

## **Estrategias para el acompañamiento socioemocional en la Formación Inicial Docente**

### **Strategies for social-emotional support in initial teacher training**

Paula CORREA-GUTIÉRREZ<sup>1</sup>

Angélica VERA-SAGREDO<sup>2</sup>

Pilar JARA-COATT<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Universidad Católica de la Santísima Concepción. Chile. pcorreag@magister.ucsc.cl ORCID: 0009-0009-0484-639X

<sup>2</sup> Universidad Católica de la Santísima Concepción. Chile. avera@ucsc.cl ORCID: 0000-0003-1657-2241

<sup>3</sup> Universidad Católica de la Santísima Concepción. Chile. pilarjara@ucsc.cl ORCID: 0000-0002-9975-8713

### **RESUMEN**

El acompañamiento socioemocional en la Formación Inicial Docente resulta esencial para el bienestar y la preparación profesional. Se analizó la contribución de dos estrategias formativas: un libro y una aplicación web, implementadas en un taller socioemocional dirigido a estudiantes del Programa de Formación Pedagógica de una universidad chilena. Mediante entrevistas y análisis cualitativo de contenido, se evidenció un fortalecimiento de la conciencia, regulación y autonomía emocional. Los hallazgos subrayan la importancia de integrar recursos socioemocionales en la formación docente universitaria.

**Palabras clave:** formación inicial docente, competencias, acompañamiento socioemocional, estrategias didácticas, innovación educativa

### **ABSTRACT**

Social-emotional support in initial teacher training is essential for well-being and professional preparation. The contribution of two training strategies was analyzed: a book and a web application, implemented in a social-emotional workshop aimed at students in the Teacher Training Program at a Chilean university. Through interviews and qualitative content analysis, a strengthening of emotional awareness, regulation, and autonomy was evident. The findings underscore the importance of integrating social-emotional resources into university teacher training.

**Keywords:** initial teacher training, competencies, social-emotional support, teaching strategies, educational innovation

Recibido: 20/12/2025

Aprobado: 16/01/2026

Publicado: 30/01/2026

## 1. INTRODUCCIÓN

La falta de cultura de innovación en las instituciones educativas de América Latina ha generado una desconexión entre la formación universitaria y los desafíos reales del sistema escolar, lo que dificulta la articulación entre teoría y práctica en la preparación del futuro profesorado. La prevalencia de modelos formativos rígidos, centrados en enfoques técnico-instrumentales, limita la capacidad de las universidades para desarrollar currículos contextualizados y adaptados a las necesidades actuales del aula escolar (Acuña et al., 2021; Rivas & Lorenzo, 2025; Vaillant & Manso, 2022).

En el contexto Latinoamericano, esta problemática se agudiza debido al insuficiente desarrollo de competencias socioemocionales dentro de la Formación Inicial Docente (FID). Mientras regiones como Europa, Asia y Norteamérica han avanzado en la incorporación sistemática de habilidades socioemocionales en la formación docente, en América Latina su integración continúa siendo incipiente y desigual (Bächler et al., 2020; Lozano-Peña et al., 2022; Quiroz et al., 2025).

Los esfuerzos para desarrollar competencias socioemocionales en la formación docente se han caracterizado por su fragmentación, escaso seguimiento y limitada institucionalización, de modo que, aun cuando países como México, Colombia, Argentina, Chile y Honduras han impulsado iniciativas en este ámbito, estas suelen carecer de continuidad, no se sustentan en políticas estables y presentan ausencia de marcos de evaluación estandarizados, configurando un escenario de intervenciones aisladas que impide su consolidación como un componente estructural de la FID. Esta situación se ve reforzada por limitaciones institucionales, falta de recursos y escaso respaldo político que dificultan la integración sistemática de la educación socioemocional en los programas iniciales, lo que evidencia la necesidad urgente de avanzar hacia modelos formativos que reconozcan explícitamente la importancia del bienestar emocional y la formación integral del profesorado en una región donde este ámbito continúa siendo limitado (Arias et al., 2020; Espinosa, 2024; Rivera, 2025).

En el contexto chileno, las universidades han desarrollado diversas innovaciones para reducir la brecha entre teoría y práctica, respondiendo a las demandas del sistema escolar. Entre estas iniciativas se encuentra el Programa de mejoramiento de la formación de profesores de la Universidad de Santiago de Chile, orientado a fortalecer la vinculación entre universidad y escuela; el *Minor* en Transversalidad de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, enfocado en inclusión, equidad y sustentabilidad; el Laboratorio de Simulación de Clases de la Universidad del Bío-Bío; y el Campus Virtual y Sistema de Registro de Aula de la Universidad Católica Silva Henríquez, todos orientados a enriquecer la formación práctica mediante espacios de reflexión y análisis crítico (CRUCH, 2024).

En Chile, todas las universidades estatales declaran explícitamente su compromiso con la formación integral en sus modelos educativos, mencionándola reiteradamente en apartados como la presentación del modelo, el perfil académico, los principios institucionales, el sello institucional o como competencia genérica. Este énfasis curricular busca promover trayectorias progresivas que fortalezcan las competencias emocionales y sociales, aunque la sola inclusión de asignaturas de formación integral en las mallas curriculares no garantiza una formación emocional sólida, revela una voluntad institucional por avanzar en este ámbito (Lagos, 2024; Yáñez-Sepúlveda et al., 2025).

En este contexto, se ha destacado la importancia de acompañar emocionalmente a los futuros docentes durante la práctica, considerando que los desafíos vividos en este proceso inciden directamente en la identidad profesional y en la articulación equilibrada de los componentes técnicos, éticos y emocionales de la formación (Jaramillo et al., 2019). Asimismo, se ha demostrado que el desarrollo de competencias socioemocionales, como la conciencia y regulación emocional, la empatía, el autocontrol y la toma de decisiones responsable, no solo favorece el bienestar y la convivencia escolar, sino que también impacta positivamente en los aprendizajes y en la consolidación de trayectorias formativas más estables y humanizadas (Jiménez et al., 2025).

En coherencia con estas demandas, se refuerza la necesidad de fortalecer el desarrollo de habilidades socioemocionales desde los procesos formativos iniciales, especialmente debido a las brechas observadas en ámbitos como la autorregulación emocional, la empatía y la resolución de conflictos entre estudiantes. Por tanto, se sugiere que estas habilidades no pueden ser relegadas como aspectos complementarios o secundarios. Por el contrario, deben ser abordadas como pilares fundamentales del aprendizaje integral y del desarrollo profesional docente (UNESCO, 2024).

