

Comportamiento prosocialidad e identidad pedagógica en el profesorado en formación: Dimensiones vocacionales, emocionales y relacionales en la formación inicial docente

Pilar Andrea Contreras Parraguez*

Universidad del Bío-Bío, Chile.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5105-6392>

Ricardo Andrés Castro Cáceres

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2541-777X>

Email: rcastroc@ucsc.cl

Alejandra del Carmen Sánchez Bravo

Universidad de La Serena, Chile.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1743-7546>

Email: alejandra.sanchezb@userena.cl

Marta Ester Belmar Mellado

Universidad Católica del Maule, Chile.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1326-078X>

Cristian Alonso Jaramillo Azema

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3824-7872>

Recibido / Received: 14/03/2026

Aceptado / Accepted: 10/08/2026

Resumen: El presente estudio tuvo como objetivo caracterizar el perfil pedagógico y el comportamiento prosocial del profesorado en formación inicial en universidades chilenas. Se adoptó un diseño cuantitativo, no experimental, transversal y descriptivo, con una muestra de 852 estudiantes de pedagogía pertenecientes a cuatro especialidades (Educación Parvularia, Básica, Media y Diferencial). Se aplicaron dos instrumentos: un diferencial semántico para evaluar las dimensiones del perfil pedagógico (*educación, aprendizaje, estudiante y profesor*) y una escala de comportamiento prosocial de 24 ítems, estructurada en cuatro dimensiones (*empatía, cooperación, liderazgo prosocial y respeto*). Los resultados muestran niveles altos de empatía y cooperación, junto con un compromiso académico sostenido y una valoración reflexiva del proceso de aprendizaje. En contraste, se observaron valores moderados en liderazgo y convivencia normativa, lo que evidencia una orientación prosocial centrada en el apoyo y la sensibilidad interpersonal más que en el control o la autoridad. Las diferencias descriptivas por sexo y carrera indican una mayor prosocialidad en estudiantes de Educación Parvularia y Diferencial. Estos hallazgos confirman que el comportamiento prosocial y las competencias socioemocionales constituyen componentes estructurales del perfil pedagógico y de la identidad docente emergente, en coherencia con los enfoques de capital profesional y aprendizaje socioemocional. Se destaca la necesidad de redefinir los programas de formación docente, integrando módulos de educación emocional, tutoría reflexiva y aprendizaje cooperativo. Finalmente, se propone avanzar hacia estudios longitudinales y transculturales que analicen el desarrollo de la identidad docente y sus determinantes prosociales mediante enfoques analíticos integrados, contribuyendo así al diseño de modelos formativos más éticos, inclusivos y sostenibles.

Palabras clave: Formación inicial docente, comportamiento prosocial, perfil pedagógico, competencias

socioemocionales, empatía, vocación docente, identidad profesional, educación superior.

Summary: This research focused on characterizing the pedagogical profile and the prosocial behavior of pre-service teachers at Chilean universities. A quantitative, non experimental descriptive transverse design was chosen, using a sample of 825 pedagogy students from 4 majors: kindergarten education, elementary education, high school education and special education. Two instruments were applied: a semantic differential to assess the pedagogical profile dimensions (education, learning, student and teacher) and a prosociality scale of 24 items structured in four dimensions (empathy, cooperation, prosocial leadership and respect). The results show high levels of empathy and cooperation, along with a sustained academic commitment and a reflective appraisal of the learning process. On the other hand, moderate values in leadership and normative coexistence were found. This shows a prosocial orientation centered on support and interpersonal sensibility more than on control or authority. Descriptive differences by gender and career show a bigger prosociality on kindergarten education and special education students. These findings confirm that prosociality behavior and socioemotional skills are structural components of the pedagogical profile and emergent teacher identity coherent with professional background and socioemotional learning. The study highlights the need to redefine teacher training programs by integrating modules on emotional education, reflexive tutorial and cooperative learning. Finally, it is proposed to advance towards transcultural and longitudinal studies that analyze the development of teacher identity and its decisive prosocial through analytic and integrated approaches, so contributing to design formative models more ethical, inclusive and sustainable.

Keywords: Pre-service Teacher Training, Prosocial Behavior, Pedagogical Profile, Socioemotional Skills, Empathy, Teaching Vocation, Professional Identity, College Education.

