



Artículo de investigación científica y tecnológica

Autorregulación emocional y comportamientos prosociales en futuras docentes de educación infantil

Emotional self-regulation and prosocial behaviors in prospective early childhood education teachers

Virginia Barrero-Toncel¹ * Carmelina Paba-Barbosa² * Elizabeth Córdoba-Pinedo³ * Ubaldo Rodríguez-De Ávila⁴ * Berenice Villalba-Pereira⁵ Yesid Ortega-Pacheco⁶

Para citar este artículo: Barrero-Toncel V, Paba-Barbosa C, Córdoba E, Rodríguez U, Villalba B, Ortega Y. Autorregulación emocional y comportamientos prosociales en futuras docentes de Educación Infantil. Duazary. 2025;22:e6560. <https://doi.org/10.21676/2389783X.6560>

Recibido en mayo 05 de 2025

Aceptado en julio 04 de 2025

Publicado en línea en julio 12 de 2025

RESUMEN

Introducción: la formación docente enfrenta desafíos significativos en la actualidad, especialmente en cuanto a la preparación de los futuros maestros para abordar situaciones complejas en los contextos educativos. **Objetivo:** explorar la relación entre la autorregulación emocional y los comportamientos prosociales en futuras docentes de educación infantil considerando estas competencias como elementos clave durante su formación universitaria. **Método:** se realizó un estudio transversal con la participación de estudiantes de una facultad de educación de una universidad pública. Las participantes completaron cuestionarios de autorregulación emocional y comportamientos prosociales. **Resultados:** participaron 127 estudiantes ($M=24,56$; $SD=4,16$; 100% mujeres) y se observó que la estrategia de reevaluación cognitiva se asoció positivamente al comportamiento prosocial general ($r=0,28$, $p<0,01$) y, predijo significativamente sentir empatía ($\beta=0,31$, $p<0,01$), ayudar ($\beta=0,31$, $p<0,01$), compartir ($\beta=0,19$, $p<0,05$) y cuidar ($\beta=0,19$, $p<0,05$). En contraste, la supresión emocional mostró una relación negativa con las conductas prosociales, particularmente con compartir ($\beta=-0,20$, $p<0,05$) y cuidar ($\beta=-0,21$, $p<0,05$). **Conclusiones:** la reevaluación cognitiva favorece las conductas prosociales clave en los docentes en formación, mientras que la supresión emocional puede limitar su expresión. Fortalecer estas competencias resulta fundamental para mejorar la gestión emocional y la calidad de las interacciones en los contextos educativos.

Palabras clave: autorregulación emocional; comportamientos prosociales; formación de maestros.

ABSTRACT

Introduction: Teacher education currently faces significant challenges, particularly regarding preparing future educators to address complex situations within the educational context. **Objective:** To explore the relationship between emotional self-regulation and prosocial behaviors in future early childhood education teachers, considering these competencies as key elements in their university education. **Method:** A cross-sectional quantitative study was conducted with the participation of students at a faculty of education in a public university. Participants completed self-report questionnaires on emotional self-regulation and prosocial behaviors. **Results:** A total of 127 students participated ($M=24.56$, $SD=4.16$, 100% female). It was found that the cognitive reappraisal strategy was positively associated with general prosocial behavior ($r=0,28$, $p<0,01$) and significantly predicted empathizing ($\beta=0,31$, $p<0,01$), helping ($\beta=0,31$, $p<0,01$), sharing ($\beta=0,19$, $p<0,05$), and caring ($\beta=0,19$, $p<0,05$). In contrast, emotional suppression was negatively related to sharing ($\beta=-0,20$, $p<0,05$) and caring ($\beta=-0,21$, $p<0,05$). **Conclusions:** Cognitive reappraisal supports the development of key prosocial behaviors among pre-service teachers, whereas emotional suppression may

1. Universidad del Magdalena. Santa Marta, Colombia. Correo: virginiabarreroit@unimagdalena.edu.co - <https://orcid.org/0000-0003-2290-3115>

2. Universidad del Magdalena. Santa Marta, Colombia. Correo: cpaba@unimagdalena.edu.co - <https://orcid.org/0000-0002-9928-2970>

3. Universidad del Magdalena. Santa Marta, Colombia. Correo: ecordoba@unimagdalena.edu.co - <https://orcid.org/0009-0004-9085-6175>

4. Universidad del Magdalena. Santa Marta, Colombia. Correo: bvillalba@unimagdalena.edu.co - <https://orcid.org/0000-0001-5585-1708>

5. Universidad del Magdalena. Santa Marta, Colombia. Correo: urodriguez@unimagdalena.edu.co - <https://orcid.org/0000-0001-5907-001X>

6. Aix Marseille Université. Marsella, Francia. Correo: yesid.1594@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0002-7274-0150>

hinder their expression. Strengthening these competencies is crucial for enhancing emotional management and the quality of interactions in educational settings.

Keywords: Emotional self-regulation; Prosocial behaviors; Teacher education.

