

Análisis de autopercepciones sobre competencias socioemocionales de futuros docentes de educación infantil

An analysis of preservice early childhood teachers' self-perceptions of their social-emotional competencies

Ximena Mesa¹, Julieth Alexandra Morera Molina², Laura Sofia Reinoso Guzman³, Gloria Maritza López Castilla⁴ y Guillermo Meza-Salcedo⁵

¹Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, leidy.mesa.x@uniminuto.edu, <https://orcid.org/0000-0002-6259-8592>, Colombia

²Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, julieth.morera-m@uniminuto.edu.co, <https://orcid.org/0009-0005-6085-5195>, Colombia

³Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, laura.reinoso-g@uniminuto.edu.co, <https://orcid.org/0009-0008-0553-5975>, Colombia

⁴Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, gloria.lopez-c@uniminuto.edu.co, <https://orcid.org/0009-0005-8284-9749>, Colombia

⁵Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, memomeza@yahoo.com, <https://orcid.org/0000-0001-9707-6519>, Colombia

Información del Artículo

Trazabilidad:

Recibido 14-07-2026

Revisado 27-07-2026

Aceptado 15-09-2026

Palabras Clave:

Educación socioemocional
Competencias socioemocionales
Autopercepción
Formación inicial docente
Educación infantil

Keywords:

Social-Emotional Learning
Social-Emotional Skills
Self-Perceptions
Initial Teacher Training
Early Childhood Education

RESUMEN

Las competencias socioemocionales del profesorado influyen directamente en la calidad de las relaciones educativas y en el desarrollo integral de niñas y niños, por lo que su fortalecimiento durante la formación inicial docente constituye una necesidad reconocida tanto en la práctica pedagógica como por las políticas educativas recientes en Colombia. Este estudio analizó la autopercepción de las competencias socioemocionales de 90 estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, sede Ibagué-Tolima, que habían realizado prácticas pedagógicas. Se empleó un enfoque cuantitativo, no experimental y de alcance descriptivo, mediante la aplicación del instrumento SECTRS, adaptado al contexto colombiano, el cual evalúa cuatro dimensiones: relación docente-estudiante, regulación emocional, conciencia social y relaciones interpersonales. Los resultados muestran una autopercepción globalmente favorable ($M = 4,92$; $DE = 0,59$), con puntuaciones más altas en relaciones interpersonales y conciencia social, y más bajas en regulación emocional. Estos hallazgos sugieren que, si bien los futuros docentes reconocen recursos socioemocionales sólidos para relacionarse con otras personas, la gestión emocional representa un ámbito que requiere mayor atención en los procesos de formación inicial, especialmente frente a las demandas propias de la práctica pedagógica.

ABSTRACT

Teachers' social-emotional competencies directly influence the quality of educational relationships and the holistic development of children; therefore, strengthening these competencies during initial teacher education is a recognized need both in pedagogical practice and in recent educational policies in Colombia. This study analyzed the self-perception of social-emotional competencies among 90 students in the Bachelor's Degree in Early Childhood Education program at the Minuto de Dios University Corporation, Ibagué-Tolima campus, who had completed teaching practicums. A quantitative, non-experimental, descriptive approach was employed using the SECTRS instrument, adapted to the Colombian context, which assesses four dimensions: teacher-student relationships, emotional regulation, social awareness, and interpersonal relationships. The results show an overall favorable self-perception ($M = 4.92$; $SD = 0.59$), with higher scores in interpersonal relationships and social awareness, and lower scores in emotional regulation. These findings suggest that, while future teachers demonstrate strong socio-emotional resources for interacting with others, managing their own emotions represents an area that requires greater attention

in initial teacher education programs, especially considering the demands inherent in teaching practice.

INTRODUCCIÓN

Hablar de la educación en general es reconocerla como un proceso que trasciende la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades cognitivas, pues en ella también se configuran formas de relacionamiento, identidad, convivencia y participación social. Enseñar y aprender implica una interacción constante entre personas que sienten, expresan y regulan sus emociones, y que enfrentan situaciones que exigen comprenderse a sí mismas y relacionarse con los demás. Estos aspectos socioemocionales resultan especialmente relevantes durante la infancia, etapa en la que niñas y niños construyen progresivamente su identidad, fortalecen sus habilidades sociales y desarrollan recursos para reconocer y gestionar sus emociones (Denham et al., 2014; Dias et al., 2022). Por ello, la escuela representa no solamente un espacio para la apropiación de saberes, sino también un escenario especial para el desarrollo socioemocional y la construcción de relaciones educativas caracterizadas por el cuidado, el respeto y la convivencia (Rodríguez y González, 2023; Niño et al., 2026).