1. Introducción

La formación inicial docente (FID) enfrenta hoy el reto de preparar profesionales capaces de desenvolverse en entornos educativos marcados por la diversidad, la complejidad social y la creciente demanda de una enseñanza más humana, inclusiva y relacional, más allá de los aprendizajes cognitivos conceptuales (Meza Cortes y Gajardo Espinoza, 2024). En este contexto, el perfil pedagógico del futuro profesorado se concibe como un entramado de dimensiones vocacionales, socioemocionales y relacionales que configuran la identidad profesional docente y condicionan la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Cuadra Martínez et al., 2024; Figueroa Espínola et al., 2023; Flores Arriola et al., 2025; Herrera-Espinoza et al., 2023). Esta identidad se construye de manera dinámica y reflexiva, articulando la vocación, los valores, las emociones y las experiencias personales y profesionales que orientan la práctica pedagógica.

Diversas corrientes teóricas han intentado capturar esta complejidad. Desde el concepto de capital profesional (Hargreaves y Fullan, 2012), que integra la dimensión humana, social y decisional del trabajo docente, hasta las perspectivas sobre competencias socioemocionales (Collie, 2022) y prosocialidad educativa (Jennings y Greenberg, 2009), se observa una creciente preocupación por el bienestar y la interrelación en la enseñanza. Sin embargo, en la literatura actual no existe un marco conceptual unificado que articule de manera sistemática estos constructos —*identidad docente, perfil pedagógico, competencias socioemocionales y comportamiento prosocial*— ni que explique con claridad cómo interactúan en el desarrollo profesional docente. Esta ausencia conceptual limita la comparación entre estudios y dificulta el diseño de modelos formativos coherentes y empíricamente fundamentados.

Pese al creciente interés por el componente socioemocional en la formación docente, persisten importantes vacíos de conocimiento:

1. Falta de estudios que integren el perfil pedagógico y el comportamiento prosocial, entendido como la manifestación observable de la prosocialidad, es decir, de una disposición general orientada al bienestar de otros. La mayoría de las investigaciones

sobre identidad docente o competencias socioemocionales se desarrollan de manera aislada, sin considerar el comportamiento prosocial como un componente estructural del perfil pedagógico (Collie, 2022; Jennings y Greenberg, 2009). Este vacío impide comprender cómo este comportamiento puede reforzar la identidad y el compromiso docente en las etapas iniciales de formación.

2. Escasez de investigaciones descriptivas con muestras amplias en la FID chilena. En el contexto nacional, los estudios disponibles suelen basarse en muestras pequeñas o exploratorias, lo que dificulta establecer patrones robustos o comparables entre universidades (Gilmore et al., 2019). Se requiere evidencia empírica con representatividad suficiente para identificar tendencias generales en el perfil pedagógico del estudiantado de pedagogía.
3. Poca evidencia multivariada para analizar perfiles complejos. La mayoría de los estudios en formación docente se apoya en análisis estadísticos unidimensionales, lo que limita la comprensión integral de los constructos. Existen pocos intentos de representar visualmente la estructura interna de los perfiles pedagógicos mediante herramientas multivariadas —como los *radar plots*— que permiten explorar interrelaciones entre dimensiones cognitivas, emocionales y relacionales.

No obstante, es importante reconocer que esta perspectiva integradora no es la única presente en la literatura. En contraste, existen enfoques que sostienen una visión más fragmentada del desarrollo docente, en la que las competencias socioemocionales, la identidad profesional y el comportamiento prosocial son considerados constructos independientes, susceptibles de ser analizados de forma aislada para efectos de medición y formación (Pfattheicher et al., 2022). Desde esta perspectiva, la integración conceptual podría dificultar la precisión operativa de cada constructo y la validez de sus mediciones.

Asimismo, algunos marcos teóricos más tradicionales en la formación docente han priorizado dimensiones cognitivas y disciplinares, relegando los aspectos socioemocionales a un rol complementario. Sin embargo, evidencia reciente muestra que las competencias socioemocionales constituyen factores centrales del bienestar docente y del aprendizaje del estudiantado (Chen et al., 2020; Nanda et al., 2025).

Por otra parte, se ha advertido que los modelos excesivamente integradores pueden generar problemas de solapamiento conceptual entre disposiciones, intenciones y conductas observables, dificultando su delimitación empírica y la interpretación de los resultados (Carlo y Padilla-Walker, 2020). En esta línea, revisiones recientes subrayan la heterogeneidad conceptual existente en torno al comportamiento prosocial y constructos afines, destacando la necesidad de definiciones operacionales claras en investigación empírica (Pfattheicher et al., 2022).

Estos vacíos, tanto conceptuales como empíricos y metodológicos, justifican la necesidad de investigaciones que integren los diferentes niveles del desarrollo docente en un marco teórico coherente y visualmente accesible.