INTRODUCCIÓN

La educación, entendida como un proceso humano y cultural complejo requiere de competencias sociales positivas que fortalezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto en el docente como en los estudiantes en formación, especialmente cuando estos últimos se preparan para convertirse en futuros maestros. En este sentido, la idea de formación en su sentido más amplio es inherente al ser humano. Por ello, y bajo la premisa que el profesor es mediador del aprendizaje, la formación de los educadores representa un desafío que debe asumirse como una prioridad para la transformación social.¹

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, la formación como educador está dirigida a “aprender a enseñar, a posibilitar el aprendizaje de diversos conocimientos, competencias, contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales, con el fin de crear posibilidades vitales para la constitución de los sujetos sociales a través de la educación”.² Además, si se parte del principio de que una educación de calidad implica la formación integral de personas capaces de actuar con ética, respetar lo colectivo, ejercer sus derechos y promover la convivencia pacífica, se reconoce que mejorar la calidad educativa requiere coordinar esfuerzos en la formación docente. Esto implica promover prácticas pedagógicas que no solo impacten en el desarrollo de competencias en los estudiantes, sino que también propicien espacios de reflexión sobre las estrategias didácticas empleadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, al mismo tiempo que impulsen el crecimiento profesional del profesorado.

En este sentido, la formación del educador influye directamente en la construcción de relaciones interpersonales dentro de la comunidad educativa, especialmente con los estudiantes, lo que determina en gran medida la dinámica en el contexto escolar. Por ello, la forma en que el profesorado interactúa con sus alumnos —al comunicarse, estructurar, motivar, guiar, apoyar, enseñar y aprender— resulta clave para el proceso de aprendizaje en todos los niveles educativos.³

En concordancia con lo mencionado anteriormente, las facultades de educación de las universidades colombianas según lo establecido por el Ministerio de Educación,⁴ han determinado que la práctica pedagógica y educativa debe ser un escenario donde se pueda reconocer la observación, la inmersión y la investigación como ejercicios a partir de los cuales el futuro docente se apropie y comprenda el sentido formativo de los escenarios propios de su desempeño profesional. Esto es, comprender el ejercicio pedagógico en contexto y aportarle elementos formales para que convierta su propia práctica en un ejercicio investigativo razonado que favorezca su crecimiento personal, profesional y social.

Por su parte, Dehaene⁵ sostiene que la educación amplifica las ya considerables facultades del cerebro. No obstante, su impacto puede ser aún mayor si se concibe como un proceso integral que promueva no solo las capacidades académicas e intelectuales si no también las personales y relacionales de los individuos⁷. Esta afirmación se respalda en la idea de que no habría un verdadero progreso en el campo de la educación si no se integran las facetas cognitiva y emocional del desarrollo del cerebro, dos componentes indispensables desde la perspectiva de la neurociencia cognitiva actual.

En este sentido, comprender y fomentar el desarrollo de habilidades sociales y emocionales resulta fundamental si se tiene presente que la prosocialidad cobra especial relevancia al ser una variable asociada a conductas sociales positivas orientadas a beneficiar a otras personas.⁶ Estas conductas incluyen ofrecer ayuda, apoyar física y emocionalmente, brindar cuidado y proteger a los otros, trabajar en equipo y tomar en cuenta la perspectiva de los demás. El interés que ha surgido en este campo ha permitido demostrar

resultados positivos en cuanto a la relación entre la prosocialidad y el aumento en manifestaciones de tendencias empáticas, mayor autorregulación cognitiva, y la disminución de conductas negativas como delincuencia, desobediencia, egocentrismo y agresión. Estos factores influyen positivamente en las dinámicas relacionales que tienen lugar en los contextos escolar, familiar y social.⁷⁻⁹

Asimismo, se ha documentado que puede haber un cambio significativo en el razonamiento prosocial de los niños, acompañado de una disminución en el razonamiento hedonista, lo cual evidencia el potencial de algunas estrategias, por ejemplo la inclusión de juegos cooperativos en la infancia para promover el razonamiento y la conducta prosocial, lo cual estaría asociado con manifestaciones de altruismo y cooperación desde edades tempranas si se desarrollan programas de intervención orientados a promover este tipo de habilidades.¹⁰

Por esta razón, considerar e integrar la prosocialidad y la autorregulación emocional en la formación docente se convierte en una estrategia esencial para promover estas competencias en los estudiantes desde sus primeros años de escolaridad, lo que influye positivamente en el desarrollo académico y bienestar emocional de los educandos.

En relación con la autorregulación emocional, se entiende como la capacidad de identificar, integrar, interpretar y gestionar las emociones propias.¹¹ Esta habilidad se asocia de forma constante con resultados positivos en la adaptación personal, especialmente en el ámbito de las relaciones interpersonales.^{12,13} Esta capacidad no solo influye en las emociones presentes en un momento determinado, sino también el momento en que se experimentan, la forma en que se viven y cómo se expresan.¹⁴ En este contexto, se destacan dos estrategias clave de regulación emocional: la reevaluación cognitiva y la supresión. La reevaluación cognitiva consiste en reinterpretar un evento con el fin de reducir su impacto emocional negativo o intensificar su efecto positivo. Esta estrategia implica un proceso reflexivo en el que la persona analiza y revalora la situación para modificar la manera en que esta le afecta emocionalmente. Se lleva a cabo antes de que la emoción se exprese por completo, lo que permite alterar el curso emocional anticipadamente. Por otro lado, la supresión implica contener la expresión externa de una emoción sin reducir necesariamente la intensidad de la experiencia emocional interna. Es decir, se modifica el comportamiento visible sin alterar lo que se siente.^{15,16} La supresión expresiva se asocia con niveles más altos de afecto negativo y síntomas depresivos, y niveles más bajos de afecto positivo y satisfacción con la vida.¹⁷