Los desafíos contemporáneos en materia de salud mental tanto de los contextos sociales, así como de los sistemas educativos, hacen aún más evidente la necesidad de atender esta dimensión (UNICEF, 2021). Situaciones asociadas con las dificultades de convivencia, la violencia y acoso escolar, el estrés y otras experiencias que afectan el bienestar de niñas, niños y adolescentes demandan respuestas que no se limiten a la intervención posterior de los problemas, sino que incorporen acciones educativas de promoción y prevención (OMS, UNESCO y UNICEF, 2022; Congreso de Colombia, 2024). En este contexto, el aprendizaje socioemocional ha ganado reconocimiento como parte de la formación integral; la UNESCO (2024) y CASEL (2020b) explican que dicha educación incluye los procesos mediante los cuales las personas desarrollan la capacidad de gestionar sus emociones, establecer relaciones, ejercer la empatía y tomar decisiones responsables, y plantea la necesidad de integrar estas competencias de manera más consistente en los sistemas educativos.

Aunado a lo anterior, la educación socioemocional puede entenderse como un proceso constante orientado a que las personas reconozcan, comprendan y manejen sus propias emociones, establezcan relaciones satisfactorias y enfrenten de manera constructiva las situaciones de la vida. Según Bisquerra (2003) esta educación emocional debe ser un proceso permanente orientado a desarrollar las competencias emocionales que la vida exige, con lo cual saca la dimensión emocional del terreno exclusivo de la atención psicológica y la instala de lleno en los procesos educativos. En esa misma línea, aunque con un enfoque más operativo, el modelo de aprendizaje social y emocional de la *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL, 2020a) organiza estas competencias en cinco núcleos: el conocimiento de sí mismo, la autorregulación, la conciencia social, las habilidades para establecer relaciones y la toma responsable de decisiones. Estas dos tradiciones educativas coinciden en reconocer que las competencias socioemocionales no surgen de manera espontánea ni pertenecen únicamente al ámbito individual, sino que se construyen y se fortalecen a través de experiencias educativas intencionadas.

Es pertinente mencionar que el desarrollo socioemocional vincula tanto la participación de la comunidad educativa como de la familia, por eso es clave pensar en las capacidades de los adultos que acompañan estos procesos día a día, más allá de las estrategias educativas que se puedan implementar. En este punto, el papel del docente y las competencias socioemocionales adquiere particular relevancia ya que inciden en la manera en que el alumnado establece relaciones con los demás, cómo se gestionan las dinámicas del aula y se afrontan los conflictos, así también en cómo se generan condiciones favorables para el aprendizaje (Lozano-Peña et al., 2022; Barrientos-Fernández et al., 2020). Desde esta mirada, además del deber de enseñar, la docencia implica ser un referente socioemocional —las interacciones cotidianas, la manera como resuelve conflictos y las estrategias usadas para regular sus emociones, entre otras, se convierten en experiencias ejemplares a partir de las cuales niñas y niños aprenden a desarrollar las competencias socioemocionales mediante el llamado vínculo pedagógico (Balocchi et al., 2025; Blewitt et al., 2020). Por esta razón, el desarrollo de competencias socioemocionales debería tener un lugar más explícito en la formación inicial del profesorado, en articulación con los conocimientos disciplinares, pedagógicos y didácticos (Llorent y Núñez-Flores, 2023).

De acuerdo con esta línea temática, la revisión sistemática de Quiroz et al. (2025), expone que la literatura reconoce los efectos de las competencias socioemocionales sobre el bienestar personal y profesional, sobre todo en relación con la resiliencia, el manejo del estrés y el desempeño educativo. También señala la necesidad de integrarlas de manera más consistente en los currículos de formación docente. Por otra parte, Monroy y Manzanal (2025), al revisar intervenciones dirigidas a docentes en formación, encuentran que

estos programas privilegian metodologías experienciales, cooperativas y reflexivas, cuya evaluación recae principalmente en cuestionarios, escalas y otras técnicas de autoinforme. Esta necesidad se hace evidente cuando los estudiantes de licenciatura participan en prácticas pedagógicas, uno de los primeros espacios en los que deben articular lo aprendido con situaciones reales de interacción con niños, familias y comunidades educativas, que exigen empatía, comunicación asertiva y capacidad de regulación emocional. Por ello, las prácticas pedagógicas pueden constituir un escenario privilegiado para observar y reflexionar sobre las competencias socioemocionales que los futuros docentes reconocen en sí mismos.

Asimismo, algunos estudios con docentes en formación respaldan esta idea. Braun y Hooper (2024), en un estudio con 158 participantes, encontraron que distintas competencias socioemocionales se asociaban con indicadores de bienestar personal y salud ocupacional, y destacaron la atención plena, la autocompasión y la reevaluación cognitiva como predictores consistentes de estos resultados. Choquette et al. (2024) y García-Vila et al. (2021), mediante estudios con docentes en formación, hallaron relaciones entre ciertas habilidades relacionales y las creencias sobre la preparación para desarrollar aprendizaje socioemocional en el futuro ejercicio docente. Rósa (2024), al analizar un programa de formación inicial en Suecia, encontró que el aprendizaje socioemocional aparecía asociado sobre todo a valores democráticos y al desarrollo social de los futuros profesores, mientras que la dimensión emocional recibía menos atención explícita, y señaló que desarrollar las propias competencias socioemocionales no garantiza una preparación y aplicación directa en el ámbito educativo para promover el desarrollo socioemocional de los estudiantes.

