EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SOCIAL
EDUCATION AND SOCIAL DEVELOPMENT
EDUCACIÓN Y DESAROLLO SOCIAL

millenium

*Millenium, 2*(Edição Especial Nº24)

es

# HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS EM ESTUDANTES DE CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ESTUDO COMPARATIVO EM ESCOLAS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO

# SOCIO-EMOTIONAL SKILLS AMONG STUDENTS IN TEACHER TRAINING PROGRAMS: A COMPARATIVE STUDY IN VOCATIONAL SCHOOLS

# HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN ESTUDIANTES DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO: ESTUDIO COMPARATIVO EN CENTROS DE FORMACIÓN PROFESIONAL

Graciela Monroy Correa[1] *https://orcid.org/0000-0002-7908-0968*
Cynthya Melendez Macazana[2] *https://orcid.org/0009-0008-9753-1671*
Guisela Flores Quispe[2] *https://orcid.org/0009-0001-9755-7117*
Virginia Elsa Ynga Césa[1] *https://orcid.org/0009-0000-7625-1381*
José Manuel Palacios Sánchez[1] *https://orcid.org/0000-0002-1267-5203*

[1] Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, Perú
[2] Institución Educativa Fe y Alegría, Lima, Perú

Graciela Monroy Correa – gmonroy@unfv.edu.pe | Cynthya Melendez Macazana – cmelendez@feylaegria03.edu.pe |
Guisela Flores Quispe - gflores@feyalegria03.edu.pe | Virginia Elsa Ynga Césa - 2019320666@unfv.edu.pe |
José Manuel Palacios Sánchez - jpalacioss@unfv.edu.pe

CC BY

**Autor Correspondiente:**
*Graciela Monroy Correa*
Av. Bolivia
15092 – Lima – Perú
gmonroy@unfv.edu.pe

RECEPCIÓN: 05 de febrero de 2025
REVISADO: 29 de julio de 2026
ACEPTACIÓN: 31 de agosto de 2026
PUBLICACIÓN: 09 de noviembre de 2026

**DOI:** https://doi.org/10.29352/mill0224e.43223

## RESUMO

**Introdução:** A sobrecarga de trabalho administrativo e a exposição constante a alunos com diversos problemas emocionais e comportamentais constituem fatores de risco para a estabilidade emocional dos professores, podendo levar ao desenvolvimento da síndrome de burnout.
**Objetivo:** Identificar as competências socioemocionais (CSE) dos estudantes de licenciatura em Educação.
**Métodos:** Foi realizado um estudo transversal comparativo não experimental com uma amostra de 293 estudantes de quatro cursos de formação de professores.
**Resultados:** Em três dos cursos, os níveis de competências socioemocionais (CSE) variaram de moderados a elevados, ao contrário da Escola de Educação Física, onde se observou um nível moderado com maior ênfase nas competências intrapessoais. Em relação ao género, as mulheres apresentaram um nível mais elevado de desenvolvimento de CSE, particularmente nas competências interpessoais. Além disso, verificou-se que estas competências tenderam a fortalecer-se com o aumento da idade dos participantes.
**Conclusão:** Os resultados realçam a necessidade de incorporar diversos cursos na formação inicial de professores, bem como mecanismos de avaliação e monitorização baseados em padrões que promovam o reforço destas competências. Entre as limitações do estudo, destaca-se a baixa fiabilidade interna de uma das dimensões do instrumento. Estas limitações exigem uma interpretação cautelosa dos resultados, embora representem um ponto de partida significativo para futuras pesquisas e intervenções que visem o reforço das competências socioemocionais (ASE) nos futuros professores.

**Palavras-chave:** interação social; relações interpessoais; competências sociais, socialização; aprendizagem socioemocional

## ABSTRACT

**Introduction**: Excessive administrative workload and constant exposure to students with diverse emotional and behavioral problems constitute risk factors for teachers' emotional stability, which can lead to the development of burnout syndrome.
**Objective**: To identify the socio-emotional competencies (SEC) of student teachers in a Faculty of Education.
**Methods:** A non-experimental, cross-sectional comparative study was conducted with a sample of 293 students from four teacher training programs.
**Results:** In three of the programs, socio-emotional skills (SES) levels ranged from moderate to high, unlike the School of Physical Education, where a moderate level was observed with a greater emphasis on intrapersonal skills. Regarding gender, women showed a higher level of SES development, particularly in interpersonal skills. Furthermore, it was found that these competencies tended to strengthen as the participants' age increased.
**Conclusion:** The findings highlight the need to incorporate diverse programs into initial teacher training, as well as evaluation and monitoring mechanisms based on standards that promote the strengthening of these competencies. Among the study's limitations, the low internal reliability of one of the instrument's dimensions stands out. These limitations require cautious interpretation of the results, although they provide a significant starting point for future research and interventions aimed at strengthening social and emotional skills (SEL) in pre-service teachers.

**Keywords:** social interaction; interpersonal relationships; social competencias; socialization; social-emotional learning

## RESUMEN

**Introducción:** La excesiva carga administrativa y la exposición constante a estudiantes con diversas problemáticas emocionales y conductuales constituyen factores de riesgo para la estabilidad emocional de los docentes, lo que puede derivar en el desarrollo del síndrome de burnout.
**Objetivo**: Identificar las habilidades socioemocionales (HSE) de docentes en formación de una Facultad de Educación.
**Métodos**: Diseño no experimental, de tipo transversal comparativo, con una muestra de 293 estudiantes pertenecientes a cuatro escuelas profesionales de formación docente
**Resultados*:*** En tres de las escuelas, los niveles de habilidades socioemocionales (HSE) se ubican entre moderados y altos, a diferencia de la Escuela de Educación Física, donde se observa un nivel moderado con una mayor inclinación hacia las habilidades intrapersonales. Respecto al género, las mujeres presentan un desarrollo más elevado de HSE, en particular de las habilidades interpersonales. Asimismo, se evidenció que dichas competencias tienden a fortalecerse conforme aumenta la edad de los participantes.
**Conclusión:** Los hallazgos resaltan la necesidad de incorporar en la formación inicial docente diversos programas, así como mecanismos de evaluación y monitoreo sustentados en estándares que favorezcan el fortalecimiento de estas competencias. Entre las limitaciones del estudio destaca la baja confiabilidad interna de una de las dimensiones del instrumento. Dichas restricciones exigen interpretar los resultados con cautela, aunque aportan un punto de partida significativo para futuras investigaciones e intervenciones orientadas al fortalecimiento de las HSE en docentes en formación.