Se ha observado que ambas estrategias influyen de manera significativa en el bienestar psicológico de las personas.^{15,18,19} Por ejemplo, utilizar con frecuencia la reevaluación cognitiva se ha asociado con niveles más altos de emociones positivas, una disminución en las emociones negativas, mejores relaciones sociales y un mayor bienestar general.¹⁵ En contraste, se ha encontrado que la supresión emocional está relacionada con una menor manifestación de emociones agradables, dificultades en las relaciones interpersonales, más emociones negativas, síntomas depresivos más frecuentes y una menor capacidad para recuperar un buen estado de ánimo.^{15,19}

De esta manera, se encuentra evidencia de que la regulación emocional en la infancia está estrechamente relacionada con el funcionamiento social y la función ejecutiva, lo cual permite reducir los conflictos escolares y personales en diferentes contextos.²⁰ Basados en que se puede fomentar el desarrollo emocional desde la primera infancia y si se entiende que este puede darse o complementarse dentro de un proceso educativo, continuo y permanente fundamental para el desarrollo integral del individuo.²¹ Asimismo, la capacidad de regular las emociones desempeña un papel fundamental en el desarrollo del comportamiento prosocial de adolescentes²² y adultos.²³

A pesar de los avances en la comprensión de la prosocialidad y la autorregulación emocional, existe una limitada evidencia empírica sobre cómo estas competencias interactúan en el contexto de la formación inicial

del profesorado, especialmente en entornos latinoamericanos. La mayoría de los estudios se han centrado en poblaciones infantiles o escolares y ha dejado un vacío respecto a su integración en los programas de formación docente. En este sentido, el presente estudio busca aportar evidencia sobre la relación entre la prosocialidad y la autorregulación emocional en estudiantes universitarios en formación para la docencia, lo que representa un enfoque novedoso dentro del campo educativo. Esta investigación no solo pretende ampliar el conocimiento teórico sobre dichas variables, sino también ofrecer fundamentos empíricos que puedan informar el diseño de estrategias formativas orientadas al desarrollo socioemocional de los futuros maestros. Los hallazgos podrían tener implicaciones prácticas relevantes para la mejora de los programas curriculares en las facultades de educación lo que favorece el desarrollo integral del profesorado desde su etapa formativa.

El objetivo general fue describir y analizar la relación entre autorregulación emocional y comportamientos prosociales en una muestra representativa de estudiantes de una licenciatura en educación infantil y preescolar.

MÉTODO

Tipo de estudio y participantes

Se empleó un diseño un estudio transversal en el que la muestra estuvo compuesta por estudiantes de licenciatura en educación infantil y licenciatura en preescolar de una universidad pública quienes cursaban asignaturas vinculadas a la práctica docente. Como criterio de exclusión, se consideró la presencia de diagnósticos psicológicos o psiquiátricos reportados. La selección de la muestra respondió a un muestreo intencional y su tamaño fue suficiente para garantizar un poder estadístico adecuado ($\geq 0,80$) en las pruebas de hipótesis realizadas.

Instrumentos

Para conocer las características sociodemográficas de la muestra se utilizó un cuestionario sociodemográfico, y como instrumentos para evaluar las categorías de estudio se utilizaron: a) Escala de Prosocialidad²⁴ (alfa de Cronbach de 0,89) y b) Cuestionario de Regulación Emocional²⁵ (alfa de Cronbach de 0,72). En ambos cuestionarios se utilizó un formato de respuesta tipo Likert de cinco puntos.

Procedimiento y recolección de la información

El estudio se desarrolló en una institución de educación superior de Santa Marta. Las estudiantes firmaron el consentimiento informado, el cual incluía la descripción del proyecto, las implicaciones de su participación y las actividades que desarrollarían en el marco de este.

Las participantes respondieron el cuestionario de autorreporte que incluía preguntas sobre su propio comportamiento prosocial y sus habilidades de autorregulación emocional. Estos cuestionarios se respondieron de manera online a través de Google Forms, con una duración aproximada de 30 minutos.

Análisis estadísticos

El análisis de datos se llevó a cabo en dos fases. En la primera, se utilizaron análisis descriptivos y correlacionales a través del software SPSS (versión 23) para obtener una visión general de las relaciones entre las variables. Dado el tamaño muestral y con el fin de evitar interpretaciones sobreestimadas por significancia

estadística, se consideraron como relevantes únicamente aquellas correlaciones con magnitud igual o superior a 0,20.

En la segunda fase, se implementó un modelo de análisis de rutas (path analysis) mediante modelado de ecuaciones estructurales (SEM), con el fin de examinar las relaciones entre las variables psicológicas. Para la estimación del modelo se empleó el método de máxima verosimilitud robusta (MLR), adecuado para situaciones con violaciones de normalidad. El análisis se realizó con Mplus (versión 8.10).