En Colombia, esta discusión cobra particular relevancia por los avances recientes en materia normativa y curricular. La Ley 2383 de 2024 promueve de manera transversal la educación socioemocional de niñas, niños y adolescentes en preescolar, primaria, básica y media, e incluye entre sus líneas de acción la formación permanente en educación socioemocional para educadores y licenciados (Congreso de Colombia, 2024); en coherencia con este proceso, el MEN ha venido fortaleciendo estas competencias tanto en maestros en formación como en docentes en ejercicio; actualmente presentó los lineamientos curriculares para incluir referentes de formación integral, formación ciudadana y desarrollo socioemocional (MEN, 2026). Si bien la ley reconoce la importancia de esta dimensión socioemocional en el campo educativo y hay una creciente incorporación en las escuelas y universidades, esto contrasta con los desafíos que persisten para su integración sistemática y transversal en los procesos de formación, particularmente en la educación superior (Rojas et al., 2023; Congreso de Colombia, 2025)

Por todo lo anterior, resulta pertinente profundizar en el conocimiento de las competencias socioemocionales de los futuros docentes de educación infantil (en adelante FDEI), particularmente de aquellos que han vivido experiencias de práctica pedagógica. Aunque las investigaciones disponibles muestran la importancia de estas competencias en docentes en ejercicio y evidencian avances en el estudio de los docentes en formación (Monroy y Manzanal, 2025), todavía es necesario ampliar la evidencia sobre cómo los FDEI perciben sus competencias socioemocionales y cuáles podrían necesitar mayor fortalecimiento durante su trayectoria universitaria, pues la autopercepción es una vía para identificar cómo los propios estudiantes valoran sus recursos para reconocer y gestionar emociones, relacionarse con los demás y responder a las demandas socioemocionales propias de la práctica pedagógica.

En este marco, el presente estudio busca analizar la autopercepción de las competencias socioemocionales de FDEI del programa de Educación Infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, sede Ibagué-Tolima, con el fin de identificar las competencias que ellos reconocen en sí mismos y de aportar herramientas que permitan fortalecer los procesos universitarios de preparación docente frente a las demandas socioemocionales de los contextos educativos. De este modo, el estudio busca contribuir a la discusión sobre la formación integral del profesorado y sobre la necesidad de que la educación socioemocional sea asumida no únicamente como una responsabilidad posterior de los docentes en ejercicio, sino como un componente que debe comenzar a desarrollarse de manera intencionada durante la formación inicial. A partir de lo anterior, la investigación se orienta por la siguiente pregunta: ¿cuál es la autopercepción de las competencias socioemocionales de los FDEI de la Corporación Universitaria Minuto de Dios?.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación se realizó desde un enfoque cuantitativo, de diseño no experimental, transversal y de alcance descriptivo. Teniendo en cuenta el objetivo de caracterizar las competencias socioemocionales de docentes en formación del programa de Licenciatura en Educación Infantil en una universidad colombiana; se aplicó el instrumento autoinforme *Social Emotional Competence Teacher Rating Scale* (SECTRS), diseñado por Tom (2012); este cuestionario evalúa dichas competencias desde el marco conceptual del aprendizaje socioemocional propuesto por CASEL (2020a). Se trata de un instrumento tipo escala Likert que contine 25 preguntas distribuidas en cuatro dimensiones: relación docente-estudiante, regulación

emocional, conciencia social y relaciones interpersonales. A cada ítem se le asigna una valoración de uno a seis puntos, donde 1 corresponde a “Totalmente en desacuerdo” y 6 a “Totalmente de acuerdo”.

Esta escala fue elaborada y validada por Tom (2012) mediante procedimientos psicométricos que incluyen análisis factorial exploratorio, evaluación de la consistencia interna mediante el coeficiente alfa de Cronbach y pruebas de validez de constructo. Además, el estudio reciente de Grazzani et al. (2024) aporta evidencia internacional sobre la estructura del instrumento a partir de una validación transcultural realizada en el campo educativo. Para este estudio en particular, se realizó una adaptación lingüística preliminar del instrumento al contexto colombiano mediante traducción directa de los enunciados, procurando conservar el sentido conceptual y semántico del instrumento original. Posteriormente, la versión traducida fue sometida a una prueba piloto con quince docentes quienes evaluaron la claridad, comprensión y pertinencia cultural de cada enunciado. A partir de las observaciones obtenidas se realizaron ajustes menores de estilo y vocabulario, manteniendo intacta la estructura conceptual del instrumento y las cuatro competencias originales.

