



## Desarrollo de competencias socioemocionales durante la práctica profesional en estudiantes de Pedagogía en Educación Física

*Development of socioemotional competencies during professional practice in students of Pedagogy in Physical Education*

### Autores

Rodrigo Yáñez-Sepúlveda <sup>1,2</sup>  
Sergio Núñez Díaz <sup>1</sup>  
Matías Quilaqueo Hoffens <sup>1</sup>  
Sergio Urrutia Venegas <sup>1</sup>  
Juan Pablo Zavala-Crichton <sup>1</sup>  
Guillermo Cortés-Roco <sup>3</sup>  
Jorge Olivares-Arancibia <sup>4</sup>  
Claudio Hinojosa-Torres <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidad Andres Bello (Chile)

<sup>2</sup> Universidad Espíritu Santo (Ecuador)

<sup>3</sup> Universidad Viña del Mar (Chile)

<sup>4</sup> Universidad de las Américas (Chile)

Autor de correspondencia:  
Claudio Hinojosa-Torres  
[claudio.hinojosa@unab.cl](mailto:claudio.hinojosa@unab.cl)

Recibido: 07-03-25  
Aceptado: 14-08-25

### Como citar en APA

Yáñez-Sepúlveda, R., Núñez Díaz, S., Quilaqueo Hoffens, M., Urrutia Venegas, S., Zavala-Crichton, J. P., Cortés-Roco, G., ... 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>

### Resumen

**Introducción:** Las competencias socioemocionales de los futuros docentes cumplen un papel crucial en su proceso formativo.

**Objetivo:** Comprender el desarrollo de competencias socioemocionales durante la práctica profesional en estudiantes de pedagogía en Educación Física.

**Metodología:** El estudio presenta un diseño fenomenológico, de tipo transversal. Participaron estudiantes de la carrera de pedagogía en educación física que cursaron la práctica profesional. Se diseñó una entrevista semiestructurada. Las preguntas se orientan en 4 dimensiones, las cuales corresponden a conciencia de sí mismo, autogestión, competencia social, y gestión de las relaciones. Se utilizó ATLAS.TI® para el análisis cualitativo de los datos.

**Resultados:** Se pudo seleccionar un total de 116 citas, las cuales se distribuyeron en tres categorías: a) retos y oportunidades; b) identificación de competencias socioemocionales; y c) experiencias y percepciones. Los profesores en formación participantes afirman que la práctica es una valiosa oportunidad para su desarrollo personal y profesional, un proceso que no sólo implica la mejora de las habilidades técnicas, sino también la gestión de las emociones.

**Discusión:** Las competencias socioemocionales en profesores en formación se vuelven cruciales, ya que impactarían en la salud mental no solo de ellos mismos, sino que también en el bienestar de sus estudiantes.

**Conclusión:** Las competencias socioemocionales son un aspecto fundamental en la formación integral de los estudiantes de Educación Física. A lo largo de su práctica pedagógica, los futuros profesores no solo deben ser capaces de enseñar habilidades motrices y físicas, sino que también deben ser modelos para seguir en términos de manejo emocional, empatía, trabajo en equipo y gestión de conflictos.

### Palabras clave

Educación Física, competencias socioemocionales, práctica profesional, pedagogía.

### Abstract

**Introduction:** The socio-emotional competencies of future teachers play a crucial role in their formative process. **Objective:** To understand the development of socio-emotional competencies during professional practice in Physical Education student teachers.

**Methodology:** The study presents a cross-sectional, phenomenological design. The participants were students of the physical education teaching degree who were doing their professional practice. A semi-structured interview was designed. The questions are oriented in 4 dimensions, which correspond to self-awareness, self-management, social competence, and relationship management. ATLAS.TI® was used for qualitative data analysis.

**Results:** A total of 116 quotations were collected and divided into three codes: a) challenges and opportunities; b) identification of social-emotional competencies; and c) experiences and perceptions. The participating trainee teachers state that practice is a valuable opportunity for their personal and professional development, a process that involves not only the improvement of technical skills, but also the management of emotions.

**Discussion:** Social-emotional competencies in trainee teachers become crucial, as they would impact not only on their own mental health, but also on the well-being of their students.

**Conclusion:** Social-emotional competences are a fundamental aspect in the integral formation of Physical Education students. Throughout their teaching practice, future teachers should not only be able to teach motor and physical skills, but should also be role models in terms of emotional management, empathy, teamwork and conflict management.

### Keywords

Physical Education, socio-emotional competencies, professional practice, pedagogy.

## Introducción

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura define la Educación Física (EF) como un derecho universal, y en muchos países occidentales se le considera una materia escolar esencial (UNESCO, 2015). Bernate et al. (2020) establecen que la EF es fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes, ya que no solo fomenta hábitos saludables, sino que también es crucial para la adquisición de habilidades importantes como el trabajo en equipo, el liderazgo y el refuerzo de la autoestima. En diferentes estudios se ha observado que la EF contribuye a la consecución de las competencias clave (Bisquerra & Mateo, 2019; Lleixá et al., 2007). Entre las competencias, priman la capacidad de análisis, síntesis y gestión de la información, la de organización y planificación; las capacidades en las relaciones internacionales, la capacidad para la comunicación, el desarrollo crítico, la creatividad y la adaptación a las nuevas situaciones, entre otras. Por lo tanto, la incorporación de las competencias socioemocionales de los estudiantes de práctica profesional de EF según Cabello et al. (2010) constituye un desafío para el sistema educativo que reside en saber extender esta formación a todos los docentes, de manera que no se aborde desde una formación anecdótica y puntual en algunos centros específicos. Con esto, los procesos educativos no deberían centrarse únicamente en la adquisición de competencias académicas, sino también en el enriquecimiento de las competencias afectivas de los estudiantes que mejoren la dimensión socio afectiva del aprendizaje (Bisquerra, 2005; Fernández-Berrocal & Extremera, 2009; Pishghadam et al., 2023).