La calidad del ajuste del modelo se evaluó mediante diversos índices: el chi-cuadrado (χ^2), el índice de ajuste comparativo (CFI), el índice Tucker-Lewis (TLI), el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) y la raíz cuadrada media de los residuos estandarizados (SRMR). Las estimaciones estandarizadas de los coeficientes de regresión fueron utilizadas para interpretar la magnitud y dirección de las relaciones entre variables.

Declaración de aspectos éticos

Este estudio tuvo en consideración el cumplimiento de los principios y normas éticas de la Declaración de Helsinki²⁶ y la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud de Colombia para la investigación con seres humanos.²⁷ La recopilación de información y el manejo de datos se hizo en el anonimato de los participantes, de los cuales se obtuvo el consentimiento informado.

Este estudio se llevó a cabo en el marco del proyecto “Desarrollo de un Sistema Tecnológico Integrado para la promoción de la salud mental, problemáticas psicosociales, socioemocionales y prevención de la violencia de género, causados por la Pandemia de la COVID-19 en el Departamento del Magdalena” con código BPIN 2020000100758.

RESULTADOS

Caracterización de la población

La muestra estuvo compuesta por 127 mujeres. Si bien participaron personas con edades comprendidas entre 18-43 años ($M=24,56$; $SD=4,16$), la mayoría de las participantes se ubicó entre los 18 y 25 años, residentes en zona de bajos ingresos. La tabla 1 muestra la información demográfica completa de las estudiantes.

Tabla 1. Datos sociodemográficos de las participantes.

Variable	Categoría	Número	%
Rango de edad	18-25 años	84	66,10
	26-43 años	43	33,90
Estrato socioeconómico	1 (Bajo-bajo)	82	64,60
	2 (Bajo)	27	21,30
	3 (Medio-bajo)	18	14,20

Estadísticos descriptivos e índices de correlación

La tabla 2 muestra las estadísticas descriptivas y los índices de correlación entre las variables consideradas en este estudio. El comportamiento prosocial, como factor general, está asociado positiva y significativamente con la reevaluación cognitiva ($r=0,28$, $p<0,01$).

Al revisar en detalle las relaciones entre las subdimensiones de la autorregulación emocional y comportamientos prosociales específicos se encontró que la reevaluación cognitiva se asocia positivamente con ayudar ($r=0,31$, $p<0,01$) y sentir empatía ($r=0,30$; $p<0,01$). Mientras la supresión emotiva se relacionó negativa y significativamente con cuidar ($r=-0,20$; $p<0,05$).

Tabla 2. Estadísticos descriptivos y correlaciones entre autorregulación emocional y comportamientos prosociales.

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Comportamiento prosocial	1							
2. Ayudar	0,84**	1						
3. Compartir	0,85**	0,63**	1					
4. Cuidar	0,88**	0,63**	0,69**	1				
5. Sentir empatía	0,87**	0,67**	0,61**	0,70**	1			
6. Regulación emocional	0,09	0,19	0,01	0,00	0,13	1		
7. Reevaluación cognitiva	0,28**	0,31**	0,18	0,17	0,30**	0,77**	1	
8. Supresión emotiva	-0,17	-0,05	-0,19	-0,20*	-0,14	0,67**	0,05	1
Media	4,08	4,18	4,07	4,06	4,01	3,33	3,55	2,99
Desviación estándar	0,50	0,54	0,60	0,58	0,60	0,54	0,67	0,87

Nota: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Análisis de las relaciones entre autorregulación emocional y comportamientos prosociales

En el marco del modelo de ecuaciones estructurales (SEM), se llevó a cabo un análisis de rutas con el objetivo de examinar las relaciones entre las variables psicológicas. En este estudio, se planteó la hipótesis de que la reevaluación cognitiva (RC) influye positivamente en los comportamientos prosociales —empatizar, ayudar, compartir y cuidar— considerados como variables dependientes, mientras que la supresión emocional (SE) tendría un efecto negativo sobre dichos comportamientos.

El modelo mostró un buen ajuste a los datos, con un CFI de 1, un TLI de 1, un RMSEA de 0,00 y un SRMR de 0,00.

Tabla 3. Coeficientes estandarizados del modelo de análisis de ruta.

Relación	Coefficiente estandarizado (β)	Valor p
Reevaluación cognitiva → Sentir empatía	0,31	<0,01
Reevaluación cognitiva → Ayudar	0,31	<0,01
Reevaluación cognitiva → Compartir	0,19	<0,05
Reevaluación cognitiva → Cuidar	0,19	<0,05
Supresión → Sentir empatía	-0,16	0,06
Supresión → Ayudar	-0,07	0,41
Supresión → Compartir	-0,20	<0,05
Supresión → Cuidar	-0,21	<0,05

Los resultados de los coeficientes estandarizados de regresión (ver Tabla 3 y Figura 1) indican que la reevaluación cognitiva tuvo un efecto positivo y significativo sobre sentir empatía ($\beta=0,31$, $p<0,01$), ayudar ($\beta=0,31$, $p<0,01$), compartir ($\beta=0,19$, $p<0,05$) y cuidar ($\beta=0,19$, $p<0,05$). Mientras, la supresión emocional mostró un efecto negativo y significativo sobre compartir ($\beta=-0,20$, $p<0,05$) y cuidar ($\beta=-0,21$, $p<0,05$).

