



# COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: UNA REFLEXIÓN DESDE LA EDUCACIÓN FÍSICA

## SOCIOEMOTIONAL TEACHING COMPETENCIES IN INITIAL TEACHER EDUCATION: A REFLECTION FROM PHYSICAL EDUCATION

Cristóbal Beltrán Pacheco\* <https://orcid.org/0009-0008-0390-241X> | Universidad Católica de la Santísima Concepción, Facultad de Educación, Chile | [cbeltran@magisteredu.ucsc.cl](mailto:cbeltran@magisteredu.ucsc.cl)

Juan José Flores Valderrama <https://orcid.org/0009-0007-4754-6819> | Universidad Católica de la Santísima Concepción, Facultad de Educación, Chile | [jfloresv@magisteredu.ucsc.cl](mailto:jfloresv@magisteredu.ucsc.cl)

Scarlet González Lebu <https://orcid.org/0009-0007-3638-2708> | Universidad Católica de la Santísima Concepción, Facultad de Educación, Chile | [sgonzalez@magisteredu.ucsc.cl](mailto:sgonzalez@magisteredu.ucsc.cl)

### RESUMEN

La formación inicial docente (FID) en Educación Física en Chile presenta una brecha persistente en el desarrollo explícito de las competencias socioemocionales (CSE), pese a que los marcos normativos nacionales reconocen su relevancia para el bienestar, la gestión del aula y la calidad de los aprendizajes. Esta reflexión académica examina la distancia entre las orientaciones institucionales, como las Políticas Nacionales de Convivencia Educativa, el Marco para la Buena Enseñanza y las prácticas formativas predominantes en la carrera de Pedagogía en Educación Física (PEF). A partir de la revisión de literatura reciente, se evidencia que las universidades tienden a abordar las CSE de manera fragmentada, lo que limita la preparación del futuro profesorado para integrarlas en su ejercicio profesional. Asimismo, se sostiene que la Educación Física y Salud (EFyS) ofrece valiosas oportunidades pedagógicas para el desarrollo vivencial de estas competencias; sin embargo, su potencial se ve restringido por la falta de estrategias curriculares sistemáticas. Se concluye que la integración de las CSE como un eje transversal, evaluable y sustentado en metodologías activas resulta clave para fortalecer la práctica docente y promover comunidades educativas más empáticas, resilientes y colaborativas.

**Palabras clave:** Educación física, competencias socioemocionales, formación inicial docente, reflexión docente

### ABSTRACT

Initial Teacher Education (ITE) in Physical Education in Chile shows a persistent gap in the explicit development of socioemotional competencies (SEC), despite national policy frameworks recognizing their importance for well-being, classroom management, and the quality of learning. This academic reflection examines the disconnect between institutional guidelines, such as the National Policies on School Coexistence, the Framework for Good Teaching, and the predominant training practices in Physical Education teacher education programs. Based on a review of recent literature, it is evident that universities tend to address SEC in a fragmented manner, which limits the preparation of future teachers to effectively integrate them into their professional practice. Furthermore, Physical Education and Health (PEH) is argued to offer valuable pedagogical opportunities for the experiential development of these competencies; however, its potential is constrained by the lack of systematic curricular strategies. It is concluded that integrating SEC as a cross-cutting, assessable component grounded in active methodologies is essential to strengthening teaching practice and fostering more empathetic, resilient, and collaborative educational communities.

**Keywords:** Physical Education, socioemotional competencies, initial teacher education, teacher reflection

---

\* Autor de correspondencia: Cristóbal Beltrán Pacheco



---

## INTRODUCCIÓN

### Relevancia de las competencias socioemocionales en la formación docente

En la actualidad, las competencias socioemocionales (en adelante, CSE) se reconocen como un pilar fundamental en los procesos educativos, ya que permiten al profesorado gestionar sus emociones, establecer vínculos constructivos y generar climas propicios para el aprendizaje y el bienestar colectivo. (Aponte et al., 2025). Según CASEL (2020), estas competencias incluyen dimensiones como la autoconciencia, la autorregulación, la empatía, la toma de decisiones responsable y las habilidades relacionales.