El presente estudio busca ocupar este nicho proponiendo un enfoque original que combina la medición del perfil pedagógico con el comportamiento prosocial en estudiantes de pedagogía en Chile. La investigación introduce un modelo descriptivo y visual integrador, sustentado en el uso del diferencial semántico como herramienta para capturar percepciones actitudinales, junto con escalas de comportamiento prosocial validadas internacionalmente (Mieres-Chacaltana et al., 2023). Esta combinación

metodológica representa un aporte innovador al campo de la formación docente, al permitir representar las interacciones entre empatía, colaboración y compromiso académico de manera holística.

Además, el estudio se distingue por su tamaño muestral amplio, que proporciona robustez estadística y mejora la generalización de los hallazgos dentro del contexto chileno. Al integrar herramientas visuales multivariadas (gráficos radar) con un enfoque empírico extensivo, este trabajo ofrece una aproximación novedosa para caracterizar la identidad docente emergente desde una perspectiva que vincula lo vocacional, lo emocional y lo prosocial.

De este modo, la investigación contribuye a cerrar brechas conceptuales y metodológicas, ofreciendo evidencia empírica y herramientas analíticas que pueden guiar el diseño curricular de la formación inicial docente hacia modelos más coherentes con los desafíos contemporáneos de justicia social, bienestar y sostenibilidad educativa (OECD, 2025).

Desde una perspectiva integradora, el comportamiento prosocial puede entenderse como un componente funcional de la identidad docente, en tanto traduce disposiciones vocacionales —como la empatía y el compromiso— en prácticas concretas de interacción pedagógica. En este sentido, la identidad docente no se configura únicamente como una construcción cognitiva o profesional, sino como un sistema relacional que se expresa a través de conductas prosociales orientadas al bienestar del estudiantado y de la comunidad educativa. Esta articulación permite avanzar hacia un modelo conceptual unificado en el que el perfil pedagógico, la competencia socioemocional y el comportamiento prosocial se integran como dimensiones interdependientes del desarrollo docente.

2. Métodos

2.1. Diseño

El estudio adoptó un enfoque cuantitativo, de tipo no experimental, transversal y descriptivo, adecuado para caracterizar el perfil pedagógico y el comportamiento prosocial del estudiantado de pedagogía sin manipulación de variables independientes. Este diseño permite obtener una visión panorámica y comparativa de las dimensiones vocacionales y socioemocionales del profesorado en formación, en un momento determinado, facilitando el análisis de tendencias y diferencias entre subgrupos (Hernández Sampieri et al., 2014).

Se optó por un enfoque predominantemente descriptivo debido al carácter exploratorio del estudio y a la ausencia de modelos previos que integren empíricamente el perfil pedagógico y el comportamiento prosocial en la formación inicial docente. Este enfoque permite identificar patrones y tendencias generales que constituyen una base necesaria para futuros análisis inferenciales y modelos explicativos más complejos. En coherencia con ello, se adoptó un diseño de investigación descriptivo y transversal, adecuado para la caracterización de la muestra y el cumplimiento del objetivo del estudio

2.2. Participantes

La muestra estuvo compuesta por 852 estudiantes de pedagogía pertenecientes

a cuatro universidades chilenas situadas en las regiones del Maule, Biobío y Los Lagos. Se aplicó un muestreo probabilístico estratificado por carrera, considerando cuatro especialidades: Educación Parvularia, Educación Básica, Educación Media y Educación Diferencial.

El uso de este tipo de muestreo se justificó debido a que, si bien todas las universidades impartían las cuatro carreras analizadas, existían diferencias relevantes en la distribución de los estudiantes según universidad, carrera, género, edad y nivel formativo. En este sentido, la estratificación permitió asegurar la representación proporcional de cada subgrupo dentro de la muestra, reduciendo posibles sesgos de selección y garantizando mayor heterogeneidad y comparabilidad entre estratos.

La participación fue voluntaria, anónima y confidencial, garantizando la representatividad de los distintos programas formativos y niveles académicos.

2.3. Instrumentos

2.3.1. Perfil pedagógico

Se utilizó un cuestionario tipo diferencial semántico diseñado para evaluar cuatro dimensiones del perfil pedagógico: Educación, Aprendizaje, Estudiante y Profesor. Cada dimensión estuvo compuesta por seis pares bipolares de adjetivos (por ejemplo, *comprensivo–indiferente*, *cooperativo–competitivo*, *responsable–desinteresado*), que capturan la autopercepción del estudiantado respecto de sus disposiciones vocacionales.

La estructura de las dimensiones se basó en un análisis semántico teórico-validado en la literatura contemporánea sobre identidad y perfil docente (Collie, 2022; Cuadra Martínez et al., 2024; Hargreaves y Fullan, 2012).