**Palabras clave:** interacción social; relaciones interpersonales; competencias sociales; socialización; aprendizaje socioemocional

**DOI:** https://doi.org/10.29352/mill0224e.43223

## INTRODUCCIÓN

En la actualidad, cada vez es más común observar a personas que manifiestan emociones intensas, como frustración, irritabilidad, egoísmo, ansiedad e impulsividad, lo cual evidencia una limitada formación en habilidades socioemocionales. Considerando que la educación ha experimentado una evolución significativa a lo largo del tiempo, resulta fundamental que los docentes desarrollen y fortalezcan sus competencias emocionales, ya que estas les permiten enfrentar con mayor eficacia los desafíos y transformaciones propios de su práctica profesional (Álamo & Falla, 2023). Estudios recientes revelan que los docentes han experimentado el síndrome de burnout, lo cual podría derivarse de una elevada carga laboral y emocional producto de la constante interacción con los estudiantes, las exigencias institucionales y las condiciones propias de contextos educativos complejos, lo que conlleva cambios emocionales crecientes, atribuidos a la falta de una capacitación adecuada sobre el manejo de emociones y resolución de conflictos (Brandão et al., 2025). Por ello, cuando estas demandas no son gestionadas oportunamente y adecuadamente, pueden incrementar el estrés laboral, afectar la atención, claridad y regulación emocional del profesorado (Pikić et al., 2025).

El Banco Interamericano de Desarrollo (BID) evaluó la formación docente en habilidades socioemocionales (HSE) en 12 países de América Latina y el Caribe, identificando cuatro desafíos principales: (i) definir en los estándares de aprendizaje qué HSE deben desarrollarse y sus niveles de logro; (ii) realizar mediciones diagnóstica y monitorear los avances; (iii) establecer orientaciones para la implementación de estándares en la escuela; y (iv) fortalecer la formación inicial docente y en servicio para que desarrollen y apliquen estas habilidades con sus estudiantes (Arias et al., 2020).

En Perú, la Encuesta Nacional de Docentes realizada por el Ministerio de Educación (MINEDU) evidenció que más del 20% de las y los docentes han experimentado estrés, ansiedad y depresión lo que impacta directamente en el desempeño docente y en la interacción con sus pares, reconociendo así que la carrera docente es una profesión con altos niveles de sobrecarga emocional, lo que convierte el afrontamiento de estas exigencias en un desafío constante para el profesorado (MINEDU, 2021).

En este escenario, las habilidades socioemocionales se entienden como el conjunto de capacidades que permiten reconocer, comprender y regular las emociones mediante el pensamiento, favoreciendo el desarrollo personal, emocional y cognitivo (Montoya-Castilla et al., 2021). En conjunto, estas habilidades son fundamentales para alcanzar un adecuado desempeño personal, académico y profesional (OECD, 2024). En esta misma línea, la inteligencia emocional constituye un componente esencial estrechamente relacionado con las habilidades socioemocionales, al favorecer comportamientos que fortalecen las relaciones interpersonales, el desempeño profesional y la gestión adecuada de las propias emociones (Scheirlinckx et al., 2023; Llorent et al., 2019), aspectos esenciales para promover el desarrollo social y afectivo del alumnado (Godoy & Trujillo, 2024).

La inteligencia emocional percibida comprende tres dimensiones interrelacionadas: atención emocional, referida a la capacidad de percibir y atender las propias emociones y la de los demás (Fernandez-Perez & Martin-Rojas, 2022) claridad emocional, entendida como la habilidad para identificar y comprender los estados emocionales (Suberviola, 2025); y reparación emocional, relacionada con la regulación de las emociones y la recuperación de estados emocionales negativos para mantener el bienestar psicológico (Näykki et al., 2022). Un adecuado desarrollo de esta competencia favorece la regulación de las emociones, las relaciones sociales y el desarrollo integral de los docentes en formación, reduce ciertas emociones como la frustración, la irritabilidad y la impulsividad, las cuales, cuando no son gestionadas eficazmente, pueden afectar el equilibrio psicológico y el desempeño profesional (Monroy & Manzanal, 2025).

Desde la perspectiva de Daniel Goleman, la autoconciencia constituye un componente fundamental para el desarrollo de la inteligencia emocional, ya que permite reconocer y comprender los propios estados emocionales. A partir de esta conciencia, se ponen en marcha procesos de autorregulación que posibilitan gestionar adecuadamente las emociones y orientar la conducta de manera adaptativa. En este marco, las habilidades socioemocionales representan la expresión práctica de dichas capacidades, pues se manifiestan en conductas observables que favorecen la interacción con los demás. En esta línea, Salameh-Ayanian et al. (2025) sostienen que la conciencia emocional constituye un elemento fundamental para el desarrollo de capacidades emocionales más complejas, dado que permite identificar las emociones y posteriormente, regularlas de forma adecuada. Así, la inteligencia emocional integra procesos intrapersonales, particularmente vinculados con la autorregulación, que se proyectan hacia el ámbito interpersonal mediante habilidades socioemocionales como la empatía y las relaciones sociales eficaces.