Su incorporación en la práctica pedagógica no solo impacta en la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino también en la motivación y la salud mental tanto de estudiantes como de docentes (Costa-Rodríguez, Palma-Leal & Salgado-Farías, 2021; Lozano-Peña et al., 2021).

En el contexto chileno, la actualización del Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2021) y la Política Nacional de Convivencia Educativa 2024–2030 (MINEDUC, 2024) refuerzan la centralidad del desarrollo socioemocional, posicionando el bienestar como eje de la formación integral. Asimismo, organismos internacionales como la UNESCO (2022) y UNICEF & MINEDUC (2021) destacan su relevancia para la inclusión, la equidad y la prevención del abandono escolar.

No obstante, investigaciones recientes (Lagos San Martín, 2024; Ávila et al., 2024) evidencian que, pese a su reconocimiento discursivo, las CSE no se abordan de manera sistemática en la formación inicial docente (FID), generando una brecha persistente entre el marco normativo y las prácticas formativas.

### Brecha entre discurso institucional y formación efectiva

En las carreras de Pedagogía en Educación Física, los perfiles de egreso suelen declarar la formación socioemocional como principio orientador; sin embargo, los planes de estudio continúan careciendo de asignaturas específicas que aborden estas competencias de manera explícita.

Estudios con estudiantes en práctica profesional muestran que, si bien enfrentan contextos de alta demanda emocional, no siempre disponen de herramientas suficientes para la autorregulación ni para la gestión de relaciones pedagógicas complejas (Ornaghi et al., 2023; Savina et al., 2025).

Si bien existe consenso respecto a la transversalidad de las CSE en la formación docente, la literatura indica que su abordaje suele ser marginal, limitado a asignaturas de psicología o convivencia escolar. Esto genera una desconexión entre lo declarado institucionalmente y la experiencia formativa real, afectando la percepción de preparación del futuro profesorado (Lagos San Martín, 2024).

Savina et al. (2025) atribuyen esta situación a una visión reduccionista de la formación docente, donde lo socioemocional se considera un componente secundario frente al predominio de las competencias cognitivas. Esta falta de sistematicidad debilita la preparación profesional y compromete la sostenibilidad del ejercicio docente.



### Políticas educativas y desafíos de implementación

A nivel internacional, la OCDE ha reiterado la necesidad de fortalecer la profesión docente como factor clave para mejorar los aprendizajes (OCDE, 2005; 2017). En Chile, estas orientaciones han influido en la implementación de políticas como la Ley 20.903 (2016), que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente.

Sin embargo, la incorporación de estas recomendaciones en la FID ha sido parcial, especialmente en el ámbito socioemocional, donde persiste una débil articulación entre las políticas públicas y los diseños curriculares universitarios.

### Marco conceptual de las competencias socioemocionales

El concepto de competencia socioemocional implica la integración dinámica de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para actuar eficazmente en contextos diversos (Agencia de la Calidad de la Educación, 2022). Esta perspectiva supera la tradicional distinción entre "saber" y "saber hacer", al situar la acción ética e intencionada en el centro del quehacer profesional.

Las competencias suponen un nivel superior de integración entre dimensiones cognitivas, emocionales y éticas (Alcívar & Robinson, 2024). En el ámbito educativo, abarcan procesos como la autoconciencia, la regulación emocional, la empatía y la colaboración, los cuales se desarrollan en interacción con contextos sociales, culturales e institucionales.

Esta mirada resulta clave, ya que las políticas y programas formativos tienden a abordar estas dimensiones de manera fragmentada, sin una comprensión holística de la competencia profesional docente.