El estudio se realizó con estudiantes matriculados de febrero a junio de 2026 que cursaban de 5° a 10° semestre de Licenciatura en Educación Infantil. El requisito único para participar, de manera voluntaria en el estudio, era estar realizando alguna de las prácticas pedagógicas formativa o de profundización en instituciones educativas de educación preescolar y básica primaria. De un total de 200 estudiantes que cumplían con este criterio, se tomó una muestra no probabilística y por conveniencia de 90 participantes, quienes, por disponibilidad y accesibilidad dieron respuesta al instrumento aplicado. Esta muestra representa una tasa de participación del 45% de la población elegible. Los 110 restantes no respondieron el instrumento, por lo que los resultados se interpretan específicamente a partir de los estudiantes participantes y considerando como una limitación la posible influencia de la no respuesta en la generalización de los hallazgos.

Previamente a la aplicación, se brindaron las instrucciones pertinentes orientadas a garantizar la comprensión del instrumento y a promover la sinceridad en las respuestas. La administración del cuestionario se llevó a cabo en el contexto universitario en un tiempo promedio de veinte minutos; para ello los FDEI diligenciaron de manera individual un formulario en línea de *Google Forms*, en el que se encontraban las veinticinco afirmaciones sobre las cuatro dimensiones a evaluar relación docente estudiante, regulación emocional, conciencia social y relaciones interpersonales. Posteriormente, los datos obtenidos se organizaron y analizaron mediante estadística descriptiva utilizando medidas de tendencia central y dispersión (media y desviación estándar) mediante el programa SPSS, con el propósito de identificar el comportamiento en las diferentes competencias socioemocionales estudiadas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En términos generales, los resultados obtenidos muestran una tendencia favorable en la autopercepción de las competencias socioemocionales de los participantes en la investigación. La media general fue de 4,92 en una escala de 1 a 6, lo que indica que, en términos generales, los FDEI valoran positivamente sus propias capacidades para desenvolverse en situaciones que implican interacción, reconocimiento de las necesidades de los demás, manejo de las emociones y construcción de relaciones interpersonales. No obstante, el resultado global debe interpretarse teniendo en cuenta que el instrumento recoge autopercepciones y, por tanto, expresa la valoración que los participantes hacen de sus propias competencias, y no una medida directa de su desempeño socioemocional. Esta precisión es importante para comprender adecuadamente el alcance de los resultados.

Tabla 1: Media y desviación estándar de los resultados

Competencia	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Relación docente-estudiante	4,85	0,87	2	6
Regulación emocional	4,78	0,69	2,2	6
Conciencia social	4,96	0,71	2,4	6
Relaciones interpersonales	5	0,63	2,6	6
Media general	4,92	0,59	3,24	6

El comportamiento de las cuatro competencias muestra, además, que la autopercepción no es completamente homogénea. Las puntuaciones se encuentran próximas entre sí, pero permiten identificar algunas diferencias relativas. La dimensión con mayor puntuación fue relaciones interpersonales ($M = 5,00$; $DE = 0,63$), seguida de conciencia social ($M = 4,96$; $DE = 0,71$), relación docente-estudiante ($M = 4,85$;

DE = 0,87) y regulación emocional (M = 4,78; DE = 0,69). En consecuencia, las relaciones interpersonales y la conciencia social aparecen como las principales fortalezas autopercibidas, mientras que la regulación emocional presenta la puntuación más baja entre las competencias valoradas.

La desviación estándar de la media general (DE = 0,59) indica una dispersión relativamente reducida de las respuestas alrededor de la media. Sin embargo, se observa mayor variabilidad en la dimensión relación docente-estudiante (DE = 0,87), mientras que relaciones interpersonales presenta la menor dispersión (DE = 0,63). Esto sugiere que existe una mayor heterogeneidad entre los participantes en la manera como valoran sus capacidades para establecer relaciones dentro del rol docente.

Hallazgos por competencia socioemocional

Las cuatro competencias presentan una media elevada, y relativamente cercanas, por lo que no se observan contrastes marcados entre ellas. Sin embargo, el orden de las puntuaciones permite reconocer una tendencia: los FDEI se perciben con mayores recursos en relaciones interpersonales y conciencia social, mientras que la regulación emocional constituye el ámbito con menor puntuación relativa. La relación docente-estudiante ocupa una posición intermedia y, al mismo tiempo, presenta la mayor variabilidad.