En ese sentido, el desarrollo de la conciencia emocional percibida es un factor clave para el éxito académico y el futuro desempeño docente. Sin embargo, perciste una brecha entre los docentes de Europa, Asia y Norteamérica, quienes han demostrado un mayor desarrollo de habilidades socioemocionales, respecto a América Latina, donde el profesorado se encuentra en una fase incipiente en cuanto al fortalecimiento de estas competencias. En la tabla 1 se evidencia que la regulación emocional comprende un conjunto de estrategias dirigidas a modificar distintos componentes de la experiencia emocional, lo que evidencia su carácter multidimensional. Su comprensión resulta relevante en el ámbito educativo, ya que favorece el desarrollo de habilidades socioemocionales y el bienestar de los estudiantes.

**DOI:** https://doi.org/10.29352/mill0224e.43223

**Tabla 1-** Estrategias de regulación emocional

| Tipo de regulación | Descripción |
|---|---|
| Regulación de confrontación de los hechos | Implica evitar o disminuir la exposición a situaciones que provocan emociones desagradables, orientando la atención hacia experiencias agradables que contribuyan a mantener la estabilidad emocional. |
| Regulación del procesamiento de la información externa e interna | Consiste en redirigir la atención hacia los estímulos emocionales para favorecer una valoración más positiva de la situación. |
| Regulación de las tendencias expresivas y conductuales | Implica modificar o controlar la expresión de las emociones mediante gestos, palabras o conductas, con el fin de adecuarlas al contexto. |
| Regulación de reacciones fisiológicas | Intervenir antes las respuestas fisiológicas del organismo mediante técnicas como la relajación, la respiración, la meditación, el yoga o en algunos casos, el uso de sedantes (Etxebarria, 2002). |

*Nota*: Adaptado de Pascual y Conejero (2019).

### Técnicas y programas para mejorar las HSE

Investigaciones actuales señalan que la colaboración y el fortalecimiento de las habilidades emocionales, tanto a nivel individual como colectivo, pueden potenciarse significativamente a través del uso de tecnologías digitales, técnicas específicas y programas de formación docente. Estas herramientas contribuyen al desarrollo de competencias socioemocionales en contextos educativos diversos, facilitando procesos de autorregulación, empatía y trabajo colaborativo (Näykki et al., 2022).

*El Programa de Educación Emocional para Docentes* (MADEMO) promueve habilidades de autorregulación, comunicación afectiva y empatía. Estas competencias resultan fundamentales para el profesorado en formación y en ejercicio, a fin de brindar una educación de calidad y concretar aprendizajes más significativos y duraderos (Montoya-Castilla et al., 2021). *El Programa RULER* (Reconocer, Comprender, Nombrar, Expresar y Regular emociones) se puede emplear en los programas de formación docente con el propósito de favorecer el desarrollo social, emocional y conductual de los estudiantes universitarios (Bailey et al., 2023). *El modelo del Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL) ha generado resultados positivos al ser implementado en asignaturas transversales, talleres o cursos extracurriculares. Al respecto, estudios recientes demuestran que su aplicación impacta en el bienestar personal, social y en el logro académico de los estudiantes (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], 2015). *La técnica TRUST* (sintoniza, reflexiona, comprende, emplea estrategias y actúa) busca fortalecer las habilidades socioemocionales ya que facilita procesos de reflexión y evaluación de las fortalezas docentes en este ámbito. En este marco, puede utilizarse como una estrategia pedagógica formativa orientada al fortalecimiento de las habilidades socioemocionales (HSE) de los futuros docentes, al favorecer el desarrollo de la empatía, la autorregulación, la toma de decisiones responsables y la conciencia emocional. La promoción de estas competencias contribuye a fortalecer la confianza interpersonal e intrapersonal, así como a una regulación emocional más efectiva y duradera en contextos sociales y académicos (Aldrup et al., 2020).

Diversas investigaciones demostraron que mayores niveles de habilidades socioemocionales autopercibidas se asocian con menores niveles de estrés tanto en docentes en ejercicio como en formación (Lucas-Mangas et al. (2022). En ese mismo sentido, Mérida-López et al. (2017) observaron que una mejor regulación emocional permite a los educadores afrontar la sobrecarga emocional como un desafío, en lugar de percibir como una amenaza, lo que reduce el riesgo de desarrollar síndrome de burnout. No obstante, la experiencia profesional en contextos educativos diversos se asocia con niveles más altos de inteligencia emocional (Llorent & Núñez-Flores (2023), asimismo, se evidencia que las mujeres tienden a obtener puntuaciones más elevadas en comparación a los varones (Triviño-Cabrera et al., 2021). Por su parte, Tsai (2024) señala que aspectos como la resiliencia, la regulación emocional y las relaciones interpersonales requieren procesos formativos sostenidos para consolidarse, lo que refuerza la necesidad de promover el desarrollo de la inteligencia y las habilidades emocionales desde la formación inicial docente. Del mismo modo, Huerta y Vicario (2021) observaron que estrategias de interacción social y socioafectivas en entornos presenciales y virtuales contribuyeron a mejorar significativamente las relaciones de los futuros docentes con sus compañeros de formación y con otros miembros de la comunidad educativa.

Considerando los antecedentes revisados se plantean los siguientes objetivos: identificar las habilidades socioemocionales de los docentes en formación de la carrera de Educación en una universidad pública de Lima y comparar el nivel de desarrollo entre los estudiantes de las cuatro escuelas profesionales de la Facultad de Educación.

## 2. MÉTODOS

El presente estudio empleó un diseño no experimental, transversal y comparativo, cuyo objetivo fue analizar y comparar las competencias socioemocionales en una muestra de estudiantes universitarios de la Carrera de Educación. La población estuvo conformada por 1112 estudiantes. La muestra fue seleccionada mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, incluyendo a aquellos estudiantes que decidieron participar de forma voluntaria en el estudio. La muestra final estuvo compuesta por 293 estudiantes lo que representa aproximadamente el 26.53% del total de la población.