El instrumento presentó adecuados índices de fiabilidad interna en la muestra actual ($\alpha = .87$; $\omega = .88$), así como validez de constructo confirmada mediante análisis factorial exploratorio previo en estudios similares (Cuadra Martínez et al., 2024).

2.3.2. Comportamiento prosocial

Para evaluar el comportamiento prosocial, se aplicó una escala Likert de 24 ítems, estructurada en cuatro dimensiones teóricamente derivadas: *empatía*, *liderazgo prosocial*, *relaciones sociales positivas* y *respeto*. Cada dimensión estuvo compuesta por seis ítems, con opciones de respuesta de 1 (*nunca*) a 4 (*siempre*).

La agrupación dimensional se sustentó en un análisis semántico teórico-validado en la literatura contemporánea sobre comportamiento prosocial en contextos educativos (Jennings y Greenberg, 2009; Mieres-Chacaltana et al., 2023).

La escala presentó excelentes indicadores de fiabilidad en la presente aplicación ($\alpha = .91$; $\omega = .92$), en concordancia con reportes internacionales para muestras universitarias latinoamericanas (Mieres-Chacaltana et al., 2023).

2.4. Procedimiento

La recolección de datos se efectuó en dos modalidades (presencial y digital). Previamente, se obtuvo la autorización formal de las instituciones participantes y la aprobación ética.

Se informó a los participantes sobre los objetivos del estudio, la confidencialidad de los datos, y su participación voluntaria y anónima, conforme a los principios éticos establecidos por la *Comisión Nacional de Ciencia y Tecnología de Chile* (CONICYT, 2019) y a la *Declaración de Helsinki* (World Medical Association, 2013).

La aplicación fue coordinada por equipos académicos previamente capacitados, asegurando condiciones estandarizadas de administración y control de sesgos por entorno o modalidad.

2.5. Análisis de datos

El análisis estadístico se realizó utilizando el software IBM SPSS Statistics (versión 26.0) y el entorno Python 3.11 para la verificación de supuestos y la elaboración de gráficos.

Se calcularon estadísticos descriptivos (media, desviación estándar, frecuencias, asimetría y curtosis) para cada dimensión del perfil pedagógico y del comportamiento prosocial.

La visualización multivariada de los resultados se realizó mediante gráficos de radar, que permitieron representar las dimensiones del perfil docente de forma integrada y comparativa entre carreras y grupos sociodemográficos.

Se incorporó análisis inferenciales para validar las diferencias observadas, estos análisis se desarrollaron en torno a las pruebas de fiabilidad (alfa de Cronbach y omega de McDonald) para la estabilidad y consistencia interna de las escalas. Análisis de Varianza (ANOVA) para determinar la significancia de las diferencias identificadas en la caracterización, entre dimensiones y carreras. Además, se desarrollaron Pruebas t de Student y d de Cohen para comparar perfiles por sexo y medir el tamaño del efecto.

Asimismo, se verificaron los supuestos de normalidad y homogeneidad de varianzas mediante los estadísticos de Kolmogorov-Smirnov y Levene. Finalmente, se calcularon los coeficientes alfa y omega de fiabilidad para cada dimensión, con el objetivo de evaluar la consistencia interna y la estabilidad métrica de las escalas utilizadas.

3. Resultados

Los resultados se organizan en dos bloques: (a) perfil pedagógico, obtenido a partir del diferencial semántico aplicado a las dimensiones conceptuales del rol docente, y (b) comportamiento prosocial, estructurado en cuatro dimensiones derivadas de un análisis semántico guiado por teoría. En ambos casos, se presentan los estadísticos descriptivos (media, desviación estándar, asimetría, curtosis e intervalos de confianza del 95 %) junto con representaciones gráficas multivariadas (radar plots) que sintetizan las tendencias generales del profesorado en formación.

3.1. Perfil Pedagógico

La Tabla 1, muestra los estadísticos descriptivos de las cuatro dimensiones del perfil pedagógico: *Educación*, *Aprendizaje*, *Estudiante* y *Profesor*. Luego de la depuración de valores atípicos (rango teórico -3 a 3), se observan diferencias significativas entre las medias (ANOVA $F(3, 848) = 5.27, p = .001$).

Las dimensiones Aprendizaje y Estudiante presentan valores positivos y superiores a cero, lo que sugiere una autopercepción más activa y reflexiva del proceso de aprendizaje y del rol del estudiante. En cambio, las dimensiones Educación y Profesor

muestran medias negativas, reflejando concepciones más tradicionales o menos integradas en torno al acto educativo y la función docente.

El tamaño del patrón descriptivo ($\eta^2 = 0.04$) indica una diferencia de magnitud pequeña a moderada entre las dimensiones, lo que sugiere coexistencia de enfoques tradicionales y constructivistas en la formación inicial docente.