### 1.1. Antecedentes del problema

La FID en Chile enfrenta el desafío de avanzar hacia una preparación integral que articule el saber, saber hacer y saber ser, criterio explícitamente establecido en el Proyecto Educativo Institucional de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (2016) donde se afirma que “el conocimiento no es moralmente neutral. Por eso es importante tener presente que antes que el conocimiento está la persona humana” (p. 6). Esta perspectiva se vincula con planteamientos que conciben los saberes pedagógicos como dimensiones inseparables del ejercicio docente y que destacan que el saber ser ha sido históricamente relegado frente a los aspectos técnicos o disciplinares. Desde esta mirada, la docencia se entiende como una praxis que transforma no solo el entorno educativo, sino también al propio docente, cuya identidad profesional se configura en y por su actividad cotidiana, integrando elementos éticos, emocionales y relacionales que marcan su desarrollo humano y profesional (Tardif, 2014).

Desde esta visión formativa integral, el acompañamiento emocional durante las prácticas adquiere un papel fundamental, ya que constituye un espacio de tránsito entre la formación universitaria y la inserción en contextos escolares reales. La práctica docente no puede entenderse únicamente como la aplicación técnica de saberes, sino como un territorio formativo cargado de experiencias humanas, relaciones interpersonales y desafíos emocionales que inciden directamente en la identidad profesional del futuro docente y que revelan una necesidad creciente de contención, apoyo y herramientas de autocuidado (Castro & Moya, 2022). Esta necesidad se intensificó tras la pandemia por Covid-19, periodo que evidenció la urgencia de fortalecer el bienestar emocional y las competencias humanas en la formación pedagógica, destacándose que, pese a la existencia de programas de educación emocional en la formación continua, persiste la necesidad de incorporarlos formalmente en el currículo inicial para promover trayectorias docentes estables y vocacionalmente sostenidas (Ossa & Lagos, 2022).

En este escenario, surge la necesidad de implementar estrategias de acompañamiento socioemocional que fortalezcan la conciencia emocional, regulación emocional, la empatía y reflexión crítica, mediante recursos narrativos, espacios dialógicos y herramientas tecnopedagógicas que contribuyan a una formación integral. La literatura reciente destaca que estas estrategias favorecen la comprensión emocional del rol docente y la preparación para los desafíos complejos del aula contemporánea (Sologuren et al., 2024).

Por tal motivo, el presente estudio responde a la interrogante ¿cuál es la contribución de dos estrategias de acompañamiento socioemocional: un libro y aplicación web, implementadas en un taller dirigido a estudiantes del Programa de Formación Pedagógica de la UCSC?, con el fin de comprender su incidencia en el desarrollo de competencias socioemocionales, el bienestar emocional y colaboración entre pares.

## 2. METODOLOGÍA

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, orientado a comprender en profundidad los significados que los estudiantes construyen a partir de sus experiencias formativas (Vasilachis, 2017). Se adoptó un diseño fenomenológico de orientación interpretativa, adecuado para explorar cómo los participantes viven, significan y atribuyen sentido a sus procesos socioemocionales, así como al acompañamiento formativo recibido. Este enfoque permite describir e interpretar la naturaleza de dichas experiencias desde la perspectiva de quienes las protagonizan (Castillo-López et al., 2022; Gómez, 2025; Mora, 2025). La elección del diseño se fundamenta en la necesidad de acceder a dimensiones subjetivas —emociones, reflexiones, valoraciones y prácticas emergentes— que no pueden ser capturadas adecuadamente mediante metodologías cuantitativas o estructuradas.

### 2.1. Participantes

Participaron seis estudiantes del Programa de Formación Pedagógica de la Universidad Católica de la Santísima Concepción —cinco licenciados en Historia y uno en Filosofía—, quienes cursaban la asignatura de Práctica Intermedia y asistieron a las ocho sesiones del taller socioemocional desarrollado durante el semestre. La selección se realizó mediante un muestreo intencional por criterios, que exigió la participación activa en el proceso formativo y el uso de ambos recursos didácticos implementados (el libro *Voces en Formación* y la aplicación web *CuidArte*). Para resguardar la confidencialidad, todos los participantes fueron identificados mediante códigos alfanuméricos.

### 2.2. Instrumento

Se aplicó una entrevista semiestructurada elaborada para explorar en profundidad las experiencias, percepciones y significados construidos por los participantes en torno al desarrollo de competencias

socioemocionales, la valoración de las estrategias didácticas empleadas y la relevancia del acompañamiento socioemocional en la Formación Inicial Docente. El guion fue validado por dos académicas expertas en educación, con el propósito de asegurar su claridad, pertinencia y coherencia conceptual. Como se muestra en el cuadro 1, la entrevista se organizó en categorías apriorísticas derivadas del marco teórico, cada una con subcategorías y preguntas orientadoras que guiaron la producción de información.