### Educación Física: de un enfoque técnico a una perspectiva integral

Históricamente, la Educación Física y Salud (EFyS) ha sido concebida como un espacio orientado al desarrollo motriz y la salud física, relegando la dimensión socioemocional a un plano secundario.

No obstante, la evidencia actual reconoce su potencial para el desarrollo integral, al constituir un entorno donde convergen cuerpo, emoción y vínculo social (Lynch, 2019; Escobar, 2025). En este contexto, la EFyS ofrece oportunidades para la autorregulación, la cooperación, la resolución de conflictos y la valoración de la diversidad (UNESCO, 2019).

Sin embargo, este potencial no se ha consolidado plenamente en la práctica. La proporción de actividades explícitamente orientadas al desarrollo socioemocional sigue siendo limitada (Bächler Silva, 2020), lo que restringe su impacto formativo.

### Fragmentación curricular y formación insuficiente

Diversos estudios coinciden en que la formación en CSE en pedagogía se caracteriza por su carácter fragmentado, secundario y escasamente evaluado (Ávila et al., 2024). Esto genera una alta variabilidad entre instituciones y cohortes, dependiendo en gran medida del compromiso individual de docentes formadores (Fitzgerald et al., 2022).



En consecuencia, los futuros docentes egresan con conocimientos teóricos, pero sin experiencias formativas que les permitan desarrollar estas competencias en contextos reales (Ávila et al., 2024).

### **Percepciones de actores educativos**

La brecha formativa también se evidencia en las percepciones de los actores involucrados. Los formadores reconocen la importancia de las CSE, pero señalan limitaciones de tiempo, recursos y claridad curricular (Ornaghi et al., 2023).

Por su parte, los estudiantes de pedagogía manifiestan la necesidad de espacios vivenciales para desarrollar habilidades de autorregulación y manejo del estrés (Yáñez-Sepúlveda et al., 2025).

Desde la perspectiva del estudiantado escolar, persisten desafíos en la generación de climas seguros y en la gestión emocional dentro del aula (Cortés, 2018).

### **Experiencias formativas efectivas**

La evidencia internacional muestra que los programas más efectivos integran metodologías activas, aprendizaje experiencial y reflexión sistemática (Oliveira et al., 2021; Sanmartín et al., 2023). Estas estrategias favorecen el desarrollo de competencias socioemocionales y mejoran la calidad de las relaciones pedagógicas.

Sin embargo, estas experiencias siguen siendo excepcionales y no logran consolidarse como prácticas sistemáticas en la formación docente.

### **Barreras estructurales e inequidades formativas**

El desarrollo de las CSE varía significativamente según el tipo de institución, su ubicación y sus recursos. Esta heterogeneidad genera inequidades en la formación docente, dependiendo del "sello" institucional (Ramos et al., 2024).

La ausencia de estándares comunes contribuye a un sistema fragmentado, con consecuencias directas en la calidad de la convivencia y el aprendizaje escolar (Poblete-Valderrama et al., 2023).

### **Relevancia en contextos de vulnerabilidad**

En contextos de alta vulnerabilidad, las CSE cumplen una función protectora, favoreciendo la resiliencia, el bienestar y el rendimiento académico (Usán & Salavera, 2018; Suárez & Castro, 2022; Aguirre et al., 2025). En este escenario, el desarrollo socioemocional docente se vuelve clave para la construcción de climas educativos seguros e inclusivos (Bulás et al., 2022).

### **Aprendizajes desde la evidencia internacional**

La experiencia internacional muestra que la incorporación sistemática de las CSE en la formación docente contribuye a reducir el estrés, mejorar la convivencia escolar y fortalecer el bienestar educativo (Domitrovich et al., 2016; Poulou, 2018).



En Chile, si bien se observan avances, persiste el desafío de transformar los lineamientos normativos en prácticas formativas efectivas, sostenidas y evaluables.

