GRUPO EDITORIAL DE PSICOFUNDACIÓN

Revista de Psicología y Educación (2026) 21(2) 131-137

Revista de Psicología y Educación
Journal of Psychology and Education

www.rpye.es • eISSN 1989-9874 • ISSN 1699-9517

REVISTA DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

Revista del Consejo General de la Psicología de España

Artículo

Teoría de la Mente y Competencias Socioemocionales en Docentes de Educación Secundaria: Conocimiento, Prácticas y Desafíos

Noelia Navarro Gómez, Mª Araceli Pérez García y Rubén Trigueros Ramos

Universidad de Almeria (España)

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Recibido: 28/11/2025
Aceptado: 03/10/2026

Palabras clave:
Teoría de la Mente
Profesorado
Educación Secundaria
Educación emocional
Formación docente

RESUMEN

Antecedentes. La Teoría de la Mente (ToM) es relevante para la cognición social y el desarrollo socioemocional, pero su presencia en la formación docente sigue siendo poco estudiada. Este trabajo analizó los conocimientos del profesorado, las estrategias pedagógicas y las barreras para su implementación. **Método.** Participaron 275 docentes de Educación Secundaria Obligatoria de 12 centros públicos y concertados de tres comunidades autónomas españolas. Se emplearon un cuestionario de 40 ítems y entrevistas semiestructuradas a 25 docentes. Se realizaron análisis descriptivos, pruebas t, ANOVA, correlaciones de Pearson y análisis temático. **Resultados.** Las puntuaciones medias fueron 2,7 (*DT* = 0,6) en conocimiento y formación en ToM; 3,5 (*DT* = 0,7) en competencias socioemocionales; 3,2 (*DT* = 0,8) en estrategias; y 3,9 (*DT* = 0,5) en obstáculos. El conocimiento en ToM se relacionó positivamente con el uso de estrategias ($r = 0{,}46$; $p < 0{,}001$), mientras que los obstáculos mostraron una relación negativa ($r = -0{,}38$; $p < 0{,}001$). Se detectó confusión entre ToM, empatía e inteligencia emocional. **Conclusiones.** La formación docente necesita marcos conceptuales y orientaciones metodológicas para integrar la ToM de forma intencional y evaluable.

Theory of Mind and Social-Emotional Competencies among Secondary School Teachers: Knowledge, Practices, and Challenges

Keywords:
Theory of Mind
Teachers
Secondary education
Emotional education
Teacher training

ABSTRACT

Background. Theory of Mind (ToM) is relevant to social cognition and socio-emotional development, but its inclusion in teacher training remains underexplored. This study examined teachers' knowledge, pedagogical strategies, and barriers to implementation. **Method.** Participants were 275 secondary school teachers from 12 public and publicly funded private schools across three Spanish autonomous communities. Data were collected using a 40-item questionnaire and semi-structured interviews with 25 teachers. Descriptive analyses, t-tests, ANOVA, Pearson correlations, and thematic analysis were conducted. **Results.** Mean scores were 2.7 (*SD* = 0.6) for ToM knowledge and training, 3.5 (*SD* = 0.7) for socio-emotional competencies, 3.2 (*SD* = 0.8) for strategies, and 3.9 (*SD* = 0.5) for barriers. ToM knowledge was positively associated with strategy use ($r = .46$, $p < .001$), whereas barriers were negatively associated ($r = -.38$, $p < .001$). The study also identified confusion among ToM, empathy, and emotional intelligence. **Conclusions.** Teacher training requires conceptual frameworks and methodological guidelines to support the intentional and assessable integration of ToM into educational practice.

Cómo citar: Navarro, N., Pérez, M.A., y Trigueros, R. (2026). Teoría de la mente y competencias socioemocionales en docentes de educación secundaria: conocimiento, prácticas y desafíos. *Revista de Psicología y Educación, 21*(2), 131-137. https://doi.org/10.70478/rpye.2026.21.13
Autor de correspondencia: Noelia Navarro Gómez, nng777@ual.es
Este artículo está publicado bajo Licencia Creative Commons 4.0 CC-BY-NC-ND

Introducción

En la actualidad, la educación enfrenta el reto de formar ciudadanos capaces de desenvolverse en contextos cada vez más heterogéneos, complejos y emocionalmente demandantes. Las transformaciones sociales, culturales y tecnológicas exigen que la escuela asuma un papel activo en la formación integral del alumnado, más allá de los aprendizajes académicos tradicionales (Pastor-Porras y Marín, 2021; Vázquez-Villegas et al., 2023). En este marco, las competencias socioemocionales han adquirido una relevancia creciente, al constituir un componente esencial para la convivencia democrática, la inclusión social y la salud mental (Bisquerra, 2003; Santamaría-Villar et al., 2021).