Las competencias socioemocionales de los futuros docentes de EF cumplen un papel crucial en su proceso formativo, ya que, como señalan Vivas et al. (2010) el ejercicio docente implica situaciones de tensiones socioemocionales y se hace necesario un educador consciente de su emocionalidad desde su formación inicial y durante su desarrollo profesional. Según Rendón (2007), las competencias socioemocionales engloban la capacidad para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas socioemocionales, integrando valores, conocimientos y habilidades sociales y emocionales que son aplicables en la vida cotidiana. Como cualquier tipo de competencia, requiere una acción integrada que combine el saber ser, el saber conocer y el saber hacer, manifestándose en diversas interacciones y contextos, incluido el entorno escolar. En este sentido, se considera que la competencia socioemocional es algo multidimensional, ya que incluye componentes cognitivos, actitudinales y conductuales, por lo que su desarrollo implica enfrentarse a situaciones de incertidumbre (Rendón, 2007)

Según Mikulic et al. (2015) el desarrollo de las competencias socioemocionales procede a actuar como un factor defensor, dado que promueve una oportuna adaptación al contexto inmerso y se contrapone al estrés y a cualquier circunstancia en el ámbito educativo o laboral. Es así, como las competencias socioemocionales docentes son primordiales, necesarias para comprender, expresar y regular el clima de aula, para así mejorar los resultados académicos, sociales y emocionales de los estudiantes (Arens & Morin, 2016; Jennings y Greenberg et al., 2017). Dentro de estos constructos, Mayer & Salovey (1997) identifican cinco dimensiones básicas en las competencias emocionales: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía, autocontrol. En esta misma línea, asociado al concepto de inteligencia emocional, Goleman (1996) establece cinco dominios: autoconciencia emocional (conciencia emocional), manejo de las emociones (regulación emocional), automotivación (autoestima y motivación), empatía (conciencia de las emociones de los demás) y habilidades sociales. En la revisión de dicha propuesta, Goleman et al. (2002) proponen tan sólo cuatro dominios: conciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones y dieciocho competencias.

Según Vivas et al. (2010), las competencias socioemocionales se deben impulsar desde el ámbito universitario en los futuros docentes, debido a que son los que tienen la responsabilidad de interactuar en un contexto lleno de situaciones inciertas que demandan el desarrollo de relaciones interpersonales y de experiencias socioemocionales que exigen de regulación y control. Aquí es el momento donde las entidades educativas de educación superior en relación con el contexto global deben atender de manera integral la formación docente (Bisquerra & Pérez, 2012). Además, esto evidencia que las competencias socioemocionales son un complemento primordial para el desarrollo cognitivo de los individuos (Navarro-Saldaña et al., 2022). Es así como la formación docente debe aportar al desarrollo humano y no solo a tener mejores resultados de aprendizaje, al combinar lo cognitivo, lo disciplinar y lo socioemocional permite el incremento de las capacidades del individuo, para así lograr un importante bienestar personal y social (Navarro et al., 2022).



Dentro del contexto de la formación docente, la práctica se sitúa como un eje importante, lo que según Barrera & Hinojosa (2017) se convierte en una instancia de cierre y término en la formación de los estudiantes universitarios, la cual genera unas bases y cimientos para potenciar las competencias del docente en formación, y con esto brindar la vivencia y experiencia de tener una aproximación con la realidad educativa de los recintos educacionales en los que se ven inmersos. Por lo tanto, la práctica profesional docente se plantea como el eje que articula todas las actividades curriculares de la formación docente, de la teoría y de la práctica, y su objetivo es permitir la aproximación gradual de los estudiantes al trabajo profesional, y al mismo tiempo facilitarles la construcción e internalización del rol docente (Avalos, 2002). En la formación universitaria este proceso es el más adecuado para poner en práctica las competencias de los alumnos mediante la docencia, la cual debe estar presente desde los primeros años de la formación inicial docente (Barbosa-Rinaldi, 2008), por lo que las prácticas pedagógicas se constituyen de un componente dinámico (compuesto por los motivos y las intenciones personales y sociales que dan sentido a la educación), un componente cognitivo (compuesto por la conciencia que se tenga de las acciones que se realizan) y las creencias y conocimientos (lo que el profesor tiene como capital cultural) (Barrera & Hinojosa, 2017).

En virtud de los antecedentes expuestos, se ha desarrollado el presente estudio con el objetivo de comprender como se desarrollan las competencias socioemocionales durante la práctica profesional en estudiantes de EF. A partir de lo anterior, este estudio se guía por las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué tipos de competencias socioemocionales emergen durante la práctica profesional en estudiantes de pedagogía en EF? ¿Cómo influyen las experiencias vividas en la configuración de estas competencias?

## Método

### Diseño

El presente estudio se identifica con un enfoque cualitativo, principalmente para lograr una mayor aproximación a la realidad propia del fenómeno de estudio. Se presenta un diseño fenomenológico, que permite centrarse particularmente en las experiencias y perspectivas desde el punto de vista de cada participante y desde la perspectiva construida colectivamente (Mujica, 2021). Por lo tanto, primero, se identifica el fenómeno y luego se recopilan datos de las personas que lo han experimentado, para finalmente desarrollar una descripción compartida de la esencia de la experiencia para todos los participantes lo que vivenciaron y de qué forma lo hicieron (Hernández et al., 2014).