---

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los hallazgos de esta reflexión confirman que la integración de las competencias socioemocionales (CSE) en la formación inicial docente (FID) de Educación Física continúa siendo insuficiente, en coherencia con lo reportado por Lagos San Martín (2024) y Ávila et al. (2024). La persistente distancia entre los marcos normativos y la práctica formativa evidencia un patrón de fragmentación curricular, donde la educación emocional se mantiene como un componente complementario y no como un eje articulador del proceso formativo.

En contraste con experiencias internacionales exitosas (Domitrovich et al., 2016; Poulou, 2018), el contexto chileno presenta limitaciones asociadas a la ausencia de módulos sistemáticos, la escasa intencionalidad pedagógica y la falta de mecanismos de evaluación auténtica. En este sentido, la transversalización meramente declarativa, es decir sin estructuras curriculares, evaluación ni experiencias vivenciales, por lo que resulta insuficiente para generar aprendizajes significativos y transferibles al ejercicio profesional.

Una contribución central de este análisis es visibilizar que el desarrollo de las CSE no puede depender del sello institucional ni de iniciativas individuales, sino que requiere lineamientos comunes que aseguren equidad entre instituciones formadoras. Asimismo, se reafirma la necesidad de fortalecer la preparación del cuerpo académico, considerando que la evidencia indica que el desarrollo socioemocional del estudiantado está mediado

por las propias competencias del profesorado formador (Savina et al., 2025).

La evidencia revisada muestra que, cuando las CSE no se abordan de manera sistemática, los futuros docentes tienden a reproducir prácticas reactivas, presentan dificultades para gestionar la complejidad emocional del aula y experimentan mayores niveles de tensión y desgaste. En este escenario, integrar estas competencias desde una perspectiva curricular sólida implica reconocer que el bienestar, la autorregulación y la capacidad relacional del profesorado constituyen condiciones fundamentales para el aprendizaje, y no elementos accesorios.

Desde esta perspectiva, el desarrollo de competencias socioemocionales en la FID de Educación Física se configura como un imperativo pedagógico, político y ético. Si bien los marcos normativos nacionales e internacionales han avanzado en su reconocimiento, persiste una brecha significativa entre la declaración regulatoria y su implementación efectiva, profundizada por la heterogeneidad institucional y territorial. La opción por enfoques implícitos o transversales no ha logrado garantizar mínimos formativos ni reducir las desigualdades en la preparación docente.

En este contexto, la Educación Física y Salud (EFyS), por su carácter corporal, expresivo y relacional, posee un potencial privilegiado para el desarrollo socioemocional. No obstante, capitalizar este potencial requiere superar los enfoques centrados exclusivamente en lo técnico-motriz y avanzar hacia propuestas formativas que integren de manera explícita, sistemática y evaluable estas competencias en los planes de estudio.



El aporte de esta reflexión radica en subrayar la necesidad de una transformación curricular profunda, que trascienda la incorporación de contenidos aislados y se oriente hacia la construcción de modelos formativos coherentes, basados en metodologías activas, experiencias vivenciales y procesos de retroalimentación continua. Este cambio permitiría fortalecer la resiliencia docente, mejorar la convivencia escolar y promover comunidades educativas más empáticas, inclusivas y sostenibles.

No obstante, este estudio presenta limitaciones propias de su carácter documental, lo que restringe la generalización de sus hallazgos. En esta línea, futuras investigaciones podrían profundizar mediante estudios de caso, análisis comparados y experiencias situadas, especialmente en contextos de alta vulnerabilidad, donde las CSE cumplen una

función protectora relevante (Suárez & Castro, 2022).