La investigación ha mostrado que el desarrollo de estas competencias depende en gran medida de la capacidad del profesorado para reconocer, promover e integrar las emociones en la práctica cotidiana (Jennings y Greenberg, 2009). Un docente emocionalmente competente puede generar ambientes de aprendizaje más seguros, empáticos y cooperativos, lo que repercute directamente en la calidad educativa y en el bienestar del alumnado. Sin embargo, numerosos estudios señalan que la formación docente en estas áreas sigue siendo insuficiente, especialmente en relación con constructos psicológicos complejos que explican cómo los estudiantes interpretan, procesan y responden a los estados mentales y emocionales de los demás (Oberle et al., 2016).

Entre estos constructos, la Teoría de la Mente (ToM) ocupa un lugar específico. La ToM se refiere a la capacidad de atribuir a uno mismo y a otras personas estados mentales —como creencias, deseos, intenciones y emociones— y de comprender que dichos estados pueden diferir entre individuos y orientar la conducta (Baron-Cohen, 2000). Aunque se relaciona estrechamente con la empatía, la regulación emocional y las competencias socioemocionales, no es sinónimo de estos constructos. En particular, la empatía alude a procesos que permiten comprender y/o compartir estados afectivos de otras personas; la regulación emocional hace referencia a los procesos implicados en modular las propias respuestas emocionales; y las competencias socioemocionales constituyen un dominio más amplio que incluye habilidades como el reconocimiento y manejo emocional, la interacción social y la resolución de conflictos. En este estudio, la ToM se aborda específicamente en términos de comprensión de estados mentales y toma de perspectiva, mientras que las restantes dimensiones se consideran constructos relacionados y contextuales.

Estudios previos han explorado parcialmente la relación entre docentes y ToM. Por ejemplo, investigaciones comparando docentes y no docentes han identificado diferencias en funciones ejecutivas y ciertos aspectos de ToM, aunque no necesariamente en todas las medidas de ToM, sugiriendo la relevancia de seguir estudiando la relación entre experiencia profesional y cognición social (Barraza y Rodríguez, 2023). Otros trabajos han destacado la relevancia de la función reflexiva o mentalizante como dimensión formativa en el desarrollo profesional docente (Gheith y Aljaberi, 2018), mientras que intervenciones orientadas a capacitar a docentes en ToM han mostrado efectos positivos sobre las habilidades socioemocionales del alumnado (Wu et al., 2021). No obstante, la mayoría de estos estudios se centra en la formación de docentes de Primaria o en la mejora de competencias del alumnado, dejando poco explorada la percepción, el conocimiento y las estrategias de los docentes de Secundaria respecto a la ToM y su integración en la práctica diaria.

El alumnado con un mayor desarrollo de ToM presenta mayor competencia para interpretar emociones ajenas, anticipar conductas, negociar conflictos y establecer relaciones interpersonales satisfactorias, mientras que las dificultades en esta área se han relacionado con problemas de convivencia y relaciones sociales (Caputi et al., 2012; Frith y Frith, 2006; Lecce et al., 2011). En el ámbito escolar, la ToM también se ha relacionado con procesos de aprendizaje y comprensión social, aunque la naturaleza y magnitud de estas asociaciones varían según la edad y la tarea empleada (Fornasari et al., 2024; Smogorzewska et al., 2020).

La creciente complejidad emocional y social de las aulas exige repensar la función educativa más allá de la enseñanza de contenidos. Las emociones constituyen el motor del aprendizaje, facilitando atención, memoria, motivación y toma de decisiones (Immordino-Yang y Damasio, 2007). La formación emocional del profesorado es tan relevante como su preparación disciplinar o metodológica: docentes emocionalmente competentes favorecen un clima de aula positivo, reducen conflictos y estrés, e incrementan la motivación y el rendimiento académico (Durlak et al., 2011; Jennings y Greenberg, 2009). Su manera de gestionar emociones, reconocer las de sus estudiantes y crear un entorno seguro y comprensivo constituye un espacio privilegiado para el desarrollo de la ToM y la empatía en el alumnado.

No obstante, la educación emocional y la formación en ToM continúan teniendo una presencia limitada en los programas de formación docente, lo que puede dificultar la detección de necesidades socioemocionales, la mediación en conflictos y la implementación de estrategias pedagógicas efectivas. Esta carencia resulta especialmente relevante en Educación Secundaria, donde los cambios emocionales, sociales y cognitivos de la adolescencia requieren un acompañamiento sensible y reflexivo (Salmerón et al., 2023).

A estos factores se añaden limitaciones estructurales, como la sobrecarga curricular, las ratios elevadas y la falta de recursos específicos (Raver et al., 2007; Zins et al., 2004), así como resistencias individuales tanto del alumnado como del profesorado (Schonert-Reichl, 2017). La ausencia de formación sólida en ToM y educación emocional puede dificultar la detección de necesidades socioemocionales, la mediación de conflictos y la implementación de estrategias pedagógicas sistemáticas (Jiang y van Veen, 2025).