### Participantes

Participaron 25 estudiantes de la carrera de Pedagogía en EF de universidad de la región de Valparaíso (Chile) que se encontraban desarrollando su práctica profesional en establecimientos educacionales de educación básica y media. Considerando que el objetivo del estudio se centra en explorar los efectos socioemocionales de dicha práctica en docentes en formación, se seleccionaron participantes que cumplieran con los siguientes criterios de inclusión: a) estar matriculados en la carrera de Pedagogía en EF; b) estar realizando la práctica profesional; c) manifestar disposición voluntaria para participar en entrevistas; y d) no encontrarse bajo tratamiento psicológico o psiquiátrico al momento de la evaluación.

Es relevante precisar que los estudiantes participantes reciben una formación docente centrada en un fuerte componente práctico en los últimos dos años del plan de estudios. Sin embargo, dicho plan no contempla asignaturas específicas orientadas al desarrollo explícito de competencias socioemocionales, lo que refuerza la relevancia de indagar cómo estas emergen en la práctica profesional.

### Instrumento

Se diseñó una entrevista semiestructurada caracterizada por su flexibilidad en cuanto al formato, el orden de las preguntas y las condiciones de aplicación, permitiendo su adaptación a las particularidades de cada participante (Barrera & Hinojosa, 2017). Las entrevistas fueron aplicadas en modalidad presencial, en espacios previamente coordinados por cada participante. Cada entrevista tuvo una duración aproximada de 30 a 45 minutos, se grabaron en audio con consentimiento informado y luego fueron transcritas literalmente para su análisis.



La construcción del instrumento consideró la organización de las preguntas en torno a dimensiones previamente definidas, con el propósito de facilitar un diálogo coherente y estructurado con los sujetos de estudio. Los contenidos abordados se agruparon en cuatro dimensiones: a) conciencia de sí mismo, b) autogestión, c) competencia social, y d) gestión de las relaciones. Cabe señalar que el guion de la entrevista fue sometido a un proceso de validación de contenido mediante juicio de expertos, lo que permitió incorporar sus observaciones al diseño final del instrumento.

### Consideraciones éticas

Para el desarrollo del presente estudio, los participantes firmaron un consentimiento informado que acreditaba su participación voluntaria. Se respetaron los principios establecidos en la Declaración de Helsinki y las Pautas Éticas Internacionales para la Investigación Biomédica en Seres Humanos (CIOMS). Los datos fueron codificados y almacenados en un computador portátil del equipo de investigación, protegido con una clave alfanumérica. Se estableció un resguardo de los datos por un período de dos años, con fines exclusivamente investigativos.

### Análisis de datos

Desde el punto de vista del tipo de análisis, se aplicó un análisis de discurso mediante códigos definidos a priori, establecidos a partir de la delimitación teórica desarrollada en el marco conceptual del estudio. Este procedimiento se asocia a la codificación selectiva propuesta por Strauss y Corbin (2016) y se enmarca en un enfoque interpretativo orientado a comprender cómo los participantes atribuyen sentido a sus experiencias durante la práctica profesional, a partir de categorías teóricas previamente establecidas. Para desarrollar el análisis de datos se empleó el software ATLAS.TI®, que permite la organización, codificación y análisis integrado del corpus de datos, facilitando la integración interpretativa-reflexiva del investigador en función de los propósitos declarados en el estudio. En todo momento, el análisis fue vigilado por los hallazgos, la teoría y la perspectiva del investigador, lo que favoreció un proceso de triangulación metodológica que asegura la calidad del proceso de análisis en investigación cualitativa.

## Resultados

En los estudios de enfoque cualitativo es complejo identificar dominios traducibles a algún tipo de volumen o constancia, por lo que no se pueden expresar en características matemáticas o estadísticas (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Por consiguiente, los frutos en este formato de investigación manifiestan una particularidad del fenómeno a observar, los que se ven declarados desde la teoría fundamentada (Barquero, León, & Fera, 2011). Como resultado del análisis de los datos se recopilieron un total de 116 citas, las que fueron distribuidas en 3 códigos como se observa en la tabla 1.

Tabla 1. Códigos y citas por participantes

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
Cód. Exp. y Perc.	1	2	1	2	1	1	2	1	2	2	3	2	1	2	3	1	1	2	2	1	1	1	0	1	1
Cód. Ident. Comp.	0	1	0	2	2	0	2	1	1	2	0	1	1	1	0	0	2	2	1	2	1	0	1	2	0
Cód. Desaf. y Oport.	1	3	2	1	3	2	1	3	0	3	2	2	2	3	2	2	3	2	3	1	3	3	2	3	2
Total	4	6	5	6	6	2	5	5	3	7	4	5	5	6	5	3	3	4	8	3	5	4	4	6	2

En esta primera parte las citas se distribuyeron de manera regular entre todos los participantes, lo que permitió asegurar una representación equilibrada de las voces individuales. Esta distribución homogénea evidenció que todos los informantes contribuyeron activamente al corpus, sin presentarse casos de participantes que no aportaran información relevante, lo cual refuerza la riqueza y solidez interpretativa del análisis realizado.