Finalmente, avanzar en la integración efectiva de las competencias socioemocionales en la FID exige una voluntad institucional sostenida, capaz de articular políticas, currículo y prácticas pedagógicas. Asimismo, resulta fundamental desarrollar sistemas de seguimiento y evaluación que permitan monitorear su impacto en el desempeño docente y en la experiencia escolar del estudiantado, evitando que esta dimensión permanezca en el plano declarativo. Solo mediante este enfoque será posible consolidar una formación docente alineada con las demandas de la escuela contemporánea, donde la gestión emocional, la ética del cuidado y la construcción de vínculos significativos constituyen pilares del ejercicio profesional.



## REFERENCIAS

- Aguirre Asanza, D. M., Ramírez Maldonado, L. M., Maldonado Sarmas, I. C., Apolo Maldonado, M. M., Maldonado Sarmas, E. M., & Masache Lojan, D. C. (2025). Educación emocional y bienestar: Herramientas para una escuela inclusiva. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(2), 946–962. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v9i2.16901](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.16901)
- Agencia de la Calidad de la Educación. (2022). Desafíos y buenas prácticas para el aprendizaje socioemocional. Santiago de Chile: Agencia de Calidad de la Educación. [agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2022/12/Desafios-y-buenas-practicas.pdf](https://agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2022/12/Desafios-y-buenas-practicas.pdf)
- Aponte, M. Ll., Vargas Sánchez, D. A., & Vasquez, M. A. (2025). The effects of emotional intelligence training programs on teacher training: Systematic assessment of 67 studies. *F1000Research*, 14, 842. <https://f1000research.com/articles/14-842>
- Ávila, P., Núñez, G., & Quitral, L. (2024). Influencia de las competencias socioemocionales en el desarrollo de la formación por competencias en estudiantes de educación superior. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 6(1), 1–8. <https://doi.org/10.22320/reined.v6i1.6465>
- Alcívar, L. F., & Robinson, J. O. (2024). Comunidades de aprendizaje: Cómo fomentar competencias socioemocionales en educación física para bienestar estudiantil en bachillerato. *ULEAM Bahía Magazine (UBM)*, 5(9), 91–100. <https://doi.org/10.56124/ubm.v5i9.011>
- Bächler Silva, R. (2020). Evaluación de la formación emocional inicial docente en Chile. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(42), 27–44. [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=So718-51622020000100075](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So718-51622020000100075)
- Bulás Montoro, M. de las M., Ramírez Camacho, A. L., & Campos Rivera, N. H. (2022). Competencias emocionales en docentes de bachilleratos con y sin deserción escolar. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(46), 208–226. <http://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n46.2022.011>
- CASEL. (2020). What is SEL? Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://casel.org/what-is-sel/>
- Cortés, E. (2018). Desarrollo de competencias socioemocionales a través de la expresión corporal en educación primaria. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, 1. <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/3239>
- Costa-Rodríguez, C., Palma-Leal, X., & Salgado-Farías, C. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes: Importancia de la inteligencia emocional en la práctica pedagógica. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 47(1), 219–233. <https://doi.org/10.4067/So718-07052021000100219>
- Domitrovich, C., Bradshaw, C., Berg, J., Pas, E., Becker, K., Musci, R., Embry, D., & Jalongo, N. (2016). How do school-based prevention programs impact teachers? Findings from a randomized trial of an integrated classroom management and social-emotional program. *Prevention Science*, 17(3), 325–337. <https://doi.org/10.1007/s11121-015-0618-z>