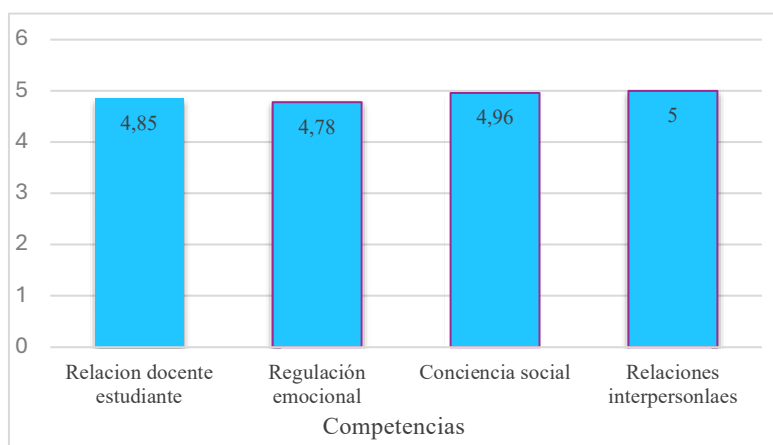


Fig 1: Comparación de medias por competencias

- Relación docente-estudiante: se obtuvo una media de 4,85 (DE = 0,87), resultado que evidencia una autopercpción favorable respecto de la capacidad para establecer vínculos positivos con los estudiantes. La puntuación, aunque elevada, presenta la mayor dispersión de las cuatro competencias, lo que indica diferencias entre los participantes en la valoración que hacen de esta competencia.
- Regulación emocional: fue la puntuación más baja de las cuatro competencias con una media de 4,78 (DE = 0,69), sin embargo, se mantuvo en un nivel favorable dentro de la escala utilizada. El resultado permite considerar que esta competencia es particularmente relevante para su fortalecimiento durante la formación inicial, especialmente si se considera que el ejercicio docente supone afrontar situaciones de tensión, conflicto y necesidades emocionales diversas.
- Conciencia social: se obtuvo una media de 4,96 (DE = 0,71). Los FDEI presentan, por tanto, una autopercpción positiva de su capacidad para reconocer las emociones, necesidades y perspectivas de otras personas. Esta dimensión tiene una distinción especial para el trabajo educativo, en tanto implica comprender que los estudiantes se desenvuelven en contextos diversos y requieren respuestas pedagógicas sensibles a sus características y necesidades.
- Relaciones interpersonales: se consiguió la puntuación más alta (M = 5,00; DE = 0,63). Este resultado indica una valoración muy favorable de capacidades relacionadas con la comunicación, la interacción respetuosa y el establecimiento de vínculos con otras personas. Además, su menor desviación estándar entre las competencias evidencia una mayor concentración de las respuestas alrededor de la media.

Un perfil socioemocional favorable, pero no homogéneo

El hallazgo principal del estudio es la tendencia favorable en la autopercpción de las competencias socioemocionales de los FDEI. Este resultado coincide con la importancia que la literatura reciente atribuye al desarrollo de estas competencias durante la formación inicial docente; por ejemplo, Quiroz et al. (2025) señalan que las competencias emocionales tienen relación con el bienestar personal y profesional, la resiliencia y el manejo del estrés, y destacan la necesidad de incorporarlas de manera más consistente en

los currículos de formación docente. En una línea similar, Braun y Hooper (2024) encontraron relaciones entre las competencias socioemocionales de docentes en formación y diferentes indicadores de bienestar personal y salud ocupacional. Sin embargo, los resultados del presente estudio admiten avanzar un poco más, al mostrar que la autopercepción favorable no se distribuye de manera idéntica entre las dimensiones estudiadas. Las puntuaciones más altas se encuentran en relaciones interpersonales y conciencia social, mientras que regulación emocional presenta el valor más bajo. Aunque las diferencias entre medias son pequeñas, este comportamiento puede ser relevante para orientar procesos formativos, especialmente cuando se considera que la formación socioemocional no consiste únicamente en aprender a relacionarse con otras personas, sino también en reconocer y gestionar las emociones (García-Vila et al., 2021).

No obstante, este resultado debe interpretarse con cautela. Una puntuación elevada no significa que los participantes hayan alcanzado un dominio completo de estas competencias. Más bien, indica que los estudiantes valoran favorablemente sus propios recursos socioemocionales. Esta distinción es especialmente importante en instrumentos de autoinforme, pues las respuestas pueden estar influidas por la percepción que cada participante tiene de sí mismo.

Relaciones interpersonales y conciencia social como fortalezas autopercebidas

Las relaciones interpersonales constituyeron la dimensión con mayor puntuación ($M = 5,00$), seguidas de conciencia social ($M = 4,96$). Este resultado resulta coherente con la naturaleza relacional del trabajo docente, que exige una interacción permanente con estudiantes, familias, colegas y otros actores educativos. Choquette et al. (2024), en un estudio con docentes en formación, encontraron una relación entre determinadas habilidades relacionales y las creencias de los FDEI sobre su preparación para desarrollar aprendizaje socioemocional.

Desde el marco de CASEL (2020a), se puede inferir que la conciencia social comprende capacidades como la empatía, la toma de perspectiva, la valoración de la diversidad y el reconocimiento de los recursos de apoyo presentes en la familia, la escuela y la comunidad. En este sentido, la elevada autopercepción encontrada en esta dimensión puede considerarse favorable para la formación de docentes capaces de reconocer las particularidades de los estudiantes y responder de manera respetuosa a contextos diversos.