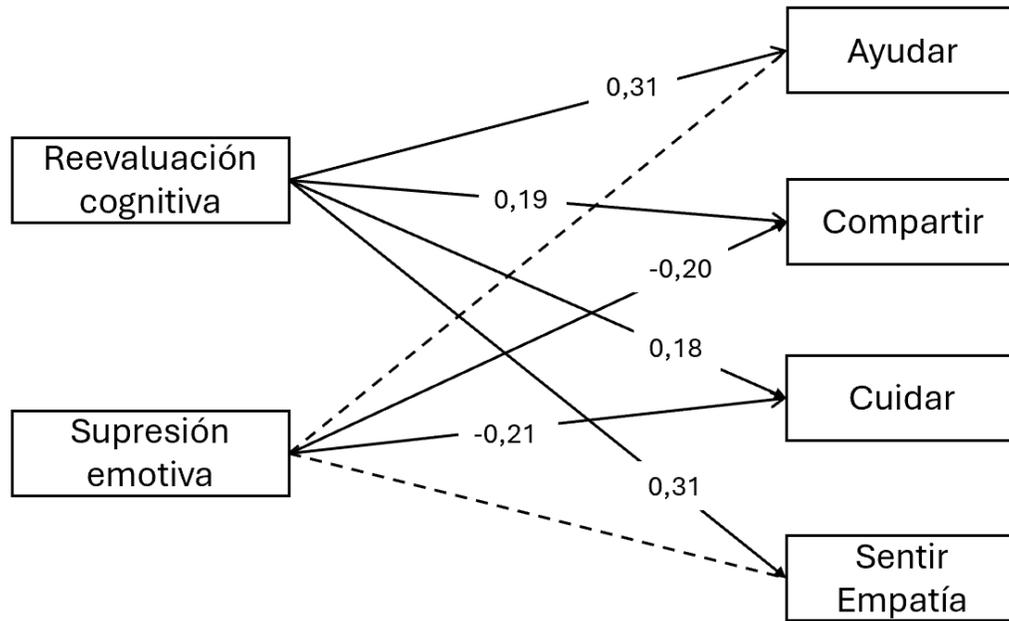


Figura 1. Análisis de ruta. * $p < 0,05$.

El análisis de modificaciones de índice no reveló ajustes adicionales significativos que mejoraran el modelo, lo que sugiere que las relaciones entre las variables fueron bien especificadas.

DISCUSIÓN

El presente estudio tuvo como objetivo analizar el efecto que tienen las estrategias de regulación emocional -reevaluación cognitiva y supresión emocional- sobre el comportamiento prosocial de estudiantes de una facultad de Educación. Se encontró que la reevaluación cognitiva favorece las conductas prosociales clave en los docentes en formación, mientras que la supresión emocional puede limitar su expresión.

En este contexto, es importante considerar que, aunque el componente emocional es relativamente reciente en el ámbito educativo, ya existen algunos estudios orientados a abordarlo en maestros.²⁸⁻³⁰ Sin embargo, no ocurre lo mismo con el estudio de los comportamientos prosociales en esta población específica, lo que evidencia un área aun poco explorada.

Investigaciones previas indican que el profesorado percibe no haber recibido formación en aptitudes emocionales y, por ello, siente la necesidad de ser capacitado en habilidades socioemocionales que le faciliten gestionar las clases de manera adecuada.³¹ En concordancia con esto, se ha encontrado que una de las competencias con promedios más bajos en los docentes es la regulación emocional. Lo cual es un argumento que reafirma la necesidad continua de formular y probar este tipo de programas de formación.

La evidencia científica ha demostrado que adecuadas estrategias de regulación emocional tienen implicaciones significativas en los contextos educativos dado que favorecen la convivencia escolar, el avance en los procesos de aprendizaje, la promoción de un buen clima de aula y la prevención de las violencias escolares. Además, contribuyen al manejo adecuado de situaciones que podrían inducir al estrés y otros problemas de salud mental para los maestros e incluso para los estudiantes.³² Asimismo, está demostrado que una adecuada gestión emocional puede reducir los factores asociados al síndrome de burnout en los docentes.³³ Por lo tanto, estos aspectos no solo impactan positivamente el clima escolar y las relaciones

dentro de la comunidad educativa, sino que también tienen efectos beneficiosos en la salud mental de los maestros.