Como segunda etapa, dentro de lo que implicó el análisis de significados del corpus, se reveló no solo una identificación explícita de competencias, sino también tensiones entre las demandas emocionales del contexto escolar y la preparación formativa previa. Por ejemplo, la autogestión emocional emergió como un desafío recurrente ante la falta de acompañamiento institucional, lo que refuerza la necesidad de fortalecer estas dimensiones desde etapas tempranas de la formación inicial docente.

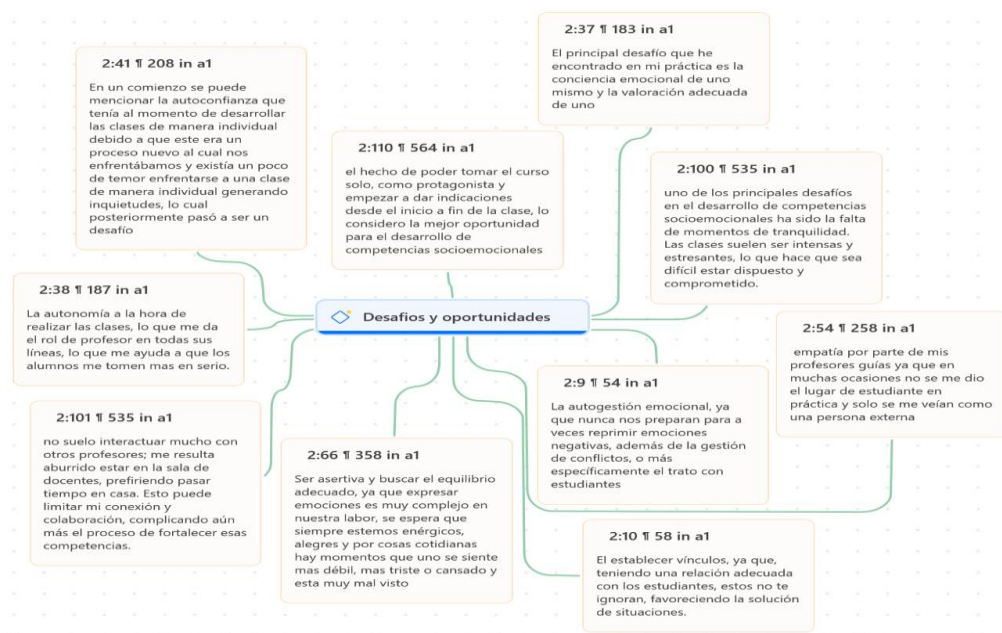


En primer lugar, el código “Desafíos y oportunidades”, tiene como propósito el poder explorar los distintos tipos de retos y ocasiones a los que se ven enfrentados los estudiantes de EF durante su práctica profesional (figura 1). Esta examinación permite identificar si la práctica ofrece los momentos y experiencias valiosas para el desarrollo de las competencias socioemocionales, como la autogestión emocional, empatía, establecer vínculos, gestión de conflictos, etc. Como menciona Bisquerra (2003), las competencias socioemocionales son claves para el desarrollo individual y profesional, debido a que, otorgan a los futuros educadores administrar de manera efectiva las emociones del mismo estudiante que es profesional en práctica.

Al lograr considerar los desafíos, se puede inspeccionar cómo los alumnos practicantes son ubicados en diversos momentos, tanto de presión y contextos inciertos. Esto los presiona a que sean capaces de adaptarse, gestionar su frustración y a buscar soluciones a incidentes pedagógicos, lo que conlleva a fortalecer su desarrollo emocional y proceder con eficacia en situaciones de complejidad (Goleman, 1996).

Por otra parte, las oportunidades que surgen en el desarrollo de la práctica profesional, como el trabajo en equipo y la colaboración con los demás docentes y profesor tutor, el liderazgo inspirado en las actividades y el establecer vínculos con los estudiantes, son espacios para fomentar las capacidades primordiales en el ámbito del desarrollo socioemocional, donde la colaboración y empatía, a modo de ejemplo, se potencian cuando los docentes trabajan en equipo y emprenden problemas conjuntamente (Bisquerra, 2005). Todo lo mencionado anteriormente permite reflexionar si la práctica profesional es capaz de incluir los espacios esenciales para que los alumnos practicantes experimenten y desarrollen estas competencias, para así consolidar su perfil docente y su próximo que hacer pedagógico.

Figura 1. Network Código Desafíos y oportunidades de la práctica.