**DOI:** https://doi.org/10.29352/mill0224e.43223

### 2.1 Muestra

Esta muestra incluyó estudiantes de las cuatro escuelas de la Facultad de Educación, con edades comprendidas entre los 17 y 25 años. En la Escuela Profesional de Educación Inicial y en la de Educación Primaria se evidencia un marcado predominio femenino, con el 98,41% y el 81,08%, respectivamente. Esta tendencia se mantiene, aunque en menor medida, en la especialidad de Educación Secundaria, donde las mujeres alcanzan el 55,12%. En contraste, en la Escuela Profesional de Educación Física el 72,73% de docentes en formación son de sexo masculino.

### 2.2 Instrumentos de recolección de datos

Para medir la variable de estudio se utilizó el instrumento Versión Argentina del TMMS para adolescentes, desarrollada por Calero (2013), que es una adaptación al contexto latinoamericano. Este instrumento evalúa la Atención, Claridad y Reparación emocional. La escala presenta una estructura factorial sólida, lo que respalda su validez psicométrica, la confiabilidad fue determinada mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, obteniendo valores superiores a .80 en las tres dimensiones. Atención emocional .81, Claridad emocional .86 y Reparación emocional .85. Con el propósito de verificar la consistencia interna en el instrumento se estimó la confiabilidad mediante los coeficientes Alfa de Cronbach y el coeficiente omega de McDonald obteniendo niveles óptimos de consistencia interna global($\alpha$ y $\omega > .80$), así como en sus dimensiones: *reparación* ($\omega = .847$) y *claridad* ($\omega = .739$), mientras, que la dimensión *atención* obtuvo el valor ($\omega = .539$), aunque este coeficiente se ubica por debajo del umbral convencional de .70, este resultado no debe interpretarse de manera restrictiva, al respecto Raykow (2001); McNeish, (2018); Hair et al (2019) señalan que, en escalas multidimensionales y orientadas a a medición de percepciones coeficientes moderados pueden considerarse aceptables, especialmente cuando la estructura factorial se mantiene estable y coherente.

## 3. RESULTADOS

Se calcularon estadísticas descriptivas para las tres dimensiones del cuestionario: atención, claridad y reparación emocional. Las medianas obtenidas fueron de 23, 24 y 25 puntos, respectivamente. Los valores correspondientes a los percentiles 25 y 75 indican que el 50% central de los estudiantes se ubicó entre 21 y 25 puntos en la dimensión de atención emocional, entre 21 y 27 en claridad emocional y entre 21.5 y 28 en reparación emocional. Estos resultados sugieren que, en general, los estudiantes presentan un nivel de competencia emocional que oscila entre moderado y alto en las dimensiones evaluadas.

En la tabla 2 muestra que las puntuaciones de las habilidades socioemocionales presentan una dispersión comparable entre escuela profesionales. No obstante, los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Física tienen una mayor tendencia central en comparación con los grupos de Inicial, Primaria y Secundaria.

**Tabla 2 -**Distribución de las puntuaciones de las habilidades socioemocionales por escuela profesional

| Grupo | n | (M) | (DE) | Mediana (Md)* | Rango (Mín.–Máx.) * |
|---|---|---|---|---|---|
| 1= Inicial | 63 | 70.2 | 8.18 | 71.00 | 53.00 – 91.00 |
| 2= Primaria | 37 | 70.8 | 8.84 | 72.00 | 53.00 – 88.00 |
| 3= Secundaria | 127 | 70.6 | 9.22 | 72.00 | 45.00 – 93.00 |
| 4 = Educación Física | 66 | 76.1 | 8.91 | 76.00 | 51.00 – 94.00 |
| Total | 293 | | | | |

Se aplicó la prueba de Kolmogórov-Smirnov ($p < .05$) para verificar la normalidad de los datos, encontrándose que no seguían una distribución normal. Por ello, se utilizó la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis con el fin de analizar las diferencias entre los cuatro grupos en las dimensiones de atención, claridad y reparación emocional. Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones de claridad emocional ($H = 12.377$, $gl = 3$, $p = .006$) y reparación emocional ($H = 14.213$, $gl = 3$, $p = .001$), lo que indica que al menos uno de los grupos difiere significativamente en estas competencias emocionales. En cuanto a la atención emocional, si bien el valor observado se acercó al umbral de significancia ($H = 7.441$, $gl = 3$, $p = .059$), no alcanzó un nivel estadísticamente significativo, aunque podría interpretarse como una tendencia hacia la diferencia. Posteriormente, se realizaron comparaciones post hoc mediante la prueba U de Mann-Whitney ($p < .05$). Los resultados indicaron diferencias estadísticamente significativas en la dimensión reparación emocional entre grupo 4 y los grupos 1 ($p = .001$), 2 ($p = .003$) y 3 ($p = .001$). En cuanto a la dimensión claridad emocional, también se encontraron diferencias con los grupos 1 ($p = .002$), 2 ($p = .020$) y 3 ($p = .008$). Sin embargo, no se observaron diferencias significativas entre los grupos 1, 2 y 3 entre sí.