Esto no califica para afirmar que los participantes efectivamente pongan en juego estas habilidades en situaciones reales de aula. Lo que los datos reflejan es, más bien, la valoración que ellos mismos hacen de sus propias capacidades en este ámbito, una autopercepción que no equivale a un desempeño verificado, como también se infiere en la investigación de Ferreira et al. (2021), quienes expresan que la valoración positiva y el conocimiento del aprendizaje socioemocional no lleva de manera automática a su implementación en el aula. De ahí la necesidad de que la formación inicial no se limite a fortalecer esta percepción, sino que la someta a contraste mediante experiencias de observación, reflexión y retroalimentación en escenarios reales de práctica pedagógica.

La regulación emocional como dimensión de fortalecimiento

Esta competencia puntuó la media más baja de las cuatro estudiadas ($M = 4,78$). Si bien la valoración es favorable su posición relativa permite considerarla un dominio prioritario para fortalecer. La regulación emocional ocupa una posición central en la praxis educativa; el ambiente de aula está permeado por experiencias de conflictos, frustración, presión, incertidumbre y otros requerimientos emocionales, que traduce en necesidades o responsivas más o menos consciente y adaptada en función del contexto. Gross (2015) la entiende como el conjunto de procesos mediante los cuales las personas influyen en qué emociones experimentan, cuándo las experimentan y cómo las expresan. Esta perspectiva permite entender por qué una autopercepción favorable en las relaciones interpersonales no implica, necesariamente, una valoración igual de alta sobre la propia capacidad para gestionar las emociones.

Estos resultados apuntan a que la formación inicial docente necesita espacios sistemáticos para trabajar esta dimensión, no como un contenido aislado sino integrado en las experiencias de práctica pedagógica, en la reflexión sobre situaciones de aula y en el análisis de episodios que generen tensión o conflicto. Solo así el desarrollo socioemocional puede vincularse de manera directa con las situaciones que los FDEI tendrán que afrontar en su ejercicio profesional.

Relación docente-estudiante y experiencia de práctica pedagógica

La relación docente-estudiante obtuvo una media de 4,85 y fue la dimensión con mayor dispersión ($DE = 0,87$). La puntuación manifiesta una autopercepción positiva, pero la mayor variabilidad sugiere que los FDEI no valoran de la misma forma sus capacidades para establecer relaciones dentro de su rol como docentes. Esto puede explicarse por la distancia entre las habilidades sociales generales y las demandas particulares que impone la relación pedagógica: la interacción docente-estudiante no se agota en comunicarse adecuadamente, sino que exige acompañar procesos de aprendizaje, ofrecer retroalimentación, establecer límites, afrontar conflictos y responder a las necesidades emocionales de los estudiantes. Desde

esta mirada de comprensión, las interacciones entre docentes y estudiantes mediadas por estrategias pedagógicas para el desarrollo de habilidades socioemocionales, así como para favorecer el clima de aula y la participación escolar, resultan relevantes (Niño et al., 2026)

A partir de esta consideración, las prácticas de aula se constituyen como un espacio especialmente relevante para el desarrollo del vínculo pedagógico entre docente-estudiante. En el sentido expuesto por Monroy y Manzanal (2025), las intervenciones para la formación de docentes utilizaban con frecuencia metodologías experienciales, cooperativas, reflexivas, entre otras; y los resultados del presente estudio respaldan la pertinencia de promover, de forma permanente, este tipo de experiencias, especialmente aquellas que permitan a los estudiantes examinar sus propias respuestas emocionales y relacionales frente a situaciones concretas de aula.

Implicaciones para la formación inicial docente

Los resultados tienen implicaciones directas para los procesos de formación inicial de docentes de Educación Infantil. En primer lugar, muestran la conveniencia de mantener y fortalecer las experiencias que favorecen las habilidades interpersonales y la conciencia social, dado que estas aparecen como las dimensiones con mayor autopercepción. En segundo lugar, señalan la necesidad de prestar una atención particular a la regulación emocional y, en menor medida, a las diferencias que se presentan en la autopercepción de la relación docente-estudiante. Esta orientación coincide con Rósa (2024) y Kaspar y Massey (2023) quienes advierten que desarrollar las competencias socioemocionales no garantiza, por sí mismo, que los FDEI estén preparados para promover el desarrollo socioemocional de sus estudiantes. La formación requiere, además, herramientas pedagógicas que permitan trasladar las competencias personales a la práctica educativa. Por ello, la educación socioemocional en la universidad debería articular el desarrollo personal del futuro docente con estrategias pedagógicas para acompañar el desarrollo socioemocional de niñas y niños.

En consecuencia, los resultados pueden ser útiles como punto de partida para diseñar procesos de acompañamiento y formación que combinen reflexión personal, experiencias prácticas, trabajo colaborativo y retroalimentación. La autopercepción obtenida mediante instrumentos como el utilizado en este estudio puede constituir una fuente inicial de información para reconocer fortalezas y necesidades, siempre que se complemente con otras formas de evaluación que permitan aproximarse al desempeño socioemocional en contextos reales.