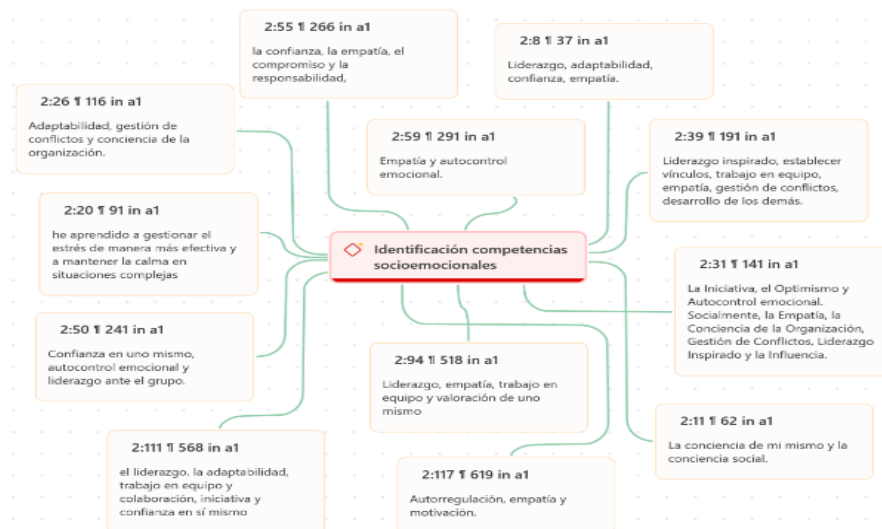


El segundo código denominado “Identificación de competencias socioemocionales” busca vincular cuáles son las competencias claves que se ven desarrolladas en la práctica profesional y si los estudiantes practicantes de EF son capaces de poder asimilar estas competencias (figura 2). El poder analizar esta información nos revela que se pueden manifestar estas competencias en la práctica educativa (el liderazgo, la empatía, el desarrollo de los demás, la adaptabilidad, etc.) y que los estudiantes de EF pueden identificarlas, todo esto siempre dependiendo de su contexto, experiencias prácticas y nivel de acompañamiento del profesor mentor con sus retroalimentaciones que reciben durante todo su proceso de formación docente (Latorre & Burgos, 2019). Asimismo, hay que mencionar que el desarrollo práctico es un contexto valioso, el cual, permite adquirir estos conocimientos que cumplen un rol fundamental en

los futuros docentes, el situarlos en escenarios donde puedan aplicar todos sus conocimientos tanto técnicos, como sus habilidades interpersonales y emocionales.

Sin embargo, como también señalan Fernández y Extremera (2009) estas competencias no solamente se manifiestan de manera natural en el trayecto de la formación docente, por lo que se necesita integrar explícitamente en el currículum formativo universitario. El generar instancias con procesos de enseñanza-aprendizaje experiencial y reflexivo, facilitará el que los estudiantes practicantes interioricen de mejor manera y se logren aplicar de forma efectiva en la práctica profesional.

Figura 2. Network Código Identificación de competencias socioemocionales



El tercer código denominado “Experiencias y percepciones” tiene como finalidad el poder analizar las vivencias y sensaciones que experimentan los alumnos de EF, con respecto, al impacto de la práctica profesional en el fortalecimiento de sus competencias socioemocionales (figura 3). Este análisis permite observar el contexto de la práctica y su incidencia en aspectos emocionales y sociales los que son primordiales para el perfil del docente, como señala Hargreaves y Fullan (2012) el progreso en las competencias socioemocionales en la preparación inicial docente no solo beneficia su proceso de práctica profesional, sino que, además, tiene una influencia positiva en el colectivo escolar, debido a que esto, potencia un clima de confianza y respeto.

El poder contemplar estas experiencias y percepciones brindan profundidad sobre cómo los estudiantes practicantes enfrentan y procesan un sinnúmero de diversas situaciones, exponiendo como la práctica profesional actúa como un contexto en el cual ellos tengan la capacidad de poder reflexionar sobre la huella que dejan sus acciones, proceso primordial para su propio desarrollo socioemocional, como describe Goleman (1996) que la habilidad de reconocer y sobrellevar las emociones de uno mismo y de los demás de manera constructiva, fomenta en los estudiantes la adaptación a los diversos contextos, a relacionarse de manera clara y efectiva y manejar los momentos de estrés. También cabe destacar que tener momentos de autoconocimiento y autoexploración, permite el identificar las fortalezas y mejoras en estas capacidades socioemocionales, un proceso de autorreflexión fundamental para que estos estudiantes practicantes como futuros docentes sean capaces de concientizar sus propias emociones y patrones conductuales, haciendo que esto les ayude a crear un ambiente de aprendizaje mucho más seguro y significativo en sus estudiantes.

Esto permite dar cuenta y hacer consiente que el proceso de práctica profesional es una instancia a la cual hay que darle gran relevancia, ya que, a través de ella se tiene la oportunidad de generar una comprensión profunda del rol docente y además cómo su influencia puede afectar tanto de manera positiva, como también, de manera negativa a los futuros profesores de la EF.

Figura 3. Network Código Experiencias y percepciones



## Discusión

El propósito central de este estudio fue comprender el desarrollo de competencias socioemocionales durante la práctica profesional en estudiantes de pedagogía en EF. Ha sido demostrado que estas habilidades abordan un tema fundamental en la educación moderna, su desarrollo genera bienestar personal y logra un estilo asertivo, lo que contribuye a su perfil docente y en el proceder educativo en la experiencia pedagógica con los estudiantes (Ávila, 2017), por lo que se reconoce que los docentes no solo deben poseer un dominio de los contenidos académicos que enseñan, sino también una serie de habilidades emocionales y sociales que les permitan interactuar de manera efectiva con sus estudiantes y colegas, para así afrontar la variedad de desafíos que implica el entorno educativo.

Con esto, es posible señalar que la práctica profesional se convierte en el espacio esencial para proporcionar las herramientas necesarias para enfrentar los desafíos del mundo laboral, a través de ella, se tiene la oportunidad de aprender y mejorar sus capacidades de manera continua. De igual manera, Correa-Molina (2011) la posiciona como un espacio potencialmente favorable para el desarrollo profesional del futuro docente, simbolizando como el encuentro entre el mundo universitario y el profesional. Respecto a lo explicado con anterioridad, los docentes en formación que conformaron parte de la muestra de este estudio manifiestan (Figura 5) que la práctica es una oportunidad valiosa para su desarrollo personal y profesional, un proceso que no solo implica el perfeccionamiento de habilidades técnicas, sino también la gestión de las emociones. En este contexto, se entiende que la práctica es un proceso de aprendizaje continuo, en el que las emociones juegan un papel fundamental. En lugar de ser un obstáculo, las emociones se reconocen como una parte integral del proceso de aprendizaje, que debe ser comprendida y gestionada para optimizar el rendimiento.