Investigaciones muestran que intervenciones orientadas a fortalecer la ToM y la empatía producen efectos positivos sobre el clima emocional del aula, la motivación académica y la reducción de conductas disruptivas (Caputi et al., 2012; Durlak et al., 2011). Sin embargo, su sostenibilidad depende de contar con un profesorado emocionalmente formado, consciente de la relevancia de estas competencias y capaz de integrarlas en su práctica de manera intencionada y reflexiva.

El objetivo del presente trabajo es explorar la percepción del profesorado de Secundaria sobre la ToM, considerando su conocimiento y formación, las estrategias pedagógicas relacionadas con la comprensión de estados mentales y los obstáculos percibidos. De este objetivo se derivan las siguientes preguntas de investigación: (1) ¿qué nivel de conocimiento y formación en ToM refiere el profesorado de Educación Secundaria?; (2) ¿qué estrategias pedagógicas relacionadas con la ToM y las competencias socioemocionales señala utilizar?; (3) ¿qué obstáculos percibe para su implementación?; (4) ¿se observan diferencias en estas dimensiones en función de la edad, la experiencia docente y el sexo?; y (5) ¿qué relación existe entre el

conocimiento en ToM, las estrategias pedagógicas y los obstáculos percibidos? Asimismo, las entrevistas se utilizaron para profundizar en la comprensión de estas experiencias y de las necesidades formativas expresadas por los participantes.

Método

Participantes

La muestra estuvo integrada por 275 docentes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) del primer ciclo (1.º y 2.º curso), pertenecientes a 12 centros públicos y concertados de tres comunidades autónomas españolas. El 53.1 % eran mujeres (n = 146) y el 46.9 % hombres (n = 129). La edad media fue de 44.6 años (DT = 8.4), con un rango entre 27 y 61 años. El promedio de experiencia docente fue de 14.7 años (DT = 7.5). La selección de los participantes fue incidental, por disponibilidad y acceso a los centros colaboradores.

Instrumentos

El cuestionario ad hoc estuvo compuesto por 40 ítems con formato de respuesta tipo Likert de cinco puntos (1 = *totalmente en desacuerdo*; 5 = *totalmente de acuerdo*), organizados en cuatro dimensiones: (a) conocimiento y formación en Teoría de la Mente; (b) percepción de las competencias socioemocionales del alumnado; (c) estrategias pedagógicas implementadas; y (d) obstáculos percibidos para la aplicación de dichas estrategias. Las puntuaciones de cada dimensión se obtuvieron mediante la media de los ítems correspondientes, de modo que valores más altos indicaron mayor presencia de la característica evaluada. La validez de contenido se examinó mediante juicio de seis expertos, con valores de V de Aiken y kappa de Cohen superiores a .80, y se realizó una prueba piloto con 20 docentes no incluidos en la muestra final. La consistencia interna global del instrumento fue α = .84. Las cuatro dimensiones presentaron coeficientes entre .80 y .85 (véase Tabla 1). Estos índices aportan evidencia de consistencia interna, pero no permiten por sí solos establecer la estructura factorial ni la validez de constructo del cuestionario.

La entrevista semiestructurada se organizó en tres bloques temáticos: a) experiencias formativas previas en Teoría de la Mente y educación emocional, b) estrategias prácticas aplicadas en el aula para promover la empatía y la comprensión de los estados mentales, y c) obstáculos estructurales y personales que dificultan la implementación de dichas estrategias.

Procedimiento

El estudio se desarrolló en varias fases. En primer lugar, se elaboró el cuestionario a partir de una revisión de la literatura científica sobre educación socioemocional, competencias docentes y desarrollo de la Teoría de la Mente (ToM) en el ámbito escolar (Baron-Cohen, 2000; Hughes y Devine, 2015; Jennings y Greenberg, 2009; Oberle et al., 2016). La validez de contenido se examinó mediante un juicio de seis expertos (tres en psicología del desarrollo y educación emocional y tres en formación del profesorado), quienes evaluaron la pertinencia, claridad y representatividad de los ítems. A continuación, se realizó una prueba piloto con el fin de verificar la comprensión semántica, la adecuación del formato de respuesta y la duración estimada de la cumplimentación (aproximadamente 20 minutos). Tras la autorización de los equipos directivos, el cuestionario digital se envió a los docentes, con una duración de cumplimentación de 20–25 minutos. La participación fue voluntaria y se solicitó consentimiento informado a todos los participantes antes de cumplimentar el cuestionario y, en el caso de las entrevistas, se obtuvo además el consentimiento para su grabación y posterior transcripción. Antes de la recogida de datos, se informó a los participantes sobre los objetivos y características del estudio, la naturaleza voluntaria de su participación y el tratamiento confidencial de la información proporcionada. Se garantizó el derecho a no participar o a retirar la participación, así como la confidencialidad y anonimización de los datos mediante la utilización de códigos identificativos. Dado que la muestra estuvo constituida exclusivamente por docentes mayores de edad, no fue necesario obtener autorización de progenitores o tutores legales. El procedimiento de recogida y tratamiento de los datos se desarrolló atendiendo a los principios éticos aplicables a la investigación con participantes humanos y a la normativa vigente en materia de protección de datos, tomando como referencia los estándares del Código Deontológico del Consejo General de la Psicología de España. En el caso de las entrevistas, una submuestra de 25 docentes seleccionados aleatoriamente (9.1 % de la muestra total) participó en entrevistas individuales de 30–40 minutos, que fueron grabadas y transcritas con consentimiento informado específico para la grabación. Los datos se trataron de forma confidencial y se utilizaron códigos alfanuméricos (E01–E25) para preservar el anonimato en la presentación de los resultados.