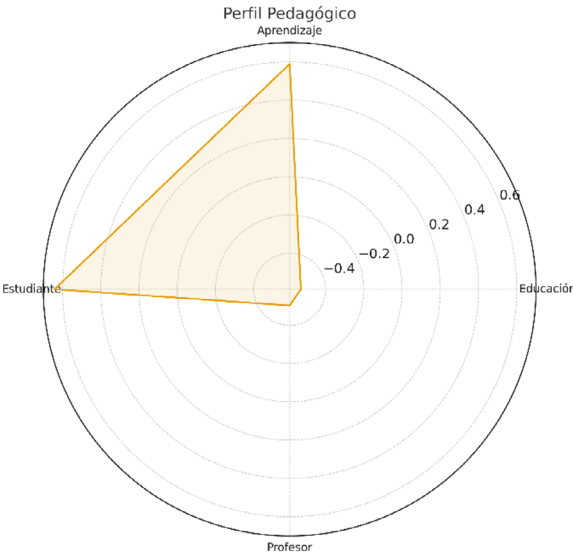
Aunque las diferencias observadas son estadísticamente significativas, los tamaños de efecto indican magnitudes pequeñas a moderadas, lo que sugiere que estas deben interpretarse con cautela en términos de impacto práctico.

Tabla 1: Estadísticos descriptivos de las dimensiones del perfil pedagógico (N=852).

Dimensión	Media	DE	IC95%	Asimetría	Curtosis
Educación	-0.53	0.89	[-0.60, -0.46]	0.55	0.96
Aprendizaje	0.59	0.82	[0.53, 0.65]	-0.94	2.15
Estudiante	0.64	0.83	[0.58, 0.70]	-1.18	2.64
Profesor	-0.50	0.69	[-0.55, -0.45]	0.24	2.46

Nota. Valores calculados a partir del promedio de ítems por dimensión; se excluyeron casos fuera del rango teórico (-3 a 3).

Figura 1: Radar del perfil pedagógico.



El gráfico radar del perfil pedagógico (Figura 1) evidencia un predominio visual de las dimensiones Aprendizaje y Estudiante, con amplitudes positivas que representan una orientación reflexiva y constructiva hacia el proceso educativo. En contraste, las dimensiones Educación y Profesor muestran puntuaciones próximas a cero o negativas, lo que sugiere una conceptualización más tradicional o menos consolidada del acto docente. En conjunto, el patrón de magnitudes confirma una asimetría moderada entre las percepciones orientadas al aprendizaje y aquellas centradas en el rol docente tradicional.

3.2. Comportamiento Prosocial

El comportamiento prosocial fue evaluado mediante una escala de 24 ítems, estructurada en cuatro dimensiones teóricas: *Empatía, Cooperación y Apoyo Académico, Liderazgo y Participación Prosocial y Respeto y Convivencia Normativa*.

La Tabla 2, presenta los estadísticos descriptivos de cada dimensión. Las medias se situaron en un rango de 2.29 a 3.19 (escala 1–4), con asimetrías negativas en *Empatía y Cooperación*, reflejando concentraciones hacia niveles altos de respuesta.

Las dimensiones Empatía y Cooperación y Apoyo Académico obtuvieron las medias más elevadas. Mientras que, Liderazgo y Participación Prosocial y Respeto y Convivencia Normativa mostraron valores moderados.

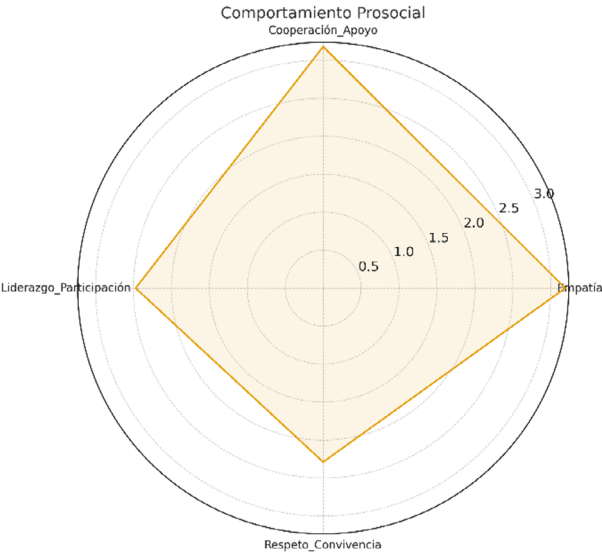
Un ANOVA unifactorial mostró diferencias significativas entre las cuatro dimensiones ($F(3, 848) = 72.46, p < .001$), con un tamaño de efecto de $\eta^2 = 0.20$, considerado moderado (Cohen, 1988). Este resultado indica una variabilidad estructurada en las expresiones prosociales, más acentuada en las dimensiones de empatía y la cooperación. No obstante, aunque las diferencias son estadísticamente significativas, la magnitud del efecto sugiere una interpretación cautelosa, considerando su alcance práctico en el contexto formativo.