Hinojosa et al., (2022) explican cómo la práctica profesional constituye el primer acercamiento a la realidad de las aulas, brindando a los estudiantes la oportunidad de entrenarse en un entorno parecido al que enfrentarán en el futuro. Además, esta experiencia fortalece los conocimientos, habilidades y actitudes del futuro docente, permitiendo la implementación de propuestas educativas y socioeducativas en contextos profesionales auténticos. Por lo cual es necesario que durante las prácticas profesionales se dedique una atención especial al desarrollo de las competencias socioemocionales de los estudiantes. De esta manera los futuros profesionales deben aprender a manejar sus emociones, a empatizar con los demás y a desarrollar habilidades que son fundamentales para crear un ambiente de aprendizaje positivo y constructivo.

Dicho esto, en el contexto educativo, el desarrollo de las competencias socioemocionales en profesores en formación se vuelve crucial, ya que impactaría en la salud mental no solo de ellos mismos, sino que también en el bienestar de sus estudiantes, puesto que, estas habilidades son esenciales para el manejo adecuado del aula y la construcción de relaciones sanas dentro de la comunidad escolar. Los docentes deben ser capaces de manejar sus emociones, en situaciones de estrés o conflicto, tomar decisiones responsables y a su vez establecer relaciones de confianza, comunicación y empatía. En definitiva, se puede reconocer la importancia de desarrollar sus habilidades comunicativas, el trabajo en equipo, saber escuchar y respetar las opiniones de los otros, entendiéndose y trabajando conjuntamente (Pazo & Tejada, 2012).

Los participantes de este estudio han expresado (Figura 5) que durante sus prácticas han percibido la necesidad de desarrollar estas competencias socioemocionales, las cuales ayudarían al docente a mejorar su desempeño, identificando sus logros y detectando sus problemas. (Pazo y Tejada, 2012). Por su parte, este tipo de formación debería ser una prioridad para quienes se encuentran estudiando pedagogía, puesto que prepara a los futuros profesionales para enfrentar retos emocionales y sociales del aula.

A su vez, la falta de competencias socioemocionales puede tener un impacto significativo en el desempeño del docente, así como en la calidad del ambiente de aprendizaje que genera para los estudiantes. Sobre todo, si se considera que en este contexto a menudo ocurren situaciones conflictivas y altos niveles de exigencia. El estrés relacionado a la enseñanza es común, y los profesores que carecen de competencias socioemocionales serían más propensos a sentirse agotados emocionalmente. Por lo tanto, es un problema real y creciente, con múltiples causas que incluyen la sobrecarga de trabajo, la falta de recursos, las presiones externas y las expectativas poco realistas. El excesivo número de alumnos por grupo-clase se encuentran asociado con el empeoramiento del clima del aula, reducción de tiempo efectivo en el aprendizaje y la falta de personalización en la enseñanza, repercutiendo probablemente de forma estresante en el profesorado con situaciones de tensión laboral (Fraile et al., 2018). Este estrés no solo afecta su desempeño profesional, sino que tiene un impacto significativo en su bienestar emocional y físico.

Los hallazgos que se pudieron recopilar muestran que estos tres ejes de las competencias socioemocionales son esenciales para lograr comprender este fenómeno. Como se aprecia en la Figura 5, la relación entre estas aristas da a conocer que los futuros docentes deben poder generar este proceso de exploración de los desafíos y oportunidades, identificación de las competencias socioemocionales y el análisis de sus experiencias y percepciones, y con esto, poder comprender como el desarrollo de estas capacidades son fundamentales en su futuro desempeño laboral, debido a que los educadores que desarrollan habilidades socioemocionales no solo mejoran su propio bienestar, sino que también pueden enseñar mejor a los estudiantes, fomentando un ambiente positivo de aprendizaje que se traduce en mejores resultados académicos (Schoner et al., 2017), sin embargo, las competencias socioemocionales no siempre reciben la misma atención que las competencias académicas tradicionales. A pesar de esto, las investigaciones sugieren que el desarrollo de estas habilidades tiene un impacto significativo en el rendimiento académico y la calidad de vida de los estudiantes y docente. Las experiencias de quienes han trabajado estas competencias desde temprana edad son más positivas en cuanto a la capacidad de gestionar el estrés, resolver conflictos y tomar decisiones responsables.

Formar a los estudiantes en habilidades emocionales y sociales desde temprana edad les permite enfrentar con mayor éxito los retos académicos y personales. Estos cursos no solo deberían centrarse en la gestión emocional, sino también en la resolución de conflictos, la toma de decisiones éticas, la empatía, el trabajo en equipo y la comunicación. Estas competencias, además de mejorar el ambiente escolar, preparan mejor a los estudiantes para la vida laboral y personal, fortaleciendo su bienestar emocional y promoviendo su desarrollo integral como individuos. Por consiguiente, las competencias socioemocionales son fundamentales tanto para el desarrollo integral de los estudiantes como para prepararlos para los retos que enfrentarán a lo largo de su vida. Es esencial que estas habilidades se consideren un área clave dentro de la educación formal, con programas específicos y asignaturas dedicadas a su enseñanza. La inclusión de estos contenidos en la malla curricular no solo mejorará el rendimiento académico, sino que también contribuirá a formar una sociedad más empática, resiliente y colaborativa, capaz de enfrentar los desafíos del futuro de manera más efectiva.