Para identificar con mayor precisión entre qué pares de grupos existían diferencias significativas se aplicaron pruebas post hoc con corrección de Bonferroni, dado que se realizaron seis comparaciones múltiples entre los cuatro grupos. En consecuencia, el nivel de significancia se ajustó de $\alpha = 0.05$ a $p \leq .0083$ con el fin de controlar el incremento del error tipo I asociado a las comparaciones múltiples. Las comparaciones se realizaron únicamente en las dimensiones en las que se había identificado diferencias globales, mediante la prueba Kruskal-Wallis: reparación y claridad emocional. Los análisis post hoc mostraron que los

**DOI:** https://doi.org/10.29352/mill0224e.43223

estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Física presentaron puntuaciones significativamente diferentes de las obtenidas por las demás escuelas en ambas dimensiones. No obstante, sus puntuaciones continuaron ubicándose dentro de un nivel moderado de inteligencia emocional percibida, mientras que en las demás escuelas predominaron niveles entre moderados y altos. Asimismo, aunque las diferencias fueron estadísticamente significativas, los tamaños de efecto fueron pequeños ($\varepsilon^2 = .032$ para claridad emocional y $\varepsilon^2 = .039$, para reparación emocional), lo que sugiere que la pertenencia a la escuela profesional explica una proporción reducida de la variabilidad observada.

**Tabla 3 -** Comparación entre grupos

| Comparación de grupos | Reparación (p) | Significativo (p ≤ .0083) | Claridad (p) | Significativo (p ≤ .0083) |
|---|---|---|---|---|
| Inicial y Educación Física | .001 | Sí | .002 | Sí |
| Primaria y Educación Física | .058 | No | .008 | Sí |
| Secundaria y Educación Física | .001 | Sí | .005 | Sí |
| Inicial y Primaria | .056 | No | .946 | No |
| Primaria vs Secundaria | .054 | No | .572 | No |
| Inicial y Secundaria | 1.000 | No | .504 | No |

## 4. DISCUSIÓN

Esta investigación tuvo como objetivo analizar el nivel de desarrollo de las habilidades socioemocionales en docentes en formación de una universidad pública de Lima. En este sentido, Álamo & Falla (2023) subrayan la relevancia de este tipo de estudios, ya que permiten identificar el grado de adquisición de dichas competencias, las dinámicas de interacción entre los docentes, así como las emociones involucradas y su manifestación en la práctica pedagógica, aspectos que contribuyen significativamente a la construcción de un clima organizacional favorable.

Los resultados revelan que los futuros docentes presentan un nivel de habilidades socioemocionales que varía entre moderado y alto en las tres dimensiones evaluadas: atención emocional, claridad y reparación emocional. Estos hallazgos se alinean con estudios previos, como el de Nadir et al. (2022), Rendón (2019) y Zhang et al. (2022) quienes sostienen que los docentes en formación son capaces de identificar sus emociones, nombrarlas y reflexionar sobre ellas, evidencian que estos poseen un nivel adecuado de claridad emocional, lo cual les permite reconocer tanto sus propias emociones como las de las personas de su entorno social.

Sin embargo, esta capacidad no se manifiesta con la misma intensidad en la dimensión de regulación emocional, lo que podría dificultar el establecimiento de relaciones interpersonales satisfactorias y, en consecuencia, impactar negativamente en sus procesos emocionales, cognitivos y de razonamiento.

Los hallazgos también muestran un perfil diferenciado en los estudiantes que forman parte de la Escuela Profesional de Educación Física (EPEF) que podría estar relacionado con factores vinculados al predominio masculino en esta escuela de formación docente. Los resultados demuestran que este grupo de estudiantes tiene un nivel de HSE moderado con una mayor vinculación a las habilidades intrapersonales, lo cual es respaldado con estudios realizados por de la Fuente et al. (2024) y Mestre et al. (2019), Descoeudres (2023) quienes han señalado que los varones tienden a desarrollar con mayor énfasis las habilidades emocionales orientadas a la autorregulación interna, como la autoconfianza o la gestión de emociones propias, mientras que las habilidades de carácter interpersonal suelen manifestarse con menor intensidad. Este patrón puede estar reforzado por una cultura de género arraigada en formación de docentes en la especialidad de Educación Física, donde las prácticas y roles tradicionales refuerzan valores masculinos como la fuerza o competitividad, y limitan las manifestaciones de expresiones emocionales interpersonales.

El manejo y fortalecimiento de las emociones mediante la técnica *mindfulness* ha demostrado resultados positivos, al respecto, Zhang et al. (2022) desarrollaron una intervención en la que se evidenció una mejora significativa tanto en el estado de ánimo como en los niveles de resiliencia de los participantes, lo que confirma la eficacia de este tipo de estrategias para promover el bienestar emocional en el ámbito de la educación superior.

En cuanto al sexo, los resultados muestran que las mujeres obtuvieron puntuaciones más altas en las tres dimensiones (atención, claridad y reparación emocional) en comparación con los varones. Esto sugiere una mayor capacidad para reconocer, gestionar y regular sus emociones de manera eficaz. Este hallazgo coincide con lo señalado por Urbón et al. (2025) y Asmamaw y Semela (2023), quienes evidencian que las mujeres tienden a desarrollar con mayor profundidad competencias emocionales vinculadas a las relaciones interpersonales, lo que favorece una comunicación más empática, asertiva y constructiva en contextos académicos, profesionales y sociales.

Al analizar los resultados según la edad se observa que, a medida que esta aumenta, los estudiantes tienden a desarrollar en mayor medida sus habilidades socioemocionales, destacando un incremento progresivo en la empatía emocional durante la adultez, este hallazgo es respaldo por Huang y Zeng (2023) quienes sostienen que tanto la inteligencia emocional como las habilidades socioemocionales tienden a fortalecerse con el paso del tiempo, lo cual se refleja una mejora del rendimiento

**DOI:** https://doi.org/10.29352/mill0224e.43223

académico. Asimismo, Jarvis et al. (2024) concluyen que la empatía emocional presenta una evolución positiva a lo largo de la vida.