CONCLUSIÓN

La investigación realizada permite afirmar que los estudiantes de Licenciatura en Educación Infantil que participaron en la investigación se perciben, en términos generales, con recursos socioemocionales favorables para el ejercicio docente. Sin embargo, no todas las competencias evaluadas reciben la misma valoración positiva, ya que las relaciones interpersonales y la conciencia social son los ámbitos que los propios participantes consideran más reforzados, mientras que la regulación emocional es la dimensión que más requiere atención en los procesos formativos. La relación docente-estudiante, por su parte, también se percibe favorablemente, pero con una mayor variabilidad entre los estudiantes, lo que apunta a trayectorias distintas frente a esta competencia según la experiencia particular de cada practicante.

Estos resultados aportan elementos concretos para orientar la formación inicial docente en el programa académico. Si la autopercepción no equivale al desempeño real, la universidad tiene ahí un motivo claro para acompañar estos instrumentos de autoinforme con estrategias que permitan observar y retroalimentar el desarrollo socioemocional de los FDEI en escenarios como las prácticas pedagógicas. Estos hallazgos, además, se enmarcan en un contexto normativo que reconoce cada vez con mayor claridad la relevancia de la educación socioemocional, como lo evidencian la Ley 2383 de 2024 y los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional, aunque ese reconocimiento normativo no garantiza por sí solo su incorporación efectiva en los programas de formación docente.

Por otra parte, los resultados deben interpretarse considerando algunas limitaciones. La muestra estuvo conformada por 90 estudiantes seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, pertenecientes a un único programa universitario. En consecuencia, los resultados no pueden generalizarse estadísticamente a todos los estudiantes de Educación Infantil de Colombia. Asimismo, el diseño transversal permite describir las autopercepciones en un momento determinado, pero no establecer cambios a lo largo del proceso de formación ni relaciones causales. Finalmente, al tratarse de un instrumento de autoinforme, los resultados expresan la valoración subjetiva de los participantes y no constituyen una medida directa de su desempeño socioemocional. Futuras investigaciones podrían complementar este tipo de instrumentos con observaciones en escenarios de práctica, entrevistas, valoraciones de docentes tutores o instrumentos de desempeño, así como ampliar la muestra a diferentes instituciones y regiones.

REFERENCIAS

- Balocchi Nazal, A., Palma France, C., Huaiquini Bustos, C., & Fuentes Vilugrón, G. (2025). Educación de la regulación emocional en nivel inicial según educadoras de párvulos chilenas. *PsiqueMag*, 14(1), 70-88. <https://doi.org/10.18050/psiquemag.v14i1.3267>
- Barrientos-Fernández, A., Pericacho-Gómez, F. J., & Sánchez-Cabrero, R. (2020). Competencias sociales y emocionales del profesorado de Educación Infantil y su relación con la gestión del clima de aula. *Estudios Sobre Educación*, 38, 59-78. <https://doi.org/10.15581/004.38.59-78>
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Blewitt, C., O'Connor, A., Morris, H., Nolan, A., Mousa, A., Green, R., Ifanti, A. A., Jackson, K., & Skouteris, H. (2020). Do curriculum-based social and emotional learning programs in early childhood education and care strengthen teacher outcomes? A systematic literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(3), 1049. <https://doi.org/10.3390/ijerph17031049>
- Braun, S. S., & Hooper, A. L. (2024). Social and emotional competencies predict pre-service teachers' occupational health and personal well-being. *Teaching and Teacher Education*, 147, 104654. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104654>
- Choquette, K. M., Pirraglia, C., Cheong, C., & Rinaldi, C. M. (2024). Pre-service teachers' relationship skills and beliefs about social-emotional learning. *Teaching and Teacher Education*, 144, 104578. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104578>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2020a). *CASEL framework for systemic social and emotional learning implementation*. <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2020b). *Systemic Social and Emotional Learning: Promoting Educational Success for All Preschool to High School Students*. <https://casel.org/design-systemic-sel/>
- Congreso de Colombia. (2024). *Ley 2383 de 2024, por medio de la cual se promueve la educación socioemocional de los niños, niñas y adolescentes en las instituciones educativas de preescolar, primaria, básica y media en Colombia*. Diario Oficial No. 52.822. Texto oficial de la Ley 2383 de 2024
- Congreso de Colombia. (2025). *Ley 2491 de 2025, por la cual se incorpora a los proyectos educativos institucionales el componente de competencias socioemocionales en Colombia y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial No. 53.190. Texto oficial de la Ley 2491 de 2025
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Zinsser, K., & Wyatt, T. M. (2014). How Preschoolers' Social-Emotional Learning Predicts Their Early School Success: Developing Theory-Promoting, Competency-Based Assessments. *Inf. Child. Dev.*, 23, 426-454. <https://doi.org/10.1002/icd.1840>
- Dias Rodrigues, A., Cruz-Ferreira, A., Marmeleira, J., & Veiga, G. (2022). Effects of Body-Oriented Interventions on Preschoolers' Social-Emotional Competence: A Systematic Review. *Front. Psychol.* 12, 752930. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.752930>
- Ferreira, M., Reis-Jorge, J., & Batalha, S. (2021). Social and Emotional Learning in Preschool Education - A Qualitative Study with Preschool Teachers. *International Journal of Emotional Education*, 13(1), 51-66. <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/76514>
- García-Vila, E., Sepúlveda-Ruiz, M. P., & Mayorga-Fernández, M. J. (2021). Las competencias emocionales del alumnado de los Grados de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria: una dimensión esencial en la formación inicial docente. *Revista Complutense de Educación*, 33(1), 119-130. <https://doi.org/10.5209/rced.73819>
- Grazzani, I., Martinsone, B., Simoes, C., Cavioni, V., Conte, E., Ornaghi, V., & Pepe, A. (2024). Assessing teachers' social and emotional competence: the validation of SECTRS in Italy, Latvia, and Portugal. *International Journal of Emotional Education*, 16(1), 70-87
- Gross, J. J. (2015). Emotion Regulation: Current Status and Future Prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1-26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. (2026). *Boletines Estadísticos Niños, Niñas y Adolescentes*. <https://www.medicinalegal.gov.co/cifras-estadisticas/boletines-estadisticos-nna>
- Kaspar, K. L., & Massey, S. L. (2023). Implementing social-emotional learning in the elementary classroom. *Early Childhood Educ J*, 51, 641-650. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01324-3>
- Lozano-Peña, G. M., Sáez-Delgado, F. M., & López-Angulo, Y. (2022). Competencias socioemocionales en docentes de primaria y secundaria: una revisión sistemática. *Páginas de Educación*, 15(1), 1-22. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2598>
- Llorent, V. J., & Núñez-Flores, M. (2023). Las competencias socioemocionales y morales del profesorado de Educación Infantil a Educación Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 34(3), 593-603. <https://doi.org/10.5209/rced.79717>

