.04>
- Saez-Ujaque, D., Aquilue, I., de Balanzo-Joue, R., Fuertes, P., & Garcia-Almirall, P. (2024). Resiliencia en los planes de transformación de la ciudad posindustrial. El vacío como síntoma. Mataró como ejemplo en la región metropolitana de Barcelona. *EURE-Revista Latinoamericana de Estudios Urbanos Regionales*, 50(149), 6. <https://doi.org/10.7764/EURE.50.149.06>

- Sánchez-Bolívar, L., Escalante-González, S., & Vázquez, L. M. (2023). Professional competences in higher level vocational training students according to gender and religion. *Education, Sport, Health and Physical Activity (ESHPA): International Journal*, 7(1), 136–148. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7552476>
- Sánchez-Bolívar, L., Escalante-González, S., & Vázquez, L. M. (2025). Inteligencia emocional y habilidades sociales como variables predictoras del perfil competencial del alumnado universitario. *Educación XX1*, 28(2), 399-420. <https://doi.org/10.5944/educxx1.42874>
- Sánchez-Bolívar, L., Escalante-González, S., Rakdani-Arif-Billah, F. Z., & Vázquez, L. M. (2024). Análisis estructural de los predictores psicosociales del estrés en el alumnado universitario en entornos fronterizos multirreligiosos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(1), 197–211. <https://doi.org/10.6018/reifop.621461>
- Sánchez-De Miguel, M., Orkaizagirre-Gomara, A., Izagirre-Otaegi, A., Badiola, I., Ortiz de Elguea-Díaz, F. J., Gomez-Gastiasoro, A., Ferriz-Valero, A., & Goudas, M. (2023). Association among University Students' Motivation, Resilience, Perceived Competence, and Classroom Climate from the Perspective of Self-Determination Theory. *Education Sciences*, 13(2), 147. <https://doi.org/10.3390/educsci13020147>
- Sem, K., Shakiba, N., Rubin, K. H., Novick, D. R., Druskin, L. R., Smith, K., Danko, C. M., Chronis-Tuscano, A., & Wagner, N. J. (2025). Associations between dyadic language style matching and classroom observations of behaviorally inhibited children's sociability. *Social Development*, 34(1), e12781. <https://doi.org/10.1111/sode.12781>
- Sokolovskaya, I. E., Polyakova, O. B., Romanova, A. V., Belyakova, N. V., & Tereshchuk, K. S. (2020). Educational and professional motivation of students with various religious orientations. *European Journal of Science and Theology*.
- Torres-Gazquez, S. del C., Lopez-Garcia, G. D., & Granero-Gallegos, A. (2023). Emotional intelligence and resilience in secondary school Physical Education students during the COVID-19 pandemic. *ESPIRAL-CUADERNOS DEL PROFESORADO*, 16(32), 51–63. <https://doi.org/10.25115/ecp.v16i32.9098>
- Vázquez, L. M., Escalante-González, S., & Sánchez-Bolívar, L. (2024). Analysis of the level of social skills of students in educational science degrees in relation to gender, religion, and academic year. *Education, Sport, Health and Physical Activity (ESHPA): International Journal*, 8(1), 322–336. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10639045>
- Vázquez, L. M., Olmedo-Moreno, E., Álvarez-Rodríguez, J., & Rodríguez-Sabiote, C. (2025). Social skills and learning competences in university students: A study of the mediating effects of academic motivation and emotional intelligence. *Journal of Applied Research in Higher Education*, (ahead-of-print). <https://doi.org/10.1108/JARHE-11-2024-0638>

- Volodina, A. (2025). Books at home or own books? Relations between the number of books, cognitive and socio-emotional outcomes in secondary school students. *European Journal of Psychology of Education*, 40(1), 9. <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00919-1>
- Wei, W. (2024). Enhancing Vocational Training through the Application of Semantic Analysis in Linguistics: A Case Study of Local Normal College Students in Hebei. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 138-152. <https://doi.org/10.32601/ejal.10212>
- Xu, T.-L., Zhao, J.-N., Zhang, Y.-Y., & Jing, G.-L. (2021). Correlation among academic self-efficacy, professional identity, and professional attitude of higher vocational nursing students<sup>†</sup>. *Frontiers of Nursing*, 8(1), 43-47. <https://doi.org/10.2478/fon-2021-0005>
- Zhang, J., Zheng, S., Hu, Z., & Wang, J. (2024). Effects of mindfulness on depression in college students: Mediating role of psychological resilience and moderating role of gender. *BMC Psychology*, 12(1). Scopus. <https://doi.org/10.1186/s40359-023-01468-w>
- Zhao, Y., & Ko, J. (2024). Vocational teachers' perceptions on workplace learning in facilitating students' professional engagement in the context of industry-university collaboration in China. *Journal of Workplace Learning*, 36(4), 282-297. <https://doi.org/10.1108/JWL-12-2023-0197>
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., Muñoz-Morales, R., & Llorent, V. J. (2018). Dimensions and Psychometric Properties of the Social and Emotional Competencies Questionnaire (SEC-Q) in youth and adolescents. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 50(2). <https://doi.org/10.14349/rlp.2018.v50.n2.3>