Análisis de Datos

Los datos obtenidos se analizaron siguiendo un enfoque mixto, combinando técnicas cuantitativas y cualitativas para obtener una visión integral de la percepción del profesorado sobre la ToM y las competencias socioemocionales.

Para los datos cuantitativos derivados del cuestionario, se utilizaron estadísticos descriptivos para caracterizar la muestra y explorar tendencias generales. Se realizaron pruebas t de Student y ANOVA de un factor para comparar grupos según variables sociodemográficas y profesionales, y se calcularon correlaciones de Pearson para examinar las relaciones entre las dimensiones de conocimiento y formación en ToM, estrategias pedagógicas y obstáculos percibidos. Antes de aplicar las pruebas paramétricas se comprobaron los supuestos de normalidad y homocedasticidad mediante las pruebas de Kolmogorov–Smirnov y Levene, respectivamente. Todos los análisis se llevaron a cabo con SPSS v.29, utilizando un nivel de significación de α = .05. Se informaron, cuando correspondió, tamaños del efecto mediante η^2 y d de Cohen.

Los datos cualitativos procedentes de las 25 entrevistas individuales se sometieron a un análisis temático inductivo. Dos investigadores participaron de forma independiente en la lectura inicial y codificación de las transcripciones. En una primera fase, ambos identificaron unidades de significado y asignaron códigos descriptivos de forma abierta. Posteriormente, compararon sus propuestas, discutieron las discrepancias y consensuaron una estructura inicial de categorías. En una segunda fase, las categorías se revisaron de forma iterativa, agrupando códigos conceptualmente próximos y diferenciando aquellos que representaban contenidos distintos. El proceso permitió construir categorías relacionadas con el conocimiento conceptual de la ToM, las prácticas pedagógicas,

los obstáculos para su implementación y las necesidades formativas percibidas. Finalmente, ambos investigadores revisaron conjuntamente las categorías y los fragmentos asignados a cada una hasta alcanzar un acuerdo consensuado sobre la organización temática. Los resultados cualitativos se utilizaron para complementar e interpretar los hallazgos cuantitativos, sin pretender estimar su frecuencia en la población general.

Resultados

En términos generales, los resultados mostraron un nivel bajo de familiaridad conceptual con la ToM. La dimensión de conocimiento y formación obtuvo una media de 2.7 (*DT* = 0.6), lo que refleja una percepción limitada del conocimiento y la formación específica recibida sobre este constructo. En contraste, la percepción sobre las competencias socioemocionales del alumnado alcanzó una media de 3.5 (*DT* = 0.7), reflejando una valoración moderadamente positiva de dichas competencias. La dimensión de estrategias pedagógicas relacionadas con la ToM obtuvo una media de 3.2 (*DT* = 0.8), lo que sugiere la existencia de prácticas espontáneas o intuitivas, como debates, análisis de películas, dinámicas grupales o tutorías, orientadas al desarrollo de la empatía o la toma de perspectiva, pero sin una estructura sistemática ni fundamentación teórica explícita. Por su parte, la dimensión de obstáculos percibidos registró la puntuación más elevada (*M* = 3.9; *DT* = 0.5), destacando las limitaciones estructurales, como la falta de tiempo, la sobrecarga curricular y las ratios elevadas. La consistencia interna de las escalas resultó adecuada en todas las dimensiones (α = .80–.85) (véase Tabla 1).

Tabla 1
Medias, Desviaciones Típicas y Consistencia Interna por Dimensiones del Cuestionario

Dimensión	*M*	*DT*	α
Conocimiento y formación en ToM	2.7	0.6	.82
Percepción del alumnado (socioemocional)	3.5	0.7	.85
Estrategias pedagógicas implementadas	3.2	0.8	.81
Obstáculos percibidos	3.9	0.5	.80

Nota. *M* = media; *DT* = desviación típica; α = alfa de Cronbach.