**Cuadro 1** Categorías, subcategorías, definiciones y preguntas para entrevistas.

<b>Categorías apriorísticas</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Definición</b>	<b>Preguntas</b>
1. Competencias socioemocionales	1.1. Comprensión y valoración de las competencias socioemocionales	Proceso mediante el cual los estudiantes desarrollan una comprensión conceptual más profunda de las competencias socioemocionales y reconocen su relevancia para el bienestar personal y el ejercicio profesional docente (Polanco-Levicán et al., 2023)	1. Después de haber participado en la intervención, ¿cambió su comprensión y la importancia de las competencias socioemocionales en la formación docente?
	1.2. Fortalecimiento e identificación de las competencias socioemocionales	Proceso mediante el cual los estudiantes reconocen y consolidan habilidades vinculadas a la conciencia emocional, regulación, autonomía, competencia social y bienestar, a partir de experiencias formativas que favorecen la reflexión y el ejercicio emocional intencionado (Anabalón et al., 2024)	2. ¿De qué manera la intervención le permitió identificar o fortalecer alguna competencia socioemocional en particular? (por ejemplo, conciencia, regulación, autonomía, competencia social y bienestar)
	1.3. Aplicación de las competencias socioemocionales	Capacidad de transferir y poner en práctica las competencias socioemocionales en situaciones educativas reales, respondiendo de manera adaptativa a los desafíos emocionales, relacionales y pedagógicos del contexto escolar (Jiménez et al., 2025)	3. ¿De qué manera considera que puede aplicar esas competencias socioemocionales en su futura práctica docente?
2. Estrategias didácticas	2.1. Valoración de las estrategias didácticas	Proceso mediante el cual los estudiantes valoran la pertinencia, utilidad y significado de las estrategias didácticas empleadas, mediante experiencias formativas relevantes y emocionalmente significativas (Peralta-Ramos & Vega-Intriago, 2025)	4. En relación con el libro <i>Voces en Formación</i> , ¿qué aspectos considera más significativos para su acompañamiento socioemocional? 5. Respecto a la app web CuidArte, ¿qué secciones o recursos le resultaron más útiles o motivadores? (Actividades, podcast, foro, etc.) 6. ¿Qué tan fácil o accesible le resultó el uso de la app durante la intervención? 7. ¿Qué fortalezas destacaría del libro y la aplicación web como estrategias de acompañamiento emocional? 8. ¿Qué mejoras o cambios sugeriría para optimizar el uso del libro y la app en futuros contextos similares?
3. Acompañamiento socioemocional	3. 1. Valoración del acompañamiento socioemocional en la FID	Percepción de los estudiantes respecto de la relevancia que tiene el acompañamiento socioemocional dentro de la FID, entendida como una dimensión integradora que cumple el rol afectivo en el aprendizaje de la docencia, desarrollo identitario y comprensión de la propia emocionalidad del futuro profesorado (Hirmas et al., 2025)	9. ¿Cree que es importante el acompañamiento socioemocional en la FID? ¿Por qué? 10. ¿De qué manera considera que el acompañamiento socioemocional puede influir en su bienestar y desempeño docente?

### 2.3. Procedimiento y análisis

En el marco de la intervención formativa se implementaron dos estrategias de acompañamiento socioemocional que constituyeron los recursos centrales del taller. La primera fue el libro *Voces en Formación*, elaborado a partir de testimonios narrativos de estudiantes en práctica y docentes expertos, organizado en nueve capítulos temáticos que abordan experiencias, desafíos, emociones y aprendizajes asociados a la práctica profesional y al tránsito hacia la inserción laboral. Este recurso fue utilizado como soporte para actividades de lectura reflexiva, análisis de casos y proyección a la propia práctica, favoreciendo procesos de identificación, reflexión crítica y contención emocional. La segunda estrategia correspondió a la aplicación web *CuidArte*, desarrollada como un recurso tecnopedagógico de acceso continuo e integrada al desarrollo del taller. La aplicación se estructuró en secciones orientadas a la reflexión, el autocuidado y el aprendizaje colaborativo, incluyendo podcast con testimonios de docentes y estudiantes, foro de reflexión, acceso digital al libro, videos reflexivos, actividades socioemocionales transferibles a la práctica y un módulo de monitoreo emocional. Durante la intervención, *CuidArte* fue utilizada de manera sincrónica y asincrónica, constituyéndose en un apoyo permanente para los procesos de reflexión, bienestar y gestión emocional de los estudiantes en su formación práctica.

Con el propósito de profundizar en la experiencia formativa vivida por las y los participantes y en los significados atribuidos a las estrategias de acompañamiento socioemocional implementadas, las entrevistas se realizaron una vez finalizado el taller formativo. Estas fueron grabadas en audio previa firma de consentimiento informado y posteriormente transcritas de manera íntegra. La producción de datos se desarrolló bajo criterios de privacidad, voluntariedad y resguardo ético; asimismo, durante las entrevistas se emplearon preguntas de sondeo orientadas a favorecer la profundización de los relatos y la emergencia de significados personales. Este proceso se complementó con la elaboración de notas reflexivas, las cuales permitieron registrar observaciones contextuales y percepciones relevantes del proceso de interacción, fortaleciendo la comprensión analítica de la experiencia formativa.

Para el tratamiento de la información se realizó un análisis de contenido de tipo deductivo-inductivo. La dimensión deductiva se apoyó en las categorías apriorísticas definidas en el guion de entrevista, mientras que la inductiva permitió identificar emergentes no previstos, en coherencia con la orientación fenomenológica interpretativa del estudio de Elo y Kyngäs (2008). El procedimiento analítico incluyó la lectura profunda de las transcripciones, la codificación inicial de unidades de significado, la agrupación y comparación de códigos dentro de las categorías y subcategorías predefinidas, la identificación de patrones, convergencias y divergencias entre participantes, y la elaboración de interpretaciones fenomenológicas que integraran experiencias, emociones y percepciones expresadas por los estudiantes. Asimismo, se realizó una triangulación interna entre investigadores con el fin de asegurar consistencia interpretativa y reducir posibles sesgos, y se avanzó hacia un punto de suficiencia interpretativa, entendido como el momento en que dejaron de emerger nuevos significados relevantes para los objetivos del estudio.

Con el propósito de fortalecer la calidad metodológica, se consideraron los criterios de rigor propuestos por Guba y Lincoln (1985). La credibilidad se garantizó mediante triangulación de investigadores, revisión iterativa de codificaciones y coherencia interna del análisis; la transferibilidad, a través de una descripción contextual detallada del programa y del taller formativo; la dependencia, mediante el registro sistemático del proceso analítico en matrices de codificación; y la confirmabilidad, mediante el uso de notas reflexivas orientadas a monitorear el rol del investigador y evitar interpretaciones sesgadas. Finalmente, todos los procedimientos se ajustaron a los principios éticos institucionales, empleándose códigos alfanuméricos para proteger la identidad de los participantes y asegurar el resguardo de sus datos personales.

## 3. RESULTADOS

Los resultados se organizaron en torno a tres categorías derivadas del análisis de contenido: competencias socioemocionales, estrategias didácticas y acompañamiento socioemocional en la Formación Inicial Docente. En cada una se identifican consensos y disensos entre los seis participantes, lo que permite caracterizar de manera progresiva cómo vivenciaron la intervención y qué sentidos atribuyeron al taller, al libro y a la aplicación web.

### 3.1. Competencias socioemocionales

La narrativa de los estudiantes muestra que, más allá del contenido cognitivo, la intervención abrió un espacio formativo orientado a la dimensión humana del rol docente, especialmente en la capacidad de reconocer, gestionar y aplicar emociones propias, así como las de los demás. Desde este marco, las tres subcategorías: comprensión y valoración, fortalecimiento e identificación y aplicación de las competencias socioemocionales, permiten observar un proceso progresivo; primero la toma de consciencia, luego la internalización y, finalmente, la aplicación en la práctica docente.