Como se ha mencionado previamente, en este estudio se analizaron específicamente dos estrategias de regulación emocional. La reevaluación cognitiva por su parte tuvo un efecto positivo sobre comportamientos de ayudar, compartir, cuidar y sentir empatía. Es decir que los futuros maestros que tienen la capacidad de reflexionar antes de generar una conducta asociada a una reacción emocional tienen una mayor tendencia a poner en práctica estos comportamientos. En el contexto escolar, los profesores que utilizan esta estrategia pueden parecer más regulados y satisfechos, así como pueden enseñar estas estrategias a sus estudiantes de forma explícita o implícita.³⁴

Por otro lado, se encontró un efecto negativo de la supresión sobre los comportamientos prosociales compartir y cuidar. Esto permite inferir que las personas que tienden a suprimir en gran medida sus emociones tienden a compartir y cuidar menos a los demás, y viceversa, quienes expresan más sus emociones pueden tender a compartir y empatizar en mayor medida. Lo cual es coherente con otros estudios en los que la supresión expresiva correlacionó negativamente con el funcionamiento social, el afecto positivo, el apoyo y la diversión social.³⁵

Esto es comparable, con los resultados de Braun et al.,²³ quienes encontraron que las habilidades de regulación emocional y la satisfacción con la vida de los docentes se asocian con el bienestar de los estudiantes. Cuando los docentes utilizan la reevaluación cognitiva, los estudiantes reportan una angustia emocional baja; cuando los docentes utilizan la supresión expresiva, los estudiantes reportan una perspectiva menos positiva y los compañeros, a su vez, indicaron poca presencia de conductas prosociales.

Estos resultados subrayan la necesidad de integrar estrategias de regulación emocional en la formación docente, ya que no solo favorecen el bienestar de los educadores, sino que también impactan positivamente en el ambiente escolar y las relaciones entre docentes y estudiantes. Sin embargo, es importante considerar que las relaciones negativas encontradas entre la supresión emocional y algunos comportamientos prosociales no implican causalidad directa y pueden estar mediadas o moderadas por otros factores no explorados en este estudio.

No obstante, más allá de las limitaciones propias de este diseño, la literatura coincide en señalar que la regulación emocional desempeña un papel central en la experiencia profesional docente y en su capacidad para gestionar eficazmente las demandas emocionales del aula. Diversas investigaciones señalan que la regulación emocional cumple una función mediadora entre la labor docente y la percepción de autorrealización personal.³⁶ Esta capacidad se considera una competencia clave que permite afrontar de forma adecuada las exigencias propias del rol profesional.^{37,38} Esto facilita al profesorado la gestión de situaciones estresantes o emocionalmente desgastantes. Según Fernández-Berrocal y Extremera,³⁹ el manejo emocional del docente constituye un componente esencial para el aprendizaje y la formación emocional del alumnado, ya que el profesor actúa como modelo de aprendizaje vicario. A través de este modelo, los estudiantes pueden aprender a identificar, expresar y regular las emociones que emergen a lo largo del proceso educativo. De esta manera, fomentar la inteligencia emocional en los docentes no solo contribuye a formar estudiantes más competentes en el ámbito emocional, sino que también fortalece en los propios profesores las estrategias de afrontamiento ante los desafíos del entorno escolar.

Una fortaleza de este estudio radica en su enfoque innovador al explorar simultáneamente dos estrategias emocionales específicas y su relación con distintas dimensiones del comportamiento prosocial en futuros docentes. Además, se utilizaron instrumentos validados y un enfoque empírico riguroso.

En cuanto a las limitaciones, la muestra estuvo compuesta exclusivamente por mujeres, lo que limita la generalización de los resultados. Esta característica responde a la composición real de los programas

Licenciatura en Educación Infantil y Licenciatura en Preescolar en el momento de la recolección de datos, donde no había varones inscritos. No obstante, se reconoce la necesidad de replicar estos hallazgos en muestras más diversas para ampliar estos hallazgos.

Aunque el uso de análisis de ruta permite modelar relaciones causales entre las estrategias de regulación emocional y los comportamientos prosociales, el diseño transversal del estudio limita la posibilidad de establecer causalidad definitiva.⁴⁰ Por ello, los resultados deben interpretarse como evidencia de asociaciones plausibles dentro del modelo propuesto, pero no como pruebas concluyentes de causalidad. En otras palabras, estas asociaciones deben interpretarse con cautela y en el contexto de posibles variables mediadoras o moderadoras no consideradas en este estudio, tales como características personales, contexto social o factores culturales.⁴⁰ Es probable que otros factores no incluidos en el análisis puedan influir en la relación entre la supresión emocional y las conductas prosociales, lo cual abre la puerta para investigaciones futuras que exploren modelos más complejos o variables adicionales que expliquen esta dinámica. En ese sentido, estudios posteriores podrían considerar diseños longitudinales para poder establecer con mayor precisión relaciones causales entre los constructos, así como incluir variables mediadoras o moderadores que puedan influir sobre las asociaciones encontradas.

En síntesis, los hallazgos evidencian la necesidad de intervención existente en los contextos educativos y permiten reflexionar sobre las prácticas pedagógicas en relación con las necesidades actuales de la sociedad. Además, la información analizada aporta datos relevantes para el proceso de autoevaluación de los programas participantes y fortalece los procesos pedagógicos mediante la identificación de áreas de mejora y la implementación de estrategias efectivas. De esta manera, se mejoraría la calidad de la formación docente y se generan impactos positivos en la sociedad al adaptar la educación a las demandas y desafíos contemporáneos.^{21,28}

CONCLUSIONES

Este estudio corroboró que las estrategias de regulación emocional tienen un papel significativo en la promoción del comportamiento prosocial en docentes en formación. Específicamente, se encontró que la reevaluación cognitiva favorece conductas como ayudar, cuidar, compartir y sentir empatía, mientras que la supresión emocional se asocia negativamente a la expresión de comportamientos prosociales como compartir y cuidar. Se necesitan más estudios en este campo de investigación.