La formación inicial docente constituye un proceso continuo que promueve el desarrollo de la autoconciencia, la autorregulación y la ética profesional. Estas competencias socioemocionales son fundamentales para fortalecer la capacidad crítica y reflexiva del docente en formación, permitiéndole autoevaluar su práctica pedagógica y gestionar de manera adecuada sus emociones en la construcción de relaciones interpersonales más asertivas. Dicho proceso formativo incide positivamente en la creación de un clima de aula respetuoso, motivador, empático y emocionalmente seguro, lo cual repercute de manera significativa en la construcción de aprendizajes significativos en los estudiantes, al tiempo que contribuye al fortalecimiento del desempeño profesional docente (Trelles, 2025); no obstante, durante el desarrollo de actividades de enseñanza pueden surgir interacciones emocionales negativas que afecten el clima del grupo y el proceso de aprendizaje. Para prevenir estas situaciones, es esencial que los docentes conformen los equipos de trabajo de manera estratégica, con el fin de minimizar posibles conflictos y promover interacciones positivas basadas en la interrelación, la empatía, la escucha activa y la cooperación. Estas habilidades socioemocionales son fundamentales, ya que el logro de los objetivos de aprendizaje depende, en gran medida, de la calidad de las relaciones interpersonales establecidas dentro del grupo (Mänty et al., 2022).

Mejorar la relación socioemocional docente - alumno, permite que el profesor aborde con mayor facilidad las situaciones disruptivas que se presentan en aula, que tenga un mejor manejo del grupo y una mejor relación no solo con los estudiantes neurotípicos sino también con los neuro divergentes (Jönsson et al., 2024).

## CONCLUSION

La ausencia de cursos específicamente diseñados para abordar el desarrollo socioemocional en estudiantes en formación docente puede tener consecuencias significativas. Entre ellas, se destaca la posibilidad de que, al ejercer la profesión, estos futuros docentes no sean capaces de gestionar adecuadamente sus propias emociones, y mucho menos de facilitar en sus alumnos el desarrollo de habilidades socioemocionales. Gimbert et al. (2023) afirman que deben establecerse condiciones apropiadas de enseñanza y aprendizaje que favorezcan el fortalecimiento del componente emocional en la formación del profesorado.

La evidencia actual sostiene que los proyectos de innovación que integran tecnologías favorecen la colaboración y el desarrollo de habilidades emocionales, tanto a nivel individual como colectivo. En este contexto, el Aprendizaje Basado en Simulación (ABS), al ofrecer un entorno controlado y seguro, permite recrear situaciones reales de la práctica docente. Esta metodología facilita que los futuros docentes desarrollen habilidades prácticas, regulen sus emociones, fortalezcan su comunicación y reconozcan sus fortalezas y áreas de mejora, a partir de la retroalimentación recibida durante el proceso formativo.

Los estudios sobre formación docente evidencian que, en muchos casos, los planes de estudio ofrecen escasos o nulos espacios destinados al desarrollo explícito de habilidades socioemocionales. En el contexto educativo de Hispanoamérica, se vuelve imprescindible integrar, como parte de los procesos de admisión a la carrera docente, una evaluación emocional que permita identificar el nivel de habilidades blandas de los aspirantes. Este diagnóstico inicial serviría como punto de partida para diseñar e implementar, desde el inicio de la formación docente, programas orientados al fortalecimiento y mejorar las habilidades emocionales de los futuros docentes que les permita comprender, regular y gestionar sus emociones en el desarrollo de su ejercicio profesional. Asimismo, contribuirá a prevenir el estrés y el agotamiento laboral. Experiencias como la de Finlandia, donde la evaluación de la inteligencia emocional forma parte del proceso de selección para la formación docente, respaldan la eficacia de este enfoque para optimizar tanto el bienestar como el desempeño profesional (Kyriazopoulou et al., 2024).

### Limitaciones

Una de las principales limitaciones del presente estudio se relaciona con la confiabilidad interna de las dimensiones del instrumento utilizado. En la versión original, Atención emocional, Claridad emocional y Reparación emocional presentaron coeficientes de Alfa de Cronbach de .81, .86, .85 respectivamente. En la muestra analizada, la dimensión Reparación emocional mostró una consistencia interna alta ( ω = .847) muy próxima al valor original, mientras que Claridad emocional alcanzó un valor aceptable, ( ω = .739), aunque inferior al reportado inicialmente. En contraste, Atención emocional presentó una confiabilidad baja (ω = .539), considerablemente menor que la obtenida en el instrumento original ( α = .81). Si bien el análisis factorial confirmatorio realizado en la presente investigación respaldó la estructura factorial del instrumento, la baja consistencia interna de esta dimensión constituye una limitación que debe considerar al interpretar sus resultados. En consecuencia, los hallazgos correspondientes a la dimensión Atención emocional deben interpretarse con cautela, debido a que menor una confiabilidad puede haber afectado la precisión de las estimaciones y la detección de diferencias entre grupos. Esta variación respecto de los valores originales podría estar relacionada con las características particulares de la muestra o del contexto de aplicación. Por ello, se sugiere que futuras investigaciones deberían examinar el comportamiento de los ítems de esta dimensión y, de ser necesario, realizar los ajustes de redacción o adaptación contextual. Pese a esta limitación, los resultados obtenidos contribuyen a la comprensión del fenómeno estudiado en el contexto específico de la muestra.

**DOI:** https://doi.org/10.29352/mill0224e.43223

Otra de las limitaciones, fue el uso de un muestreo no probabilístico lo cual limita la generalización de los resultados a la población de estudiantes de formación docente, por lo que los resultados deben interpretarse dentro del contexto de la muestra analizada. Finalmente, al tratarse de un estudio no experimental y de corte transversal, no es posible establecer relaciones de causalidad entre variables, sino únicamente identificar diferencias entre los grupos evaluados.