### 3.1.1. Comprensión y valoración de las competencias socioemocionales

Los testimonios de los participantes evidencian un consenso amplio respecto a que la intervención favoreció una comprensión más profunda y situada de las competencias socioemocionales. Cinco de los seis estudiantes declararon explícitamente que su percepción cambió y se fortaleció, pasando de una mirada intuitiva a una valoración consciente y fundamentada. Un estudiante sintetiza este giro señalando:

“Sí, un rotundo sí. [...] 100% me sentí muy reflejada con el tema socioemocional y cómo identificar estas emociones. [...] además de cómo poder uno identificar nuestras emociones, también pude ver cómo se ve el otro.” (Estudiante 2)

Asimismo, los relatos muestran que el taller permitió superar aproximaciones previas percibidas como superficiales, dando paso a una comprensión más compleja de la experiencia emocional:

“Lo habíamos trabajado, pero de manera muy superficial, pero ahora he tomado mucha más consciencia de mis propias emociones eh... de identificarla y que no basta con solo decir ¡pucha! estoy enojada, estoy triste, sino que va mucho más allá.” (Estudiante 4)

No obstante, se observa un disenso relevante, un estudiante manifiesta que no experimentó un cambio, sino un reforzamiento de convicciones previas:

“Más que cambiar mi percepción yo diría que se traduciría más a reforzar una idea preconcebida. [...] tomarle más el peso” (Estudiante 1)

Esta subcategoría muestra que la intervención contribuyó a visibilizar la centralidad de lo socioemocional en la labor docente, reconfigurar la comprensión inicial (transitando desde intuiciones dispersas hacia una apreciación fundamentada) e instalar una valoración explícita de estas competencias como parte estructural del rol docente.

### 3.1.2. Fortalecimiento e identificación de las competencias socioemocionales

En esta subcategoría se evidencia que la intervención permitió a los estudiantes fortalecer e identificar con mayor claridad diversas competencias socioemocionales, especialmente la consciencia emocional y la regulación emocional, que emergen como los consensos más transversales entre los seis participantes. Esto se refleja en expresiones como:

“Sí, creo que las principales serían la consciencia emocional y la regulación emocional. Creo que me ayudó a identificarlas, porque claro eh... me di cuenta que lo he aplicado, pero no era consciente de eso. Así que me ayudó a fortalecerla igual, porque bueno, como comentaba en la pregunta anterior eh... fui más consciente de lo que estaba sintiendo eh... me ayudó mucho el tema de la rueda [...]” (Estudiante 4)

Del mismo modo, otro estudiante destaca:

“como que ahora puedo identificar por qué estoy cansado y eso fue como... el taller me ayudó a darme cuenta, estoy cansado quizás por la práctica, estoy cansado quizás por el trabajo” (Estudiante 3)

No obstante, se observa un disenso en cuanto a las competencias específicas que cada estudiante priorizó. Mientras algunos priorizaron principalmente la consciencia y regulación emocional, otros enfatizaron la autonomía y empatía. En términos de autonomía emocional, algunos estudiantes relatan avances importantes, especialmente en relación con la autoexigencia y el establecimiento de límites saludables:

“Siento que me ayudó a regular emocionalmente y el decir eh... no, hay un límite, hay un límite que yo debo permitirme a mí misma también, el decir eh... yo acepto esto, hasta donde yo me valoro” (Estudiante 5)

De igual forma, la competencia social (empatía) fue identificada en casos donde la intervención generó mayor sensibilidad hacia las emociones del otro/a. Un estudiante, por ejemplo, señala:

“Yo creo que me hizo caer en la conciencia de todo lo que conlleva. No es llegar y decir “oiga sabe qué, mejórese” (ríe), “esté triste o no esté triste”. No, es el, qué pasa acá, qué necesita usted, en qué lo puedo ayudar yo, es el tener la responsabilidad y la conciencia de que uno se está haciendo cargo de una vida [...] es el darse el tiempo para reconocer la humanidad en el otro y también recordar la humanidad de uno mismo.” (Estudiante 1)

Esta subcategoría muestra que la intervención permitió consolidar competencias socioemocionales fundamentales, especialmente la conciencia y la regulación emocional, consideradas pilares para el bienestar docente y la gestión pedagógica de las realidades escolares. Aunque los avances se manifestaron de manera heterogénea, según la trayectoria personal de cada participante, todos lograron fortalecer dimensiones clave para su futuro ejercicio profesional.

### 3.1.3. Aplicación de las competencias socioemocionales

Los hallazgos de esta subcategoría indican que los estudiantes no solo comprendieron y fortalecieron sus competencias socioemocionales, sino que también comenzaron a aplicarlas en la práctica intermedia, anticipando estrategias concretas para el acompañamiento emocional de sus estudiantes. En los relatos, la empatía, la regulación emocional, la escucha activa y la adaptación pedagógica desde las emociones aparecen como ejes centrales de esta aplicación.

Por ejemplo, un estudiante destaca el valor de integrar prácticas como la rueda de las emociones dentro del aula, señalando que esta herramienta no solo favorece la expresión emocional de los estudiantes, sino que promueve vínculos más cercanos:

“Bueno, lo que he estado usando en el presente últimamente, desde que aprendí es el tema de la rueda, es el ejemplo que más uso con los chiquillos o el tema que usted me... me ha dicho constantemente al final de la tercera clase, educar con amor y... y ese educar con amor eh... igual como que uno se da cuenta, los docentes que tienen las ganas de... enseñar [...] y los chicos igual como que me han dicho que, profesor usted me gusta, me agrada, porque siempre nos pregunta cómo estamos en el día. Trato de interactuar con ellos, me cuentan sus cosas pequeñas, aunque sean pequeñas, le pongo atención [...] tengo que ser empático con él y escucharlo” (Estudiante 3)

Del mismo modo, otros participantes proyectan la aplicación de estas competencias desde una perspectiva ética y formativa. Para un estudiante, la gestión emocional permite no solo acompañar a los estudiantes, sino también orientar límites saludables dentro del aula:

“Me importa que ellos se desarrollen como personas, que puedan estar... que puedan ser sanos mentalmente y emocionalmente, que puedan identificar, por qué no decirlo, sus emociones y colocar límites” (Estudiante 4)

En cuanto al consenso, los seis participantes coinciden en que las competencias socioemocionales serán transversales en su quehacer docente y que su aplicación permitirá generar espacios más humanos, respetuoso y emocionalmente seguros. Reconocen la importancia de preguntar cómo están los estudiantes, adaptar la enseñanza según el clima emocional del curso y responder con empatía ante situaciones complejas. Las diferencias aparecen en las competencias específicas priorizadas: algunos enfatizan la empatía y la escucha activa, otros la regulación emocional propia y la responsabilidad ética de hacerse cargo de la dimensión humana del aprendizaje. Estas variaciones reflejan trayectorias individuales distintas, pero articuladas en torno a un mismo eje formativo.