Con el propósito de examinar diferencias asociadas a variables personales y profesionales, se realizaron análisis comparativos mediante pruebas t de Student y ANOVA de un factor, considerando la edad (≤ 35 años; 36–49 años; ≥ 50 años), la experiencia docente (< 10 años; 10–19 años; ≥ 20 años) y el sexo (hombres y mujeres). Previamente se verificaron los supuestos de normalidad y homocedasticidad mediante las pruebas de Kolmogorov–Smirnov y Levene, respectivamente. El ANOVA mostró diferencias en la dimensión de conocimiento y formación en ToM en función de la edad, $F(2, 272) = 4.21$, $p = .016$, $\eta^2 = .03$. Los docentes más jóvenes (≤ 35 años) obtuvieron puntuaciones superiores ($M = 2.9$, $DT = 0.6$) respecto a los de mayor edad (≥ 50 años) ($M = 2.5$, $DT = 0.7$). Dado el carácter transversal y correlacional del estudio, este patrón se interpreta como una diferencia entre grupos de edad y no permite atribuir un efecto generacional. Asimismo, se observaron diferencias en función de la experiencia profesional tanto en el conocimiento de la ToM, $t(168) = 2.67$, $p < .01$, $d = 0.43$, como en la aplicación de estrategias pedagógicas, $t(168) = 2.54$, $p < .05$, $d = 0.39$. En estas comparaciones inferenciales se contrastaron los grupos extremos (< 10 años y ≥ 20 años). Los docentes con menos de diez años de experiencia obtuvieron puntuaciones más elevadas en conocimiento y formación ($M = 2.9$, $DT = 0.6$) que aquellos con 20 años o más ($M = 2.5$, $DT = 0.7$). Para las estrategias pedagógicas, los docentes con menos de diez años de experiencia también obtuvieron puntuaciones superiores ($M = 3.4$, $DT = 0.7$) que aquellos con 20 años o más ($M = 3.0$, $DT = 0.8$). El grupo de 10–19 años se mantiene en la tabla únicamente con finalidad descriptiva. En cuanto al sexo, la prueba t mostró diferencias en la dimensión de estrategias pedagógicas, $t(273) = 2.91$, $p < .01$, $d = 0.35$, con puntuaciones superiores en mujeres ($M = 3.4$, $DT = 0.7$) frente a hombres ($M = 3.1$, $DT = 0.8$) (Tabla 2).

El análisis de correlaciones de Pearson indicó asociaciones significativas entre las dimensiones del cuestionario. Se halló una correlación positiva moderada entre conocimiento en ToM y aplicación de estrategias pedagógicas ($r = .46$, $p < .001$), lo que indica que ambas variables se asociaron en la muestra estudiada.

Tabla 2
Diferencias según Variables Sociodemográficas y Correlaciones entre Dimensiones del Cuestionario

Variable / Comparación	Dimensión	Grupo(s)	*M*	*DT*	Estadístico	*p*	η^2 / *d*
Edad	Conocimiento y formación en ToM	≤ 35 años	2.9	0.6	$F(2, 272) = 4.21$	.016	$\eta^2 = .03$
		36–49 años	2.7	0.6			
		≥ 50 años	2.5	0.7			
Experiencia docente	Conocimiento y formación en ToM	< 10 años	2.9	0.6	$t(168) = 2.67$	< .01	$d = 0.43$
		10–19 años	2.7*	0.6*			
		≥ 20 años	2.5	0.7			
Experiencia docente	Estrategias pedagógicas implementadas	< 10 años	3.4	0.7	$t(168) = 2.54$	< .05	$d = 0.39$
		10–19 años	3.2*	0.8*			
		≥ 20 años	3.0	0.8			
Sexo	Estrategias pedagógicas implementadas	Mujeres	3.4	0.7	$t(273) = 2.91$	< .01	$d = 0.35$
		Hombres	3.1	0.8			
Correlaciones (r de Pearson)	Conocimiento y formación ↔ Estrategias pedagógicas				$r = .46$	< .001	
	Obstáculos percibidos ↔ Estrategias pedagógicas				$r = -.38$	< .001	

Nota. *M* = media; *DT* = desviación típica; *F* = estadístico de ANOVA; *t* = estadístico de la prueba t; *p* = significación estadística; η^2 = eta cuadrado; *d* = d de Cohen; *r* = correlación de Pearson.

En sentido inverso, la percepción de obstáculos se correlacionó negativamente con la aplicación de estrategias ($r = -.38$, $p < .001$), indicando una asociación entre mayores obstáculos percibidos y menor frecuencia de estrategias. Estas asociaciones no permiten establecer relaciones causales (véase Tabla 2).