Por otro lado, este estudio presenta varias limitaciones que deben ser tomadas en cuenta al interpretar los resultados. En primer lugar, el número reducido de participantes en el estudio dificulta la generalización de los hallazgos. Asimismo, la investigación no permite observar el impacto de las intervenciones pedagógicas a lo largo del tiempo ni establecer una relación directa entre la formación en competencias socioemocionales y el desempeño posterior de los estudiantes en el campo laboral. Además, la universidad como centro educativo, no declara en ningún aspecto de su malla curricular la manera de abordar estas competencias socioemocionales, finalmente, la escasez de estudios previos en el área ha dificultado la contextualización y comparación de los resultados obtenidos, evidenciando la necesidad de generar más investigaciones sobre el tema, particularmente en el ámbito de la EF.

Finalmente, en futuros estudios sería valioso ampliar la muestra y realizar un análisis más significativo y profundo, lo que permitiría observar los cambios en las competencias socioemocionales de los estudiantes a lo largo de su proceso formativo y evaluar de manera más precisa el impacto de las diferentes estrategias pedagógicas en su desarrollo. Además, sería pertinente explorar más a fondo las intervenciones pedagógicas específicas que favorezcan el fortalecimiento de estas competencias, para ofrecer propuestas concretas que puedan ser implementadas en la formación de educadores físicos y otros profesionales de la educación. En resumen, la práctica pedagógica se confirma como una herramienta clave en la formación de competencias socioemocionales en los estudiantes de Pedagogía en EF, lo que tendrá un impacto positivo en su desempeño profesional y, por ende, en la calidad educativa que estos futuros docentes podrán ofrecer a las futuras generaciones de estudiantes.

## Conclusiones

El presente estudio permitió comprender que la práctica profesional representa un espacio decisivo para el desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes de pedagogía en EF. A partir del análisis cualitativo realizado, se identificaron tres grandes ámbitos que articulan esta construcción: los desafíos y oportunidades que plantea el entorno escolar, la identificación consciente de las competencias desarrolladas, y las experiencias personales que inciden en el fortalecimiento del perfil docente.

Uno de los principales hallazgos radica en que las competencias socioemocionales no emergen de manera espontánea, sino que se configuran en interacción con situaciones reales de enseñanza, muchas de ellas marcadas por incertidumbre, presión y exigencias emocionales. En este sentido, competencias como la autogestión, la empatía, el liderazgo y la gestión de las relaciones se revelan no solo como deseables, sino necesarias para desenvolverse con eficacia en contextos escolares diversos. La práctica profesional, entonces, se confirma como un entorno idóneo para generar experiencias transformadoras que favorecen este desarrollo.

Asimismo, los participantes manifestaron que sus vivencias les permitieron tomar conciencia de la importancia de regular sus emociones, de establecer vínculos empáticos con los estudiantes y de construir relaciones colaborativas con sus pares y profesores tutores. Estos elementos no solo contribuyen al bienestar personal del futuro docente, sino que también repercuten en la calidad del ambiente de aprendizaje que logran generar. Este hallazgo resulta clave si se considera que las relaciones interpersonales y el clima socioemocional del aula son factores ampliamente vinculados con el compromiso, la participación y el logro académico de los estudiantes.

Otro elemento relevante es que el desarrollo de estas competencias depende en gran medida del acompañamiento formativo que reciban los estudiantes en práctica. Las oportunidades de retroalimentación, observación compartida y reflexión guiada se presentan como mecanismos fundamentales para consolidar procesos de autoconocimiento, toma de decisiones y regulación emocional. En este marco, el rol del profesor tutor y del establecimiento escolar se vuelve estratégico para modelar e influir positivamente en la adquisición de estas competencias.

Desde una perspectiva curricular, los resultados de esta investigación invitan a repensar el lugar que ocupan las competencias socioemocionales dentro de la formación inicial docente. La evidencia muestra que, a pesar de su relevancia, estas habilidades no siempre son abordadas de forma explícita ni sistemática en las mallas de formación. En consecuencia, se propone integrar progresivamente instancias de enseñanza, evaluación y reflexión en torno a lo socioemocional como eje formativo, particularmente articuladas con las prácticas profesionales.



En síntesis, este estudio permite concluir que la práctica profesional es un momento privilegiado para el desarrollo de competencias socioemocionales en los estudiantes de pedagogía en EF. Estas competencias resultan esenciales no solo para el desempeño profesional, sino también para la construcción de un rol docente ético, reflexivo y comprometido con el bienestar integral de sus estudiantes. La inclusión sistemática de estos componentes en la formación inicial podría favorecer trayectorias docentes más resilientes, empáticas y capaces de afrontar los desafíos complejos del contexto educativo actual.

## Financiación

Sin financiamiento.