## 3.2. Estrategias didácticas

La categoría estrategias didácticas muestra que las herramientas integradas al taller socioemocional: el libro Voces en Formación y la app web CuidArte funcionaron como mediadores pedagógicos que ampliaron las oportunidades de aprendizaje emocional de los futuros docentes. Los estudiantes las describen como recursos que favorecieron la identificación emocional, la reflexión crítica, la conexión entre pares y la proyección de aprendizajes hacia la práctica profesional.

### 3.2.1. Valoración de las estrategias didácticas

El libro es concebido como un recurso formativo que humaniza la práctica y abre un espacio para la reflexión profunda sobre el ser docente. Los relatos permiten a los estudiantes reconocerse en las experiencias de otros, resignificar eventos propios y comprender que la dimensión socioemocional es inherente al quehacer pedagógico. Los testimonios también funcionan como guía, al mostrar cómo otros futuros docentes y profesores expertos enfrentan situaciones desafiantes en contextos escolares. En esta subcategoría, los estudiantes coinciden en valorar el libro *voces en formación* como un recurso de acompañamiento emocional que les permitió conectar con experiencias reales de la práctica docente. Existe un amplio consenso en torno a su utilidad para anticipar desafíos, comprender la complejidad del aula y reconocer que sus vivencias no son aisladas. Por ejemplo, una estudiante menciona:

“siento que ese libro es como un acompañamiento, cómo no sentirnos solos en todo este proceso, [...] es algo que no está escrito en ninguna parte y que no te lo dicen los profesores de la universidad, nosotros en la malla de pedagogía no tenemos estas instancias... es lo que no nos han dicho como alumna en práctica eh... es muy valioso.” (estudiante 2)

El disenso se observa en el tipo de aporte que cada estudiante prioriza; para algunos el énfasis está en la carga emocional y la inspiración, para otros la fortaleza del libro radica en su capacidad para ofrecer estrategias, aprendizajes concretos y una visión más situada de la práctica. No obstante, todos reconocen que la lectura de los testimonios constituye una herramienta valiosa para su desarrollo profesional y personal. Un estudiante subraya lo siguiente:

“yo encuentro el libro completo es un acompañamiento, el tener la experiencia de profesores sobre este proceso. A veces uno siente que solo a uno le pasan las cosas y nadie más sufrió esto o yo soy la única. Entonces, al ver las otras vivencias es muy enriquecedor.” (estudiante 6)

En relación a la app web, los estudiantes la valoran como un recurso pedagógico significativo para su acompañamiento socioemocional, destacando especialmente el podcast, la interfaz cromática de emociones y, en menor medida, funciones como el foro y la transferencia de recursos a sus contextos familiares. El consenso central indica que el podcast fue la sección más significativa, ya que permitió conectar emocionalmente con experiencias docentes reales y favoreció momentos de reflexión profunda. Así lo expresa un estudiante:

“Escuchar podcast de profesoras que han, no sé, tenido mucha experiencia, es muy significativo, porque uno dice ¡guau! tantos años y uno que está recién empezando eh... no sé, por ejemplo, uno llega cansado de una práctica de un día, imagínate hacer eso todos los días de tu vida. Entonces, es como un constante aprendizaje que uno va adquiriendo como docente o futuro docente. Entonces, en ese sentido el podcast 10 de 10” (Estudiante 2)

Del mismo modo otro estudiante destaca:

“El podcast, el podcast es muy bueno, el podcast eh... el podcast me gusta el formato podcast, porque ejemplo eh... si una persona está muy ocupada o incluso, puede estar en el gimnasio igual, se pone audífonos escucha el podcast o está manejando escucha el podcast o está trabajando escucha el podcast.” (Estudiante 3)

Paralelamente varios mencionan que la interfaz cromática de emociones facilitó identificar su estado emocional de forma rápida e intuitiva, contribuyendo a la autorregulación:

“Para mí lo más curioso es que cambia de color con cada emoción. Entonces, cuando yo entro y de repente, quizás es algo chico, pero de repente veo como que los colores están asociados a tales emotividades es como ¡ah! ¡ya! Puedo trabajar más en calma y sintonía o no va tan distinto del mood que ando trayendo hoy día por así decirlo. Me es muy family friendly, muy apacible, me transmite tranquilidad, incluso, cuando no es tranquilidad lo que estoy sintiendo en ese momento, me ayuda a trabajar más centrado, por así decirlo.” (Estudiante 1)

En cuanto a los disensos, se observan en la valoración de funciones adicionales, por ejemplo, algunos resaltaban el foro, otros otorgan mayor relevancia a la posibilidad de transferir recursos socioemocionales al ámbito familiar, especialmente, las técnicas de respiración y contención emocional.

Los hallazgos muestran un consenso claro entre los estudiantes, tanto el libro *Voces en Formación* como la app web CuidArte fueron percibidos como recursos altamente significativos para el acompañamiento socioemocional durante el taller. La mayoría destaca que ambas estrategias didácticas permiten

comprender la docencia desde “lo humano”, ofreciendo relatos auténticos, experiencias situadas y orientaciones prácticas que generan identificación, contención y reflexión. Un estudiante sintetiza la complementariedad de ambos recursos:

“Es un librito mágico que te va a ayudar en cualquier momento, o sea, tú estás, no sé eh... caminando y puedes ver, no sé, un recurso de la aplicación eh... o ir escuchando un podcast. Entonces, siento que esa es la mayor fortaleza, poder usarlos en cualquier momento y... que te ayuden, es como tener una Biblia por así decir, una Biblia del estudiante en práctica.” (Estudiante 2)