Los resultados del análisis cualitativo de las 25 entrevistas semiestructuradas complementaron los hallazgos cuantitativos. El discurso docente reflejó un patrón de desconocimiento conceptual y cierta confusión terminológica: varios participantes asociaron la ToM con la empatía o la inteligencia emocional, evidenciando la ausencia de una formación específica. Tal como expresó una participante, "nunca había escuchado el término como tal, pero entiendo que tiene que ver con ponerse en el lugar del otro" (E07). En cuanto a la práctica educativa, las narrativas describieron experiencias fragmentadas y desestructuradas. Los docentes mencionaron la utilización de debates, películas o dinámicas grupales con fines socioemocionales, pero señalaron la ausencia de un marco teórico de referencia y de criterios de evaluación definidos: "Intento trabajar la empatía con películas o debates, pero sin una guía clara sobre cómo hacerlo o cómo evaluarlo" (E14). Las entrevistas también confirmaron la presencia de obstáculos estructurales, especialmente la falta de tiempo, la sobrecarga curricular y el escaso apoyo institucional: "Todo lo que no está en el currículo oficial se deja de lado. No hay tiempo para más" (E19). A pesar de estas dificultades, los participantes valoraron la ToM y las competencias relacionadas con la comprensión de perspectivas como relevantes para la convivencia, la resolución de conflictos y la cohesión del grupo-clase. Varios participantes señalaron además que, tras la pandemia, habían percibido mayores dificultades para ponerse en el lugar del otro; esta apreciación se recoge como percepción del profesorado y no como evidencia de un efecto atribuible a la pandemia.

Discusión

Los resultados de este estudio muestran una presencia limitada de la Teoría de la Mente (ToM) en la formación declarada por el profesorado de Educación Secundaria. En términos generales, los niveles de conocimiento conceptual y formación específica fueron relativamente bajos, lo que sugiere que este contenido ocupa un espacio reducido en la formación declarada por los participantes. Estos resultados apuntan a la conveniencia de reforzar la formación conceptual y metodológica del profesorado en relación con la comprensión de los estados mentales y su posible aplicación educativa. No obstante, dado que el estudio se basa en autoinformes, no permite determinar directamente el grado de presencia de la ToM en los programas formativos ni en la práctica observada en el aula.

Desde una perspectiva teórica, estos hallazgos son consistentes con investigaciones previas que destacan la importancia de la formación docente en competencias sociales y emocionales y la necesidad de enfoques sistemáticos para su desarrollo (Oberle et al., 2016; Salmerón et al., 2023; Schonert-Reichl, 2017). La ausencia de una base conceptual sólida puede dificultar la traducción de los principios de la cognición social a estrategias pedagógicas explícitas, de modo que las prácticas que emergen en el aula pueden presentar un carácter más intuitivo que planificado. En este sentido, resulta especialmente relevante diferenciar la ToM de constructos relacionados, como la empatía, la inteligencia emocional y las competencias socioemocionales, ya que su utilización indistinta puede dificultar tanto la formación docente como la planificación y evaluación de intervenciones educativas específicas.

La puntuación intermedia en estrategias pedagógicas y los testimonios cualitativos revelan la presencia de prácticas declaradas relacionadas con el trabajo socioemocional, pero con un grado limitado de sistematización. Los docentes mencionaron actividades como películas, debates o tutorías con fines socioemocionales, aunque las entrevistas sugieren que estas prácticas no siempre se acompañan de un marco teórico explícito ni de criterios de evaluación definidos. Esta tendencia es compatible con lo descrito por Jennings y Greenberg (2009), quienes destacan la relevancia de las competencias socioemocionales docentes y del clima de aula para el desarrollo de prácticas educativas de carácter socioemocional. En este sentido, la integración explícita de contenidos relacionados con la ToM podría ofrecer un marco conceptual y metodológico para organizar el trabajo sobre comprensión de estados mentales, atribución de intenciones y toma de perspectiva. Esta posibilidad, sin embargo, requiere ser contrastada mediante intervenciones y diseños de evaluación específicos.

El contraste entre la baja formación docente en ToM y la percepción moderadamente positiva de las competencias socioemocionales del alumnado sugiere una posible discrepancia entre el conocimiento conceptual declarado y la valoración que el profesorado realiza de dichas competencias. Esta interpretación debe entenderse con cautela, dado que ambas dimensiones proceden de autoinforme y no se evaluó directamente el desempeño del alumnado. La confusión expresada en las entrevistas entre ToM, empatía e inteligencia emocional refuerza, asimismo, la necesidad de delimitar conceptualmente estos constructos en la formación docente y de proporcionar criterios que permitan trasladarlos a objetivos pedagógicos diferenciados.

Las correlaciones observadas entre conocimiento en ToM y estrategias pedagógicas muestran que ambas variables se relacionan en la muestra estudiada. Del mismo modo, la asociación negativa entre obstáculos percibidos y aplicación de estrategias indica que quienes perciben más barreras tienden a informar de una menor frecuencia de estas prácticas. No obstante, al tratarse de datos correlacionales y transversales, estos resultados no permiten afirmar que un mayor conocimiento cause una mayor implementación ni que los obstáculos causen directamente una reducción de las estrategias. Por tanto, estas asociaciones deben entenderse como relaciones observadas en la muestra y como posibles líneas para futuras investigaciones, no como evidencia de relaciones causales.