Tabla 2: Estadísticos descriptivos del comportamiento prosocial (N=852).

Dimensión	Media	DE	IC95%	Asimetría	Curtosis
Empatía	3.19	0.41	[3.15, 3.23]	-0.90	2.34
Cooperación y Apoyo Académico	3.18	0.49	[3.13, 3.23]	-0.46	0.28
Liderazgo y Participación Prosocial	2.47	0.51	[2.42, 2.52]	0.14	-0.15
Respeto y Convivencia Normativa	2.29	0.40	[2.25, 2.33]	0.32	0.64

Nota. Dimensiones conformadas por seis ítems cada una, derivados de un análisis semántico teórico-validado de los reactivos.

Figura 2: Radar del comportamiento prosocial.



En la Figura 2, el radar plot muestra un perfil prosocial caracterizado por altos niveles de empatía y cooperación, y niveles intermedios de liderazgo y regulación normativa. El patrón de amplitudes indica una tendencia prosocial colaborativa, centrada en la sensibilidad interpersonal y el apoyo académico entre pares, con menor desarrollo en el liderazgo comunitario o la gestión normativa de la convivencia.

3.3. Análisis Comparativos Descriptivos

Se realizaron análisis descriptivos e inferenciales complementarios para explorar diferencias por **sexo** y **carrera** de formación.

- **Por sexo**

Las mujeres reportaron puntuaciones significativamente más altas en *Empatía* (Mujeres = 3.26 ± 0.39 ; Hombres = 3.08 ± 0.42 ; $t(850) = 4.12$; $p < .001$; $d = 0.45$, IC95% [0.24, 0.66]) y *Cooperación* ($p = .002$; $d = 0.32$). No se observaron diferencias significativas en *Liderazgo* ($p = .241^*$) ni *Respeto* ($p = .198^*$). Los tamaños de efecto se consideran pequeños a moderados, lo que sugiere diferencias consistentes pero no generalizadas por sexo.

- **Por carrera**

Las mayores puntuaciones en *Empatía* y *Cooperación* se registraron en estudiantes de Educación Parvularia ($M = 3.27 \pm 0.36$) y Educación Diferencial ($M = 3.24 \pm 0.40$), mientras que Educación Media obtuvo las más bajas en *Liderazgo* ($M = 2.41 \pm 0.54$) y *Respeto* ($M = 2.22 \pm 0.39$). Un análisis ANOVA mostró diferencias significativas entre carreras en *Empatía* ($F(3, 848) = 5.11$, $p = .002$; $\eta^2 = 0.04$) y *Cooperación* ($F(3, 848) = 4.73$, $p = .003$; $\eta^2 = 0.03$).

En conjunto, las magnitudes descriptivas sugieren patrones moderados de diferenciación, con mayor sensibilidad interpersonal en carreras de educación inicial y diferencial, y niveles más bajos de liderazgo y regulación normativa en áreas de educación media.

4. Discusión

Los resultados obtenidos confirman que las dimensiones vocacionales y prosociales constituyen componentes centrales del perfil pedagógico en la formación inicial docente (FID). En particular, los niveles moderados-altos de *empatía* y *cooperación académica*, junto con patrones consistentes de *compromiso académico*, respaldan la hipótesis de que los factores afectivos, relacionales y motivacionales son determinantes en la construcción de la identidad docente. Este hallazgo coincide con investigaciones internacionales que destacan la influencia de la competencia socioemocional docente sobre el bienestar, la autoeficacia y la calidad del proceso educativo (Collie et al., 2012; Jennings y Greenberg, 2009). Por otro lado, el predominio de dimensiones como “Aprendizaje” y “Estudiante” sugiere un tránsito hacia modelos constructivistas coherentes con el Learning Compass de la OECD.

Los resultados posicionan el comportamiento prosocial como un eje articulador entre las disposiciones vocacionales (Empatía, Cooperación y Apoyo Académico, Liderazgo y Participación Prosocial y Respeto y Convivencia Normativa) y las percepciones pedagógicas (Educación, Aprendizaje, Estudiante, Profesor). Esta articulación finalmente

puede terminar configurando de forma progresiva la identidad docente.