- Escobar, A. (2025). Educación física, ocio y deporte: Revisión sistemática de su alcance en las competencias socioemocionales. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, 2(4), 22–31. <https://doi.org/10.70625/rlce/316>
- Fitzgerald, M. M., Renshaw, T. L., Long, A. C. J., & Cook, C. R. (2022). Promoting educator social emotional competence, well-being, and student–educator relationships: Effects of RISE. *Prevention Science*, 23(6), 1021–1035. <http://dx.doi.org/10.1037/spq0000112>
- 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>
- Lynch, T. (2019). *Physical education and wellbeing: Global and holistic approaches to child health*. London, England: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-22266-6>
- Lozano-Peña, G., Sáez, F., López, Y., & Mella, J. (2021). Teachers' social–emotional competence: History, concept, models, instruments, and recommendations for educational quality. *Sustainability*, 13(21), 12142. <https://doi.org/10.3390/su132112142>
- Sanmartín Ureña, R. C., & Tapia Peralta, S. R. (2023). La importancia de la educación emocional en la formación integral de los estudiantes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 1398–1413. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i3.6285](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6285)
- MINEDUC. (2021). Marco para la buena enseñanza. Santiago, Chile: Mineduc. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>
- MINEDUC. (2024). Política nacional de convivencia educativa 2024–2030. Santiago, Chile: Mineduc. <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl>
- OCDE. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264018044-en>
- OECD (2017), *Education in Chile, Reviews of National Policies for Education*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264284425-en>
- Oliveira, S., Roberto, M. S., Veiga-Simão, A. M., & Marques-Pinto, A. (2021). Social and emotional learning interventions for teachers: A systematic review of the impacts on personal and professional outcomes. *Frontiers in Psychology*, 12, 677217. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.677217>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2019). Educación física de calidad (EFC). [https://ark:/48223/pf0000372361\\_spa/PDF/372361spa.pdf](https://ark:/48223/pf0000372361_spa/PDF/372361spa.pdf)
- Ornaghi, V., Conte, E., Cavioni, V., Farina, E., & Pepe, A. (2023). The role of teachers' socio-emotional competence in reducing burnout through increased work engagement. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1295365>
- Poulou, M. (2018). Students' emotional and behavioral difficulties: The role of teachers' social and emotional learning and teacher-student relationships. *International Journal of Emotional Education*, 9(2), 146–153. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1197559>



- Poblete-Valderrama, F., Illanes Aguilar, L., Linzmayer Gutiérrez, L., Cenzano Castillo, L., Quintana Figueroa, C., Garrido-Méndez, A., Rivas Morales, C., & Hetz Rodríguez, K. (2023). Formación inicial docente en educación física, paradigmas de la formación desde la percepción del formador de formadores, lineamientos ministeriales y mallas curriculares: Estudio de caso. *Retos*, 49, 552–563. <https://revistaretos.org/index.php/retos/article/view/91443>
- Ramos, J. F. C., Caniuqueo Vargas, A. D., Ojeda Nahuelcura, R. L. A., Alamos Vasquez, P. A., Cresp Barría, M., & Lagos Rebolledo, P. A. (2024). Competencias relevantes en profesores de educación física en Chile: Un análisis más allá de los estándares de la profesión docente. *Retos*, 51, 1469–1477. <https://doi.org/10.47197/retos.v51.98330>
- Savina, E., Fulton, C., & Beaton, C. (2025). Teacher emotional competence: A conceptual model. *Educational Psychology Review*, 37(2), 40. <https://doi.org/10.1007/s10648-025-10018-2>
- Suárez, X., & Castro, N. (2022). Competencias socioemocionales y resiliencia de estudiantes de escuelas vulnerables y su relación con el rendimiento académico. *Revista de Psicología*, 40(2), 879–904. <https://doi.org/10.18800/psico.202202.009>
- UNESCO. (2022). Reimagining our futures together: A new social contract for education. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- UNICEF & MINEDUC. (2021). Lineamientos para el apoyo socioemocional en comunidades educativas: Sostener, cuidar y contener. UNICEF. <https://www.unicef.org/chile/media/5701/file/sostener%20cuidar%20.pdf>
- Usán, P., & Salavera, C. (2018). School motivation, emotional intelligence and academic performance in students of secondary education. *Actualidades en Psicología*, 32(125), 95–112. <https://doi.org/10.15517/ap.v32i125.32123>
- Yáñez-Sepúlveda, R., Núñez Díaz, S., Quilaqueo Hoffens, M., Urrutia Venegas, S., 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>