Por último, los estudiantes mencionaron como principal debilidad el tiempo limitado del taller socioemocional. Existe consenso en que una hora pedagógica por sesión resulta insuficiente para profundizar en los contenidos y dar espacio a la reflexión emocional con la calma que este tipo de procesos requiere. Un estudiante sintetiza esta percepción al señalar “para hacer la catarsis necesaria, cuarenta y cinco minutos es muy poco” (Estudiante 1), mientras que otro participante enfatiza:

“Yo siento que el único limitante que tendría, sería el tema de la hora. Que un bloque siento que se hace muy poco, me gustaría que tuviera mucho más peso, porque realmente hace falta acá, porque siento que algo así es innovador, porque siento que ninguna otra U tiene este tema de talleres, ninguna otra U en temas de... de socio emocionalidad o de resiliencia no lo hay. Perfectamente igual podría haber otro día más el lunes y solamente el lunes dedicado a socio emocionalidad, incluso, un taller de tres bloques pedagógicos, estaría muy bien y eso siento que hace falta.” (Estudiante 3)

En cuanto a disensos, estas no giran en torno al valor del taller, sino en las mejoras específicas que cada estudiante prioriza y sugiere. Algunos mencionan “incorporar una versión física del libro” (Estudiante 2), otros proponen nuevas funciones en la app web, como “la posibilidad de subir recursos docentes o integrar tutoriales de uso para nuevos usuarios” (Estudiante 1). También, otro estudiante añade “la necesidad de mayor colaboración activa dentro de la aplicación para potenciar el intercambio pedagógico entre futuros docentes” (Estudiante 5).

### **3.3. Acompañamiento socioemocional**

Esta tercera categoría reúne las percepciones de los estudiantes del Programa de Formación Pedagógica de la UCSC, respecto del valor, sentido y efectos del apoyo socioemocional recibido durante la intervención. El análisis de esta categoría revela que los estudiantes reconocen el acompañamiento socioemocional como un sostén pedagógico, humano y profesional, imprescindible para enfrentar la complejidad emocional del ejercicio docente.

#### **3.3.1. Valoración del acompañamiento socioemocional**

El análisis de las entrevistas evidencia un consenso categórico entre todos los participantes, el acompañamiento socioemocional no solo es importante, sino fundamental y absolutamente necesario dentro de la FID. Los estudiantes describen este acompañamiento como un soporte vital para enfrentar la carga emocional de la práctica, la incertidumbre, los conflictos en el aula y las exigencias del rol docente. Tal como expresa un estudiante:

“Sí, totalmente. Esto es un sí rotundo. cómo lidio yo con ese caos, si no puedo lidiar con mi mismo caos interno [...] el acompañamiento emocional es vital, vital, de verdad que vital, porque nosotros llegamos a enfrentarnos a un mundo cargado, saturado, cansado, estresado.” (Estudiante 1)

De manera similar otro participante resalta la necesidad de contención ante escenarios desconocidos al iniciar su práctica en un nuevo contexto:

“Sí, yo creo que más que importante, es muy necesario tener una contención para estas situaciones que muchas veces uno siente mucho miedo con experiencias nuevas.” (Estudiante 2)

Del mismo modo, otro estudiante subraya que la presencia de este acompañamiento debería extenderse a toda la trayectoria formativa:

“me gustaría que este curso haya sido el primer semestre, me gustaría que estuviera presente en los tres [...] yo siento que el taller tiene que estar presente desde el inicio, primer semestre,

segundo semestre, tercer semestre, no solamente un... un bloque pequeño, sino un bloque más grande.” (Estudiante 3)

En relación a los disensos, estas no se relacionan con el cuestionamiento de la necesidad o no del acompañamiento socioemocional, sino con los énfasis asignados. Algunos destacan la importancia de la continuidad curricular, otros ponen el acento en la contención emocional y otros en “la transversalidad y normalización del error y autocuidado como elementos claves” (Estudiante 5).

#### 4. DISCUSIÓN

Los resultados evidencian que las estrategias implementadas —el libro y la aplicación web— contribuyeron de manera significativa al desarrollo socioemocional de los futuros docentes, respondiendo directamente a la pregunta de investigación orientada a comprender la contribución de estas dos estrategias de acompañamiento socioemocional en un taller formativo. En efecto, ambas herramientas favorecieron habilidades clave como la conciencia emocional, la regulación y la empatía, elementos ampliamente reconocidos como esenciales para el ejercicio profesional docente y el bienestar laboral (Jara-Coatt et al., 2025; Trelles, 2025). Asimismo, no solo operaron como recursos de apoyo, sino también como dispositivos formativos que promovieron prácticas de autorreflexión, toma de conciencia y colaboración entre pares, aspectos fundamentales para fortalecer una identidad docente sólida y flexible.

Asimismo, los estudiantes mostraron avances en comprensión, fortalecimiento y aplicación de competencias socioemocionales, lo que se alinea con la literatura que destaca el valor formativo de experiencias que integran expresión emocional, reflexión guiada y autoobservación, favoreciendo procesos de resiliencia y construcción identitaria (Prieto & González, 2022). Estos hallazgos revelan que la combinación de recursos narrativos y experiencias guiadas posibilita una mayor internalización de habilidades socioemocionales, especialmente cuando se presentan desde una lógica experiencial y situada.

De igual forma, la valoración positiva del libro y la aplicación web evidencia el potencial de los recursos tecnopedagógicos y narrativos para apoyar la gestión emocional y facilitar aprendizajes situados en la experiencia docente, especialmente cuando promueven identificación personal, accesibilidad y acompañamiento continuo (Contreras & Guzmán, 2023; De la Torre Quispe, 2022). Además, su formato híbrido permite atender distintos estilos de aprendizaje, ofrecer retroalimentación inmediata y fomentar la autonomía, elementos señalados como claves en entornos formativos contemporáneos con alta presencia tecnológica.

A su vez, los estudiantes destacaron la necesidad de contar con un acompañamiento socioemocional permanente durante su trayectoria formativa, lo que coincide con planteamientos que enfatizan la importancia de incorporar espacios sistemáticos de bienestar, regulación emocional y autocuidado como parte del desarrollo profesional docente (Martínez-Saura et al., 2022; Sáez-Delgado et al., 2025). Lo que sugiere que lo socioemocional no debe abordarse como un componente aislado, sino como un eje transversal que articula prácticas pedagógicas, experiencias reflexivas y dispositivos institucionales de apoyo. Proyectando la necesidad de fortalecer políticas formativas que consoliden estos espacios, favoreciendo transiciones más saludables hacia la práctica profesional, disminución del estrés académico y mayor compromiso con la profesión docente (Fatahi y Warner-Griffin, 2024).