No obstante, los resultados también plantean tensiones relevantes. El menor desarrollo de dimensiones como liderazgo prosocial y convivencia normativa sugiere que la formación inicial podría estar privilegiando habilidades interpersonales básicas por sobre competencias de regulación social más complejas. Este hallazgo abre la posibilidad de que los programas formativos estén promoviendo un comportamiento prosocial de carácter más interpersonal que estructural, lo que podría limitar su impacto en contextos educativos de mayor complejidad organizacional.

A. Contraste con estudios internacionales

Los resultados obtenidos se alinean con la evidencia global que vincula la prosocialidad docente con el bienestar ocupacional y el compromiso relacional. Estudios recientes demuestran que los comportamientos prosociales de los docentes, como la colaboración y el apoyo emocional, predicen niveles más altos de bienestar y eficacia en las relaciones escuela-familia (Yotyodying et al., 2024). Del mismo modo, investigaciones europeas y norteamericanas sostienen que la empatía y la motivación altruista son pilares de la satisfacción profesional y de la resiliencia docente (Collie, 2022).

Sin embargo, los resultados difieren parcialmente de los patrones reportados en contextos asiáticos, donde la prosocialidad docente suele vincularse a normas colectivistas y a motivaciones de deber moral más que a reflexividad individual (Li y Guo, 2024; Watt y Richardson, 2012). En el caso chileno, el perfil identificado es predominantemente relacional y empático, con una orientación hacia la colaboración horizontal y la comprensión interpersonal, en lugar de una obediencia normativa o institucional.

Este contraste sugiere un marco cultural prosocial latinoamericano, que combina elementos de vocación ética y autonomía reflexiva, diferenciándose tanto del individualismo anglosajón como del colectivismo asiático. Así, el comportamiento prosocial en el contexto chileno se configura como una expresión identitaria del compromiso docente, más que como una obligación institucional o moral.

B. Implicaciones teóricas

En el plano teórico, los resultados ofrecen un aporte sustantivo a la comprensión del vínculo entre vocación y comportamiento prosocial, al evidenciar que las disposiciones empáticas y colaborativas no solo son rasgos de personalidad, sino componentes estructurales del perfil pedagógico. El comportamiento prosocial puede interpretarse como un mecanismo de expresión de la vocación docente, al traducir la disposición ética y relacional hacia prácticas concretas de cuidado, apoyo y cooperación educativa.

El modelo emergente del presente estudio propone una integración conceptual del perfil pedagógico, articulando las dimensiones vocacionales (empatía, compromiso) y socioemocionales (cooperación, liderazgo prosocial) en torno a una identidad docente ética-relacional. Este enfoque amplía las nociones de capital profesional (Hargreaves y Fullan, 2012) y *competencia socioemocional* (Jennings y Greenberg, 2009), al situarlas dentro de la formación inicial y no únicamente en el ejercicio profesional.

Asimismo, el predominio de las dimensiones *Aprendizaje* y *Estudiante* respalda

la transición hacia modelos constructivistas, en consonancia con el marco OECD Learning Compass 2030 (OECD, 2025), que concibe la educación docente como un proceso orientado a la agencia, la colaboración y el florecimiento humano.

C. Implicaciones prácticas

Los hallazgos poseen relevancia directa para el diseño curricular de la formación inicial docente. En primer lugar, refuerzan la necesidad de incorporar estrategias formativas basadas en evidencia que desarrollen las competencias socioemocionales y prosociales del profesorado. Entre ellas destacan:

- Programas de aprendizaje socioemocional (SEL) adaptados a la Educación Superior, que fortalezcan la empatía, la regulación emocional y la colaboración entre pares (Collie, 2022; Schonert-Reichl, 2017).
- Tutorías reflexivas que promuevan el autoconocimiento vocacional y la integración de las dimensiones emocionales, éticas y cognitivas en la práctica pedagógica.
- Aprendizaje cooperativo y comunidades de práctica docente, que fomenten la participación prosocial, la coevaluación y la resolución colaborativa de problemas (Darling-Hammond, 2017).

Las diferencias observadas por sexo y carrera sugieren la conveniencia de trayectorias formativas diferenciadas según especialidad, priorizando el fortalecimiento del liderazgo prosocial y la gestión de la convivencia en programas de Educación Media y Diferencial. Dichas adaptaciones permitirían consolidar un enfoque de formación docente más inclusivo, relacional y éticamente comprometido con la comunidad educativa.

5. Limitaciones y proyecciones futuras

Entre las principales limitaciones del estudio, la muestra se circunscribe a una zona geográfica específica de Chile, lo que restringe la transferibilidad de los resultados a otros contextos; en consecuencia, los hallazgos deben interpretarse con cautela. Asimismo, el uso de instrumentos de autorreporte puede introducir sesgos asociados a la deseabilidad social.