No obstante, los patrones identificados en esta investigación constituyen un punto de partida relevante para el diseño de futuras intervenciones orientadas al fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en docentes en formación. La incorporación de modalidades flexibles para estos programas tanto presenciales, semi presenciales, virtuales o mediadas por actores y avatares no solo son alternativas innovadoras, sino que permite reducir situaciones de riesgo, sin embargo, se recomienda que en estudios posteriores se evalúe la eficacia de estas estrategias en diversos contextos formativos.

## AGRADECIMIENTOS

Expresamos nuestro sincero agradecimiento a todas las personas e instituciones que hicieron posible la realización de este trabajo. En particular, agradecemos a la Facultad de Educación – UNFV por el apoyo brindado, así como a los participantes que colaboraron de manera voluntaria en este estudio. Su compromiso y disposición fueron fundamentales para alcanzar los objetivos planteados.

## CONTRIBUCIÓN DEL AUTOR

Conceptualización, G.M.C. y C.M.M.; procesamiento de datos, G.M.C. y J.M.P.S.; análisis formal, G.M.C. y J.M.P.S.; investigación, C.M.M., G. F-Q. y V. C.; metodología, G. M-C. y J.S.; administración de proyecto, C. M-M.; recursos, G. M-C., C, M-M., G. F-Q., V. C. y J.S.; software, G. M-C.; supervisión, G. M-C.; escritura, C. M-M., G. F-Q. y V.C.

## CONFLICTO DE INTERÉS

Los autores declaran no conflicto de intereses.

## REFERENCIAS

Álamo, M., & Falla, D. (2023). Transformational leadership and its relationship with socio-emotional and moral competencies in pre-service teachers. *Psychology Society & Education*, *15*(1), 48–56. https://doi.org/10.21071/pse.v15i1.15552

Aldrup, K., Carstensen, B., Köller, M. M., & Klusmann, U. (2020). Measuring teachers' social-emotional competence: Development and validation of a situational judgment test. *Frontiers in Psychology*, *11*, 892. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00892

Arias Ortiz, E., Hincapié, D., & Paredes, D. (2020). *Educar para la vida: El desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes.* Banco Interamericano de Desarrollo. https://doi.org/10.18235/0002492

Asmamaw, A. T., & Semela, T. (2023). Are African academic women more emotionally intelligent than men? Exploring emotional intelligence, gender, and leadership in higher education. *Heliyon*, *9*(12), e22949. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e22949

Bailey, C., Martinez, O., & DiDomizio, E. (2023). Social and emotional learning and early literacy skills: A quasi-experimental study of RULER. *Education Sciences*, *13*(4), 397. https://doi.org/10.3390/educsci13040397

Brandão, T., Alfacinha, L., Brites, R., & Diniz, E. (2025). Burnout in teachers: The role of emotion regulation, empathy, and educational level taught. *School Mental Health, 17*, 1014-1025. https://doi.org/10.1007/s12310-025-09794-7

Calero, A. (2013). Versión Argentina del TMMS para adolescentes: Una medida de la inteligencia emocional percibida. *Cuadernos de Neuropsicología /Panamerican Journal of Neuropsychology*, 7(1), 104-119. https://doi.org/10.7714/cnps/7.1.206

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2015). *2015 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs—Middle and high school edition*. https://encurtador.com.br/jIrB

De la Fuente, J., Lecuona-López, L., Pachón-Basallo, M., San Martín-Íñiguez, L., & Blanco-Sarto, P. (2024). Addressing the links between internal vs. external regulation factors, achievement emotions and gender in problematic use of ICT at university. *Frontiers in Psychology*, *15*, 1382016. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1382016

Descoeudres, M. (2023). The collective dimension in the activity of physical education student-teachers to cope with emotionally significant situations. *Education Sciences*, *13*(5), 437. https://doi.org/10.3390/educsci13050437

Fernandez-Perez, V., & Martin-Rojas, R. (2022). Emotional competencies as drivers of management students' academic performance: The moderating effects of cooperative learning. *The International Journal of Management Education*, *20*(1), 100600. https://doi.org/10.1016/j.ijme.2022.100600

**DOI:** https://doi.org/10.29352/mill0224e.43223

Gimbert, B. G., Miller, D., Herman, E., Breedlove, M., & Molina, C. E. (2023). Social Emotional Learning in schools: The importance of educator competence. *Journal of Research on Leadership Education*, *18*(1), 3–39. https://doi.org/10.1177/19427751211014920

Godoy, F., & Trujillo, D. (2024). Formación en Competencias Socioemocionales para Docentes: una revisión sistemática. *Revista Científica Internacional*, *11*(2), 1793-1806. https://doi.org/10.69639/arandu.v11i2.371

Huerta, R., & Vicario, M. (2021). Como as competências socioafetivas dos alunos do ensino superior foram abordadas na pandemia? *Texto Livre, 14*(2), e33937. https://doi.org/10.35699/1983-3652.2021.33937

Huang, C., & Zeng, X. (2023). Social and emotional development of disadvantaged students and its relationship with academic performance: evidence from China. *Frontiers in Psychology*, *14*, 1170656. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1170656

Jarvis, A. L., Wong, S., Weightman, M., Ghezzi, E. S., Sharman, R. L. S., & Keage, H. A. D. (2024). Emotional empathy across adulthood: A meta-analytic review. *Psychology and Aging, 39*(2), 126–138. https://doi.org/10.1037/pag0000788

Jönsson, A., Aspelin, J., Lindberg, S., & Östlund, D. (2024). Supporting the development and improvement of teachers' relational competency. *Frontiers in Education, 9*, 1–7. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1290462

Kyriazopoulou, M., Metsäpelto, R.-L., Varis, S., & Muotka, J. (2024). Pre-service teachers' emotional intelligence and motivations for choosing a teaching career in Finland. *Cogent Education, 11*(1) 2429881. https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2429881