DECLARACIÓN SOBRE CONFLICTOS DE INTERÉS

Los autores declaran que no existen conflictos de interés.

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

VBT efectuó la conceptualización y diseño del estudio, recolección de datos, análisis estadístico, revisión bibliográfica, redacción y aprobación final del manuscrito.

CPB participó en la conceptualización teórica, elección de los instrumentos, análisis estadístico, redacción y aprobación final del manuscrito.

EC participó en la recolección de datos, redacción y aprobación final del manuscrito.

UR participó en la recolección de datos, redacción y aprobación final del manuscrito.

BV participó en la recolección de datos, redacción y aprobación final del manuscrito.

YO participó en la redacción y aprobación final del manuscrito.

REFERENCIAS

1. Tébar L. El profesor mediador del aprendizaje [The teacher as learning mediator]. Bogotá: Editorial Magisterio; 2009.
2. Ministerio de Educación Nacional. Formación Inicial [Early education]. 2013.
3. Montes J, Ramos D, Casarrubia J. La formación de maestros en Colombia: alcances y limitaciones [Teacher education in Colombia: scopes and limitations]. *Espacios*. 2018;39:21–33.
4. Ministerio de Educación Nacional. Resolución 18583 [Resolution 18583]. 2017.
5. Dehaene S. Cómo aprendemos. Los cuatro pilares con los que la educación puede potenciar los talentos de nuestro cerebro [How we learn. The four pillars with which education can enhance the talents of our brain]. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores; 2020.
6. Eisenberg N, Fabes RA, Spinrad TL. Prosocial development. En: Eisenberg N, Damon W, Lerner RM. *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development*. 6ª ed. Hoboken (NJ): John Wiley & Sons; 2006.
7. Cuenca Sánchez V, Mendoza González B. Comportamiento prosocial y agresivo en niños: tratamiento conductual dirigido a padres y profesores [Prosocial and aggressive behavior in children: behavioral treatment for parents and teachers]. *Acta Investig Psicol*. 2017;7:2691-703. <https://doi.org/10.1016/j.aiprr.2017.03.005>
8. Luengo Kanacri BP, Pastorelli C, Eisenberg N, Zuffianò A, Caprara GV. The development of prosociality from adolescence to early adulthood: The role of effortful control. *J Pers*. 2013;81:302-12. <https://doi.org/10.1111/jopy.12001>
9. Carlo G, Mestre MV, McGinley MM, Tur-Porcar A, Samper P, Opal D. The protective role of prosocial behaviors on antisocial behaviors: The mediating effects of deviant peer affiliation. *J Adolesc*. 2014;37:359-66. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.02.009>
10. Cerchiaro-Ceballos E, Barras-Rodríguez R, Vargas-Romero H. Juegos cooperativos y razonamiento prosocial en niños: efectos de un programa de intervención [Cooperative games and prosocial reasoning in children: effects of an intervention program]. *Duazary*. 2019;16:40-53. <https://doi.org/10.21676/2389783X.2967>
11. Navarro J, Vara MD, Cebolla A, Baños RM. Validación psicométrica del cuestionario de regulación emocional (ERQ-CA) en población adolescente española [Psychometric validation of the emotional regulation questionnaire (ERQ-CA) in a Spanish adolescent population]. *Rev Psicol Clin Niño Adolesc*. 2018;5:9-15. <http://doi.org/10.21134/rpcna.2018.05.1.1>
12. Roth G, Assor A. The costs of parental pressure to express emotions: Conditional regard and autonomy support as predictors of emotion regulation and intimacy. *J Adolesc*. 2012;35:799-808. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.11.005>
13. Roth G, Benita M, Amrani C, Shachar B, Asoulin H, Moed A, et al. Integration of negative emotional experience versus suppression: Addressing the question of adaptive functioning. *Emotion*. 2014;14:908-19. <https://doi.org/10.1037/a0037051>
14. Gross JJ. The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Rev Gen Psychol*. 1998;2:271-99. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>