#### 5. CONCLUSIONES

Los hallazgos permiten afirmar que las estrategias de acompañamiento socioemocional implementadas, libro *Voces en Formación* y aplicación web CuidArte, constituyeron un aporte significativo para los estudiantes del Programa de Formación Pedagógica de la UCSC. Ambas herramientas favorecieron procesos de comprensión, fortalecimiento y aplicación de competencias socioemocionales, elementos fundamentales para enfrentar los desafíos emocionales y relacionales que caracterizan la práctica docente.

El libro permitió que los estudiantes reconocieran en los testimonios de otros docentes y practicantes una guía emocional y profesional, facilitando la identificación con experiencias reales del aula y promoviendo reflexiones profundas sobre su quehacer docente. Por su parte, la aplicación web aportó un

acompañamiento continuo y accesible, favoreciendo la autorregulación emocional, la conciencia afectiva y la conexión con la experiencia docente mediante herramientas como el podcast, la interfaz cromática de emociones y actividades reflexivas. La complementariedad entre ambos recursos configuró un entorno formativo integral orientado al apoyo, reflexión y desarrollo personal, fortaleciendo la preparación emocional de los estudiantes para enfrentar la complejidad de la práctica docente. De esta manera, se evidencia que el acompañamiento socioemocional constituye una dimensión imprescindible de la Formación Inicial Docente y que su integración sistemática permite avanzar hacia trayectorias formativas más humanas, reflexivas y sostenibles.

En cuanto a las limitaciones se reconoce el reducido número de participantes y la focalización en un solo programa universitario, lo que restringe la transferencia de los hallazgos a otros contextos. No obstante, en coherencia con el enfoque cualitativo fenomenológico, el propósito central fue comprender en profundidad la experiencia vivida por este grupo específico de estudiantes, más que lograr generalización estadística. Otra limitación fue el tiempo reducido del taller, lo que restringió la profundidad del trabajo emocional. Este límite refuerza la importancia de disponer de procesos sostenidos en el tiempo, pues los avances en educación emocional requieren continuidad para consolidarse. Futuros estudios podrían ampliar la muestra, diversificar contextos y evaluar longitudinalmente el desarrollo socioemocional en distintas etapas de la formación inicial.

Como proyección, se sugiere ampliar la implementación de estas estrategias a otros cursos y programa de pedagogía, así como evaluar su efecto en prácticas profesionales y primeros años de ejercicio docente. Asimismo, se identifica la necesidad de avanzar hacia políticas institucionales que integren de manera estable el acompañamiento socioemocional en la Formación Inicial Docente, consolidándolo como un componente estructural de la preparación profesional y bienestar docente.

## **DECLARACIÓN DE ÉTICA, TRANSPARENCIA Y USO DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL (IA)**

### **Ética y transparencia**

Las autoras declaran que este trabajo es original y que no existen conflictos de interés.

### **Declaración sobre el uso de Inteligencia Artificial (IA)**

Las autoras declaran que no se ha realizado uso de IA

### **AGRADECIMIENTOS**

Se agradece a la Beca apoyo a actividades académicas de la Dirección de postgrado, modalidad: apoyo a ejecución y/o finalización de actividad final de grado de la autora Paula Correa-Gutiérrez. Al Grupo de investigación e innovación Research and Innovation Group in Socioemotional Learning, Well-Being and Mental Health to Foster Thriving" (THRIVE4ALL) UCSC.

### **REFERENCIAS**

- Acuña Zúñiga, C. C., Taroppio Jerez, D. A., Franz Villalobos, M. K., & Quintana Leyton, E. (2021). Innovación educativa en educación superior. Creencias y prácticas de académicos y equipos directivos. *Paideia Revista de Educación*, 68, 107-135. <https://doi.org/10.29393/PA68-4IEES50004>
- Anabalón, Y. A., Toro, M. C., Lagos, N., & López, V. (2024). Caracterización de las competencias emocionales del estudiantado de una universidad del centro sur de Chile. *Interciencia*, 49(4), 258-266.
- Arias Ortiz, E., Hincapie, D., & Paredes, D. (2020). *Educación para la vida: El desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes*. Inter-American Development Bank. <https://doi.org/10.18235/0002492>
- Bächler Silva, R., Meza Fernández, S., Mendoza, L., & Poblete Christie, O. G. (2020). Evaluación de la Formación Emocional Inicial Docente en Chile. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(39), 75-106. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201939bachler5>
- Castillo López, M., Romero Sánchez, E., & Mínguez Vallejos, R. (2022). El método fenomenológico en investigación educativa: Una revisión sistemática. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 18(2), 241-267. <https://doi.org/10.17151/rlee.2023.18.2.11>
- Castro Pérez, T. D. J., & Moya Márquez, M. E. (2022). El acompañamiento Pedagógico en la práctica profesional presencial o virtual. *Foro Educativo*, 39, 37-77. <https://doi.org/10.29344/07180772.39.3127>