Las diferencias observadas en función de la edad y la experiencia docente deben interpretarse sin asumir un efecto generacional. El diseño transversal no permite separar los efectos de edad, cohorte y trayectoria profesional, y el estudio no incorporó un análisis específico que controlara simultáneamente estas variables. Los docentes más jóvenes y con menor experiencia obtuvieron puntuaciones superiores en algunas dimensiones, pero estos resultados describen diferencias entre los grupos analizados y requieren replicación mediante diseños longitudinales o modelos multivariados que permitan examinar conjuntamente edad, experiencia y otras variables relevantes.

Las diferencias por sexo observadas en la frecuencia declarada de estrategias pedagógicas indican una mayor puntuación en las mujeres de esta muestra. Este resultado describe una diferencia entre grupos y no permite atribuirla a estilos docentes inherentes al sexo ni a características individuales no medidas. Las interpretaciones basadas

en expectativas sociales o roles de género deben considerarse hipótesis que requerirían diseños específicamente orientados a contrastarlas.

Desde una perspectiva cualitativa, las entrevistas amplían y matizan el sentido de los hallazgos cuantitativos. El desconocimiento conceptual, la confusión terminológica entre ToM, empatía e inteligencia emocional y la ausencia de criterios sistemáticos de evaluación reflejan una tendencia a abordar la dimensión emocional del alumnado desde una lógica intuitiva o reactiva, más que desde una planificación didáctica estructurada. Las narrativas docentes también evidenciaron interés en recibir formación práctica y materiales que faciliten la incorporación explícita de la ToM en la docencia. Este hallazgo debe interpretarse como una necesidad formativa expresada por los participantes y no como una afirmación sobre la actitud o las necesidades del conjunto del profesorado.

En conjunto, los resultados apuntan a dos necesidades complementarias. En primer lugar, una necesidad formativa: proporcionar al profesorado una comprensión diferenciada de la ToM y de los constructos relacionados, junto con herramientas para traducir ese conocimiento en actividades pedagógicas explícitas. En segundo lugar, una necesidad organizativa: disponer de tiempo, recursos y apoyo institucional para incorporar este trabajo de forma sostenible. A partir de las demandas expresadas en las entrevistas, podrían desarrollarse guías metodológicas estructuradas que concreten, por ejemplo, objetivos de mentalización, situaciones de perspectiva múltiple, preguntas sobre creencias e intenciones, actividades de toma de perspectiva y criterios observables de evaluación. Estas propuestas constituyen implicaciones prácticas derivadas de los resultados, pero deberían ser objeto de validación específica antes de recomendar su eficacia.

Desde el punto de vista teórico, los hallazgos sugieren la utilidad de incorporar la dimensión de mentalización de manera más explícita en los modelos de formación docente, diferenciándola de otras competencias socioemocionales y proporcionando un marco conceptual que facilite su aplicación educativa. Desde el punto de vista práctico, los resultados señalan la conveniencia de favorecer una formación que combine fundamentos conceptuales con recursos aplicables a situaciones educativas concretas. Sin embargo, el presente estudio no permite determinar si una mayor formación en ToM produce cambios en las prácticas docentes ni si dichas prácticas generan mejoras en las competencias socioemocionales del alumnado. Estas cuestiones deberán ser abordadas mediante estudios de intervención y diseños longitudinales que permitan evaluar cambios y posibles mecanismos explicativos.

Finalmente, deben considerarse varias limitaciones. En primer lugar, la muestra fue incidental y, aunque incluyó 275 docentes, no permite generalizar los resultados al conjunto del profesorado español. En segundo lugar, el cuestionario fue elaborado ad hoc y las evidencias aportadas se centran en la validez de contenido y la consistencia interna; no se realizó un análisis factorial exploratorio, por lo que no puede establecerse empíricamente la estructura factorial de las dimensiones. En tercer lugar, el uso de autoinformes puede implicar sesgos de deseabilidad social y no permite contrastar directamente las prácticas declaradas con observaciones de aula. En cuarto lugar, el diseño transversal y correlacional impide establecer relaciones causales y no permite separar adecuadamente los efectos de edad, cohorte y experiencia docente. Finalmente, el análisis cualitativo se basa en una submuestra de 25 participantes y, aunque fue realizado mediante codificación independiente y consenso entre dos investigadores, sus resultados deben entenderse como una profundización contextual de los hallazgos cuantitativos y no como estimaciones generalizables.

En síntesis, este estudio aporta una aproximación inicial a la relación entre conocimiento de la Teoría de la Mente, prácticas pedagógicas y competencias socioemocionales desde la perspectiva del profesorado de Educación Secundaria. Los resultados muestran una formación declarada limitada en ToM, junto con la presencia de prácticas socioemocionales cuyo grado de sistematización parece reducido, y ponen de manifiesto asociaciones entre conocimiento, estrategias y obstáculos percibidos. En conjunto, los hallazgos sugieren una oportunidad para incorporar de manera más explícita la dimensión de mentalización en la formación docente, pero también ponen de relieve la necesidad de instrumentos psicométricamente más robustos, medidas complementarias al autoinforme y diseños longitudinales o de intervención antes de establecer conclusiones sobre la eficacia de programas o estrategias educativas concretas.