15. Gross JJ, John OP. Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *J Pers Soc Psychol.* 2003;85:348-62. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
16. John OP, Gross JJ. Individual Differences in Emotion Regulation. In: Gross JJ, editor. *Handbook of emotion regulation.* New York: The Guilford Press; 2007.
17. Haga SM, Kraft P, Corby EK. Emotion regulation: Antecedents and wellbeing outcomes of cognitive reappraisal and expressive suppression in cross-cultural samples. *J Happiness Stud.* 2009;10:271-91. <https://doi.org/10.1007/s10902-007-9080-3>.
18. Moore SA, Zoellner LA, Mollenholt N. Are expressive suppression and cognitive reappraisal associated with stress-related symptoms? *Behav Res Ther.* 2009;46:993-1000. <http://dx.doi.org/10.1016/j.brat.2009.02.010>
19. Srivastava S, Tamir M, McGonigal KM, John OP, Gross JJ. The social costs of emotional suppression: a prospective study of the transition to college. *J Pers Soc Psychol.* 2009;96:883-97. <https://doi.org/10.1037/a0014755>
20. García E. La regulación emocional infantil y su relación con el funcionamiento social y con la función ejecutiva. Un estudio con niños de diferentes características en su desarrollo [Children's emotional regulation and its relationship to social functioning and executive function. A study with children of different developmental characteristics. Doctoral thesis]. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid; 2014.
21. Bisquerra R. Educación emocional y competencias básicas para la vida [Emotional education and basic life skills]. *Rev Investig Educ.* 2003;21:7-43.
22. Benita M, Levkovitz T, Roth G. Integrative emotion regulation predicts adolescents' prosocial behavior through the mediation of empathy. *Learn Instr.* 2017;50:14-20. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.11.004>
23. Braun SS, Schonert-Reichl KA, Roeser RW. Effects of teachers' emotion regulation, burnout, and life satisfaction on student well-being. *J Appl Dev Psychol.* 2020;69:101151. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101151>
24. Caprara G, Steca P, Zelli A, Capanna C. A new scale for measuring adults' prosocialness. *Eur J Psychol Assess.* 2005;21:77-89. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.21.2.77>
25. Gullone E, Taffe J. The Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ-CA): A psychometric evaluation. *Psychol Assess.* 2012;24:409-17. <https://doi.org/10.1037/a0025777>
26. World Medical Association. Declaration of Helsinki. Ethical principles for medical research involving human participants. 75th WMA General Assembly, Helsinki, Finland; 2024.
27. Ministerio de Salud. Resolución 8430 por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud [Resolution 8430, which establishes the scientific, technical, and administrative standards for health research]. Bogotá: Ministerio de Salud de Colombia; 1993.
28. Signes MTS, Amado LL, Acereda A, López A. Desarrollo de las competencias emocionales del maestro: eje vertebrador del proceso de enseñanza-aprendizaje [Development of the teacher's emotional competencies: backbone of the teaching-learning process]. *EDU Rev Int Educ Learn Rev.* 2014;2:27-36.

29. Zambrano Mendoza YY de los Ángeles. Competencias emocionales básicas para profesores en formación [Basic emotional competencies for trainee teachers]. *Horiz Rev Investig Cienc Educ.* 2021;5:910-9. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i19.247>
30. Pertegal-Felices ML, Castejón-Costa JL, Martínez MÁ. Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro [Socioemotional competencies in teacher professional development]. *Educ XX1.* 2011;14:237-60. <https://doi.org/10.5944/educxx1.14.2.253>
31. Barrientos Fernández A, Sánchez Cabrero R, Arigita García A. Formación emocional del profesorado y gestión del clima de su aula [Emotional training of teachers and classroom climate management]. *Praxis Saber.* 2019;10:119-41. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9894>
32. Jaramillo Restrepo SM, López Arboleda GM. La formación del maestro en competencias emocionales: una revisión de tema a propósito de una necesidad para la profesión docente en Colombia [Teacher education in emotional competencies: a review of a need for the teaching profession in Colombia]. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana; 2021.
33. Alfonso L, Prieto L. Propiedades psicométricas del Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ-CA) en estudiantes universitarios colombianos [Psychometric properties of the Emotional Regulation Questionnaire (ERQ-CA) in Colombian University Students]. *Rev Psicol Clin Niño Adolesc.* 2021;8:59-66. DOI: 10.21134/rpnca.2021.08.3.7
34. Bandura A. *Social learning theory.* New York: General Learning Press; 1971.
35. Pagano AE, Vizioli NA. Adaptación del Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ) en población adulta de la ciudad autónoma de Buenos Aires y el Conurbano Bonaerense [Adaptation of the Emotional Regulation Questionnaire (ERQ) in adult population of the autonomous city of Buenos Aires and the Conurbano Bonaerense]. *Psicodebate.* 2021;21:18-32. <https://doi.org/10.18682/pd.v21i1.3881>
36. Augusto JM, Aguilar MC, Salguero MF. El papel de la IEP y del optimismo/pesimismo disposicional en la resolución de problemas sociales: un estudio con alumnos de trabajo social [The role of IEP and dispositional optimism/pessimism in social problem solving: A study with social work students]. *Electron J Educ Psychol.* 2008;6:363-82. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1282>
37. Bisquerra R, Pérez JC, García E. *Inteligencia emocional en educación [Emotional intelligence in education].* Madrid: Editorial Síntesis; 2015.
38. Mearns J, Cain JE. Relationships between teachers' occupational stress and their burnout and distress: Roles of coping and negative mood regulation expectancies. *Anxiety Stress Coping.* 2003;16:71-82. <https://doi.org/10.1080/1061580021000057040>
39. Fernández-Berrocal P, Extremera N. La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela [Emotional intelligence as an essential school skill]. *Rev Iberoam Educ.* 2002;29:1-6. <https://doi.org/10.35362/rie2912869>
40. Hair JF, Black WC, Babin BJ, Anderson RE. *Multivariate data analysis.* 8th ed. Boston (MA): Cengage Learning; 2019.