- Contreras, J., & Guzmán, Y. (2023). Promoción de conciencia y regulación emocional en docentes de secundaria utilizando un cuadernillo digital tipo REA. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 5(1), 15-29. <https://doi.org/10.22320/reined.v5i1.6232>
- CRUCH. (2024). *La docencia cambia vidas. Propuestas del Consejo de Rectoras y Rectores de las Universidades Chilenas para el fortalecimiento de la Formación Inicial y Continua Docente en las universidades y el sistema educativo*. Consejo de Rectoras y Rectores de las Universidades Chilenas. [https://educacion.uahurtado.cl/wpsite/wp-content/uploads/2024/03/Informe-CRUCH\\_La-Docencia-Cambia-Vidas.pdf](https://educacion.uahurtado.cl/wpsite/wp-content/uploads/2024/03/Informe-CRUCH_La-Docencia-Cambia-Vidas.pdf)
- De la Torre Quispe, R. D. P. (2022). Trabajo colaborativo utilizando herramientas digitales en habilidades socioemocionales en estudiantes de secundaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 4769-4789. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v6i6.3780](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.3780)
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Espinosa, Yuly Pineda. (2024). Las Competencias Socioemocionales Docentes: Una Tarea Pendiente en el Contexto Educativo Colombiano. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6), 2613-2629. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i6.15037](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15037)
- Fatahi, N. & Warner-Griffin, C. (2024). Approaches to Teacher Well-Being. White paper produced by AnLar and the Office of Elementary and Secondary Education. *Education Innovation and Research Program (EIR)*.
- Gómez Vargas, L. (2025). La fenomenología como método de investigación de las emociones de los docentes: Una oportunidad para la reflexión. *Dialéctica*, 25(1), 325-347.
- Hirmas Ready, C., Cisternas León, T., Grez Mansilla, J., & Calderón Soto, M. (2025). La dimensión afectiva en la formación inicial docente (FID): Concepciones y desafíos desde la visión de sus actores. *Calidad en la Educación*, 63. <https://doi.org/10.31619/caledu.n63.1553>
- Jara-Coatt, P., Constenla-Núñez, J., & Saez-Delgado, F. (2025). Modelos de competencia socioemocional docente para la innovación educativa. *Espacios*, 46(03), 273-286. <https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n03p21>
- Jaramillo Azema, C. A., Benoit Ríos, C., & Castro Cáceres, R. (2019). Identidad profesional de estudiantes de la Facultad de Educación en la Universidad Católica de la Santísima Concepción. *Revista Educación*, 26. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.37678>
- Jiménez, B. M., Hernández, L. B., Campos, Clelia Sánchez, & Loor, Nury Fajardo. (2025). Desarrollo de competencias socioemocionales en la educación: un enfoque psicológico. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual «ALCON»*, 5(3), 332-343. <https://soeici.org/index.php/alcon/article/view/602/996>
- Lagos San Martín, N. (2024). Educación emocional en la formación del profesorado de Chile. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(28). <https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1970>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1994). Naturalistic inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Sage.
- 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), 01-22. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2598>
- Martínez-Saura, H. F., Calderón, A., & López, M. C. S. (2022). Programas de formación emocional inicial y permanente para docentes de Educación Infantil y Primaria: Una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 35(1), 21-32. <https://doi.org/10.5209/rced.82389>
- Mora Elizondo, M. L. (2025). La fenomenología, una reflexión desde su importancia en la educación, el currículo y la investigación educativa. *Innovaciones Educativas*, 27(43), 250-264. <https://doi.org/10.22458/ie.v27i43.5428>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2024). *Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales: Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE)*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388352>
- Ossa, C. C. & Lagos, N. (2022). Competencias emocionales y motivación por la carrera docente en estudiantes de programas universitarios de pedagogía de una universidad chilena. *Revista E-Psi*, 11(1), 226-241. <https://artigos.revistaepsi.com/2022/Ano11-Volume1-Artigo13.pdf>
- Peralta-Ramos, M. G., & Vega-Intriago, J. O. (2025). Estrategias didácticas en la educación emocional para la promoción del bienestar en primero de bachillerato. *Revista Científica Multidisciplinaria HEXACIENCIAS*, 5(10), 145-166. <https://soeici.org/index.php/hexaciencias/article/view/696>

- Polanco-Levicán, K., Gálvez-Nieto, J. L., Mayorga-Muñoz, C., Salvo-Garrido, S., & Norambuena-Paredes, I. (2023). Estructura Factorial del Cuestionario de Competencias Sociales y Emocionales (SEC-Q) en una Muestra de Estudiantes Universitarios Chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 70(4). <https://doi.org/10.21865/RIDEP70.4.05>
- Prieto Rojas, C., & González Arias, M. (2022). Desarrollo de competencias emocionales en estudiantes de séptimo y octavo de educación básica. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 48(1), 323-341. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000100323>
- Quiroz Bravo, A., Philominraj, A., Arellano, R., & Lagos 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>
- Rivas Robleto, M. E., & Lorenzo Curbelo, T. M. (2025). Impacto de la innovación pedagógica en la formación docente universitaria en América Latina (2022-2024). *International social research journal*, 2(1), 39-62. <https://socialresearchco.com/ojs-3.4.0-7/index.php/ISRJ/article/view/9>
- Rivera, A. C. C. (2025). Competencias socioemocionales en docentes: Una revisión sistemática. *REVISTA INVECOM "Estudios transdisciplinarios en comunicación y sociedad"*, 5(3), 01-11. <https://revistainvecom.org/index.php/invecom/article/view/3643/791>
- Saez-Delgado, F. M., Venegas, M. E., Mella-Norambuena, J. A., Valenzuela, A. C., & Portillo, S. A. (2025). Competencias socioemocionales del profesorado de educación diferencial, lenguaje y matemáticas. *Espacios*, 46(04), 257-268. <https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n04p24>
- Sologuren Insua, E., Grez Cook, F., Bilbao Villegas, G., Valenzuela Schmidt, M., Luna Muñoz, D., Beltrán Salvo, M. P., & Echard Padrón, B. (2024). Enseñar y aprender competencias socioemocionales en la formación inicial docente: Caso de estudio de Artes visuales y Matemática. *Ciencias Sociales y Educación*, 13(25), 1-29. <https://doi.org/10.22395/csye.v13n25a3>
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea, S.A. de Ediciones Madrid.
- Trelles, H. (2025). Formación inicial del docente y las competencias socioemocionales. *Revista Boletín Redipe*, 14(5), 252-259. <https://doi.org/10.36260/r1qxhn20>
- Universidad Católica de la Santísima Concepción. (2016). *Proyecto Educativo*. [https://ucsc.cl/content/uploads/2023/07/proyecto\\_educativo\\_julio2016\\_web.pdf](https://ucsc.cl/content/uploads/2023/07/proyecto_educativo_julio2016_web.pdf)
- Vaillant, D., & Manso, J. (2022). Formación inicial y carrera docente en América Latina: Una mirada global y regional. *Ciencia y Educación*, 6(1), 109-118. <https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i1.pp109-118>
- Vasilachis, I. (2017). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa. <https://www.famg.org.ar/documentos/herramientas-investigacion/03-investigacion-cualitativa-Vasilachis-2017.pdf>
- Yáñez-Sepúlveda, R., Díaz, S. N., Hoffens, M. Q., Venegas, S. U., Zavala-Crichton, J. P., Cortés-Roco, G., Olivares-Arancibia, J., & Hinojosa-Torres, C. (2025). Desarrollo de competencias socioemocionales durante la práctica profesional en estudiantes de Pedagogía en Educación Física. *Retos*, 73, 1017-1028. <https://doi.org/10.47197/retos.v72.114317>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons  
Atribución-NoComercial 4.0 Internacional