## Referencias

- Arens, A. K., & Morin, A. J. S. (2016). Relations between teachers' emotional exhaustion and students' educational outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 108(6), 800-813. <https://doi.org/10.1037/edu0000105>
- Ávalos, D. (2002). *Profesores para Chile: historia de un proyecto*. Ministerio de Educación.
- Ávila, B. (2017). Experiencias pedagógicas significativas de educación rural en Colombia, Brasil y México. *Revista del Centro de Investigación de la Universidad La Salle*, 12(48), 121-158. <http://revistasinvestigacion.lasalle.mx/index.php/recein/article/view/1486/1866>.
- Barbosa-Rinaldi, I. (2008). Formação inicial em Educação Física: uma nova epistemologia da prática docente. *Movimento: Revista da Escola de Educação Física*, 14 (3). 185-207.
- Barrera, M., & Hinojosa, C. (2020). Incidencia del proceso de la práctica profesional en las dimensiones de la formación docente de estudiantes de pedagogía en educación física. *Pensamiento Educativo*, 54(2), 1-15. <https://doi.org/10.7764/PEL.54.2.2017.8>
- Barquero, A., León, R., & Feria, D. (2011). Difusión de los resultados cualitativos (I). *Nure Investigación*. N°50. 1-6. <https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/523>
- Bernate, J., Fonseca, I., & Jiménez, M. (2020). Impacto de la actividad física y la práctica deportiva en el contexto social de la educación superior. *Revista UNIMAR*, 41(2), 66-79. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-2-art4>
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación. Administración, economía, humanidades y ciencias sociales* (3ª edición). Pearson
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bisquerra, R., (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3),95-114. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927006>
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 95-114. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=27411927006>
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2012). Las Competencias Emocionales. *Educación XX1*, 10(1). <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Bisquerra, R., & Mateo, J. (2019). *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación*. Horsori Editorial
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D., y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 13 (1), 41-49.
- Correa-Molina, E. (2011). La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional. *Revista Perspectiva Educativa*. Vol. 50 (2), p.77-95. <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/educacional/article/view/41>
- Fraile-García, J., Tejero-González, C. M., & López-Rodríguez, M. (2018). Job stress in physical education teachers: a qualitative study. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 13(39), 253-265. <https://doi.org/10.12800/ccd.v1i1.1147>
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2009). La Inteligencia Emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3),85-108. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419066006>

- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & Mckee, A. (2002). *El líder resonante crea más. El poder de la inteligencia emocional*. Editorial Plaza Janes
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. 6ª edición. Editorial McGraw Hill
- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial Mc Graw Hill
- Hinojosa Torres, C., Araya Hernández, A., Vargas Díaz, H., & Hurtado Guerrero, M. (2022). Componentes del desempeño en la práctica profesional de estudiantes de educación física: perspectivas y significados desde la triada formativa (Performance components in the professional practice of physical education students: perspectives and meanings). *Retos*, 43, 533-543. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.89316>
- Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, A. A., Cham, H., & Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 1010-1028. <https://doi.org/10.1037/edu0000187>
- Latorre, P., & Burgos, A. (2019). *Desarrollo profesional y prácticas educativas: Implicaciones para la educación física*. Editorial Pirámide
- Lleixá, T. (2007). Educación física y competencias básicas. *Tándem* 23, 31-37. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2263871>
- Méndez-Giménez, A. (2009). *Modelos actuales de iniciación deportiva escolar. Unidades didácticas sobre deportes de invasión*. Editorial Wanceulen
- Mikulic, I., Crespi, M., & Radusky, P. (2015). Construcción y validación del inventario de competencias socioemocionales para adultos (ICSE). *Interdisciplinaria*, 32(2),307-329. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18043528007>
- Mujica, F. (2021). Emociones negativas del alumnado de Secundaria en el aprendizaje de baloncesto en Educación Física. *Retos*, 41, 362-372. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.84395>
- Navarro Saldaña, Gracia, Flores-Oyarzo, Gabriela, & González Navarro, María Gracia. (2022). Inteligencia Emocional en estudiantes de la provincia de Concepción, Chile: un estudio comparativo con un instrumento piloto. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 21(47), 96-115. <https://dx.doi.org/10.21703/0718-5162202202102147005>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2015). *Carta internacional de la educación Física, la actividad física y el deporte*. UNESCO
- Pazo, C. & Tejada, J. (2012). Las competencias profesionales en Educación Física. *Retos*, 22, 5-8. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i22.34575>
- Pishghadam, R., Ebrahimi, S., Rajabi Esterabadi, A., & Parsae, A. (2023). Emotions and Success in Education: From Apathy to Transpathy. *Journal of Cognition, Emotion & Education*, 1(1), 1-16. <https://doi.org/10.22034/cee.2023.172495>
- Rendon, M. (2007). Regulación emocional y competencia social en la infancia. *Revistas diversitas* 3, 349-363. <http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v3n2/v3n2a14.pdf>
- Mayer, J.D., & Salovey, P. (1997). Qué es inteligencia emocional ¿Ligencia? En P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Desarrollo emocional e inteligencia emocional: Implicaciones para los educadores*. (págs. 3-31). Basic Books
- Schonert-Reichl, K., Kitiil, M., & Hanson-Peterson, J. (2017). *To reach the students, teach the teachers: A national scan of teacher preparation and social & emotional learning*. A report prepared for the Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). University of British Columbia
- Strauss, A. & Corbin, J. (2016). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. (2ª reimpresión). Editorial Universitaria de Antioquia.
- Vivas, M; Chacón, M.A & Chacón, E. (2010) Competencias socioemocionales auto percibidas por los futuros docentes. *Educere* 14, 137-146. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35616720014>

**Datos de los/as autores/as y traductor/a:**

Rodrigo Yáñez-Sepúlveda	rodrigo.yanez.s@unab.cl	Autor/a
Sergio Núñez Díaz	sergio.nd98@gmail.com	Autor/a
Matías Quilaqueo Hoffens	matias.quilaqueo.hoffens@gmail.com	Autor/a
Sergio Urrutia Venegas	sergiourrutiavenegas15@gmail.com	Autor/a
Juan Pablo Zavala-Crichton	jzavala@unab.cl	Autor/a
Guillermo Cortés-Roco	guillermo.cortes@uvm.cl	Autor/a
Jorge Olivares-Arancibia	jolivares@udla.cl	Autor/a
Claudio Hinojosa-Torres	claudio.hinojosa@unab.cl	Autor/a