- Ministerio de Educación Nacional. (2026). *Lineamientos curriculares para la formación ciudadana y el desarrollo socioemocional en educación inicial, básica y media: Un viaje curricular: rutas para la transformación del ser y el saber*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Direccion-de-Calidad/Referentes-de-Calidad/339975:Lineamientos-curriculares>
- Monroy Correa, G. M., & Manzanal Martínez, A. I. (2025). Intervention programmes on socio-emotional competencies in pre-service teachers: A systematic review. *Education Sciences*, 15(12), 1588. <https://doi.org/10.3390/educsci15121588>
- Niño Rocha, S., Quimbayo Aya, A. L., Meza-Salcedo, G. y Mesa, X. (2026). Estrategias de educación socioemocional en educación primaria: una revisión sistemática. *Atenas*, 64, 1-14. <https://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/issue/view/51>
- Organización Mundial de la Salud, UNESCO & UNICEF. (2022). *Cinco pilares esenciales para promover y proteger la salud mental y el bienestar psicosocial en las escuelas y los entornos de aprendizaje: Nota informativa para gobiernos nacionales*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384614_spa
- Quiroz Bravo, A., Philominraj, A., Arellano, R., & Lagos San Martín, N. (2025). Competencias emocionales en la formación inicial docente: Una revisión sistemática. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 7(2), 1-19. <https://doi.org/10.22320/reined.v7i2.7472>
- Rodríguez Rincón, V., & González Plazas, G. (2023). La importancia de la educación socio-emocional en la primera infancia. *Memorias Sifored - Encuentros educación UAN*, 7. <https://revistas.uan.edu.co/index.php/sifored/article/view/1754>
- Rojas Chacaltana, S. A., Etchart-Puza, J. A., Cárdenas-Zedano, W. J., & Herencia-Escalante, V. H. (2023). Competencias socioemocionales en la educación superior. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 27(119), 72-80. <https://doi.org/10.47460/uct.v27i119.708>
- Rósa, B. (2024). In pursuit of social emotional learning in a Swedish pre-service teacher education programme: A qualitative study of intended curriculum. *Teaching and Teacher Education*, 142, 104527, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104527>
- Tom, K. M. (2012). *Measurement of teachers' social-emotional competence: Development of the Social-Emotional Competence Teacher Rating Scale* (Doctoral dissertation, University of Oregon). University of Oregon Scholars' Bank. <https://hdl.handle.net/1794/12351>
- UNESCO. (2024). *Integrar el aprendizaje social y emocional en los sistemas educativos: Guía de políticas*. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/articles/integrar-el-aprendizaje-social-y-emocional-en-los-sistemas-educativos-guia-de-politicas>
- UNICEF. (2021). *Estado mundial de la infancia 2021: En mi mente: Promover, proteger y cuidar la salud mental de la infancia*. UNICEF. <https://www.unicef.org/es/informes/estado-mundial-de-la-infancia-2021>