Conflicto de Interés

Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

Fuentes de Financiación

Este trabajo de investigación no ha recibido apoyo financiero específico de instituciones públicas, privadas o sin ánimo de lucro.

Agradecimientos

Los autores quieren manifestar su agradecimiento a todo el profesorado que ha participado de manera voluntaria en este estudio.

Referencias

Baron-Cohen, S. (2000). Theory of mind and autism: A review. *International Review of Research in Mental Retardation, 23,* 169-184. https://doi.org/10.1016/S0074-7750(00)80010-5

Barraza, P., y Rodríguez, E. (2023). Executive functions and theory of mind in teachers and non-teachers. *Heliyon, 9*(9), e19915. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e19915

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

Caputi, M., Lecce, S., Pagnin, A., y Banerjee, R. (2012). Longitudinal effects of theory of mind on later peer relations: The role of prosocial behavior. *Developmental Psychology, 48*(1), 257-270. https://doi.org/10.1037/a0025402

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

Fornasari, L., Caccia, M., Bigozzi, L., y Pinto, G. (2024). The relationship between theory of mind and multiple-document comprehension in university students: Preliminary research findings. *European Journal of Psychology of Education, 39,* 1841-1864. https://doi.org/10.1007/s10212-023-00755-9

Frith, C. D., y Frith, U. (2006). The neural basis of mentalizing. *Neuron, 50*(4), 531-534. https://doi.org/10.1016/j.neuron.2006.05.001

Gheith, E., y Aljaberi, N. (2018). Reflective teaching practices in teachers and their attitudes toward professional self-development. *International Journal of Progressive Education, 14*(3), 161-180. https://doi.org/10.29329/ijpe.2018.146.11

Hughes, C., y Devine, R. T. (2015). Individual differences in theory of mind from preschool to adolescence: Achievements and directions. *Child Development Perspectives, 9*(3), 149-153. https://doi.org/10.1111/cdep.12124

Immordino-Yang, M. H., y Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education, 1*(1), 3-10. https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x

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

Jiang, Y., y van Veen, K. (2025). Teachers' emotional competence and classroom management: A systematic review and meta-analysis. *Educational Psychology Review, 37*(1), 1-28. https://doi.org/10.1007/s10648-025-10018-2

Lecce, S., Caputi, M., y Hughes, C. (2011). Does sensitivity to criticism mediate the relationship between theory of mind and academic achievement? *Journal of Experimental Child Psychology, 110*(3), 313-331. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2011.04.011

Oberle, E., Domitrovich, C. E., Meyers, D. C., y Weissberg, R. P. (2016). Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: A framework for schoolwide implementation. *Cambridge Journal of Education, 46*(3), 277-297. https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1125450

Pastor-Porras, E., y Marín, D. (2021). Educación emocional en la escuela: Una revisión de la literatura. *ReiDoCrea: Revista Electrónica de Investigación Docencia Creativa, 10,* 1-19. https://doi.org/10.30827/Digibug.70982

Raver, C. C., Garner, P. W., y Smith-Donald, R. (2007). The roles of emotion regulation and emotion knowledge for children's academic readiness: Are the links causal? In R. C. Pianta, M. J. Cox, y K. L. Snow (Eds.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (pp. 121-147). Paul H. Brookes Publishing Co.

Salmerón, J. A., Moreno, P., y Martínez de Miguel, S. (2023). Teachers' professional development and intelligent ways of coping with it: A systematic review in elementary and middle school education. *Journal of Intelligence, 11*(1), 1. https://doi.org/10.3390/jintelligence11010001

Santamaría-Villar, M. B., Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T., y Castejón, J. L. (2021). Teaching socio-emotional competencies among primary school students: Improving conflict resolution and promoting democratic co-existence in schools. *Frontiers in Psychology, 12, 659348*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.659348

Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children, 27*(1), 137-155. https://doi.org/10.1353/foc.2017.0007

Smogorzewska, J., Szumski, G., y Grygiel, P. (2020). Theory of mind goes to school: Does educational environment influence the development of theory of mind in middle childhood? *PLOS ONE, 15*(8), e0237524. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0237524

Vázquez-Villegas, P., Caratozzolo, P., Lara-Prieto, V., y Membrillo-Hernández, J. (2023). A review on the advances in socially oriented education. *Sustainability, 15*(23), 16194. https://doi.org/10.3390/su152316194

Wu, J., Liu, M., y Lin, W. (2021). Impact of teacher's mental state talk on young children's theory of mind: A quasi-experiment study. *Frontiers in Psychology, 12,* 668883. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.668883

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