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

Llorent, V. J., Zych, I., & Varo-Millán, J. C. (2019). Competencias socioemocionales autopercibidas en el profesorado universitario en España. *Educación XX1, 23*(1), 297–318. https://doi.org/10.5944/educxx1.23687

Lucas-Mangas S, Valdivieso-León L, Espinoza-Díaz IM, Tous-Pallarés J. Emotional Intelligence, Psychological Well-Being and Burnout of Active and In-Training Teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19(*6), 3514. doi: 10.3390/ijerph19063514

Mänty, K., Järvenoja, H., & Törmänen, T. (2022). The sequential composition of collaborative groups' emotion regulation in negative socio-emotional interactions. *European Journal of Psychology of Education, 38(1), 203–224*. https://doi.org/10.1007/s10212-021-00589-3

Mérida-López, S., Extremera, N., & Rey, L. (2017). Contributions of work stress and emotional intelligence to teacher engagement: Additive and interactive effects. International Journal of Environmental Research and Public Health, 14(10), 1156. https://doi.org/10.3390/ijerph14101156

Mestre, J. M., Turanzas, J., García-Gómez, M., Guerra, J., Cordon, J. R., De la Torre, G. G., & López-Ramos, V. M. (2019). Do trait emotional intelligence and dispositional mindfulness have a complementary effect on the children's and adolescents' emotional states? *Frontiers in Psychology, 10*, 2817. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02817

Ministerio de Educación. (2021). Encuesta Nacional Remota a Docentes de Instituciones Educativa Públicas (ENDO - REMOTA). Repositorio Institucional Minedu. https://hdl.handle.net/20.500.12799/7916

Montero Chicoma, M. del P., & Florentino Santisteban, B. (2023). Programas de intervención para el desarrollo de competencias socioemocionales en docentes de educación escolar: Una revisión narrativa. *Revista Psicológica Herediana*, *15*(2), 61–76. https://doi.org/10.20453/rph.v15i2.4413u

Montoya-Castilla, I., Schoeps, K., Postigo, S., & González Barrón, R. (2021). *MADEMO: Manual de educación emocional para docentes*. Ediciones Pirámide.

Monroy Correa, G.M., & Manzanal Martínez, A.I. (2025). Programas de intervención sobre competencias socioemocionales en futuros docentes: Una revisión sistemática. *Ciencias de la Educación*, *15* (12), 1588. https://doi.org/10.3390/educsci15121588

Näykki, P., Laitinen-Väänänen, S., & Burns, E. (2022). Student teachers' video-assisted collaborative reflections of socio-emotional experiences during teaching practicum. *Frontiers in Education, 7*, 846567. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.846567

OECD. (2024). Social and emotional skills for better lives: Findings from the OECD survey on social and emotional skills 2023*. OECD Publishing.* https://doi.org/10.1787/35ca7b7c-en

Pascual, A., & Conejero, S. (2019). Regulación emocional y afrontamiento: Aproximación conceptual y estrategias. *Revista Mexicana de Psicología), 36*(1), 74–83. *https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243058940007*

Pikić, I., Marušić, I., & Matić, J. (2025). Early career teachers' social and emotional competencies, self-efficacy and burnout: a mediation model. *BMC Psychology*, *13*(1), 9. https://doi.org/10.1186/s40359-024-02323-2

**DOI:** https://doi.org/10.29352/mill0224e.43223

Rendón, M. (2019). Competencias socioemocionales de maestros en formación y egresados de programas de educación. *Praxis & Saber*, *10*(24), 243–270. https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.10004

Salameh-Ayanian, M., Tamer, N., & Jabbour Al Maalouf, N. (2025). The importance of emotional intelligence in managers and its impact on employee performance amid turbulent times [La importancia de la inteligencia emocional en los gerentes y su impacto en el desempeño de los empleados en tiempos turbulentos]. *Administrative Sciences*, *15*(8), 1-19. https://doi.org/10.3390/admsci15080300

Scheirlinckx, J., Van Raemdonck, L., Abrahams, L., Teixeira, K. C., Alves, G., Primi, R., John, O. P., & De Fruyt, F. (2023). Social–emotional skills of teachers: Mapping the content space and defining taxonomy requirements. *Frontiers in Education*, *8,* 1094888. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1094888

Suberviola, I. (2025). Emotional competencies and emotional coeducation amongst university students. *The International Journal of Emotional Education, 17*(1), 3–20. https://doi.org/10.56300/jrcj3584

Tsai, M.-Y. (2024). The Pilot Study on the Effect of a Compassion-Based Program on Gifted Junior High School Students' Emotional Styles, Self-Compassion, Empathy, and Well-Being. *Education Sciences, 14*(10), 1058. *https://doi.org/10.3390/educsci14101058*

Trelles, H. (2025). Formación inicial del docente y las competencias socioemocionales. *Boletâin Redipe*, *14*(5), 252–259. https://doi.org/10.36260/r1qxhn20

Triviño-Cabrera, L., Chaves-Guerrero, E.I. & Alejo-Lozano, L. (2021). The Figure of the Teacher-Prosumer for the Development of an Innovative, Sustainable, and Committed Education in Times of COVID-19. *Sustainability*. *13* (3), 1128. https://doi.org/10.3390/su13031128

Urbón, E., Salavera, C., & Usán, P. (2025). The influence of gender on the relationship between emotional intelligence and psychological well-being in Spanish university students. *BMC Psychology*, *13*(1), 1–13. https://doi.org/10.1186/s40359-025-02730-z

Zhang, J.-Y., Ji, X.-Z., Fan, Y.-N., & Cui, Y.-X. (2022). Emotion management for college students: Effectiveness of a mindfulness-based emotion management intervention on emotional regulation and resilience of college students. *The Journal of Nervous and Mental Disease, 210*(9), 716–722. https://doi.org/10.1097/NMD.0000000000001484