En cuanto a las proyecciones, resulta necesario ampliar la cobertura muestral a distintas regiones y contextos institucionales, con el fin de fortalecer la validez externa de los hallazgos. Esto permitiría, en etapas posteriores, avanzar hacia estudios con diseños longitudinales o mixtos que profundicen en la comprensión del desarrollo docente como un proceso dinámico y contextualizado.

6. Conclusiones

El presente estudio proporciona evidencia empírica robusta sobre la estructura del perfil pedagógico del profesorado en formación, mostrando un equilibrio entre componentes cognitivos, afectivos y prosociales. Los resultados, caracterizados por niveles altos de empatía, compromiso académico y respeto interpersonal, confirman la existencia de un núcleo vocacional sólido que favorece una práctica educativa ética, relacional y orientada al bienestar común. Estos hallazgos son coherentes con la literatura que subraya la influencia positiva de la competencia socioemocional y el comportamiento prosocial docente sobre la identidad profesional y la calidad educativa (Collie, 2022; Hargreaves y Fullan, 2012; Jennings y Greenberg, 2009).

Desde una perspectiva teórica, este trabajo aporta una integración conceptual al proponer al comportamiento prosocial como eje articulador del perfil pedagógico, al vincularla con la vocación y el compromiso ético del profesorado. Los resultados sugieren que el comportamiento prosocial no solo es una disposición interpersonal, sino una expresión operativa de la identidad docente que conecta la empatía, la colaboración y el liderazgo pedagógico. Ello amplía los modelos previos centrados en el capital profesional (Hargreaves y Fullan, 2012) y la competencia socioemocional (Jennings y Greenberg, 2009), situándolos dentro del proceso formativo inicial.

En el plano aplicado, los hallazgos respaldan la necesidad de reorientar los programas de formación inicial docente hacia un enfoque integral que combine el desarrollo disciplinar con competencias socioemocionales y éticas. Se recomienda implementar estrategias formativas basadas en evidencia, tales como programas de aprendizaje socioemocional (SEL) (Schonert-Reichl, 2017), tutorías reflexivas centradas en la vocación docente, y experiencias de aprendizaje cooperativo que fortalezcan la empatía, la colaboración y el liderazgo prosocial (Darling-Hammond, 2017; Mintrop, 2017).

Finalmente, este estudio abre líneas de investigación futuras relevantes a nivel internacional. Se recomienda:

1. Analizar longitudinalmente el desarrollo de la identidad docente, considerando la evolución de las disposiciones prosociales y vocacionales a lo largo del proceso formativo.
2. Desarrollar estudios cross-cultural comparativos, que contrasten perfiles pedagógicos en contextos latinoamericanos, europeos y asiáticos (Li y Guo, 2024; Watt y Richardson, 2012).
3. Aplicar modelos predictivos basados en ecuaciones estructurales (SEM), para explorar las relaciones entre empatía, motivación y desempeño pedagógico.

Estas direcciones futuras permitirán avanzar hacia un modelo global del perfil pedagógico-prosocial, contribuyendo a la construcción de marcos teóricos y curriculares más coherentes con las demandas contemporáneas de equidad, sostenibilidad y bienestar docente.

Referencias

- Carlo, G. y Padilla-Walker, L. (2020). Adolescents' Prosocial Behaviors Through a Multidimensional and Multicultural Lens. *Child Development Perspectives*, 14(4), pp. 265–272. doi: <https://doi.org/10.1111/cdep.12391>
- Chen, J., Yin, H. y Frenzel, A. C. (2020). Editorial: Teacher Emotions Matter—Nature, Antecedents, and Effects. *Frontiers in Psychology*, 11, pp. 605389. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.605389>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for Behavioral Sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Collie, R. J. (2022). Social-emotional need satisfaction, prosocial motivation, and students' positive behavioral and well-being outcomes. *Social Psychology of Education*, 25(2), pp. 399–424. doi: <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09691-w>

- Collie, R. J., Shapka, J. D. y Perry, N. E. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), pp. 1189–1204. doi: <https://doi.org/10.1037/a0029356>
- Cuadra Martínez, D. J., Castro Carrasco, P. J., Gonzalez Palta, I. N., Oyanadel Véliz, C., Pérez Zapata, D., Ilchovska, Z. G., et al. (2024). Identidad profesional y progreso académico en la formación inicial de futuros profesores chilenos: estudio mixto. *Logos (La Serena)*, 34(2), pp. 437–463. doi: <https://doi.org/10.15443/RL3419>
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), pp. 291–309. doi: <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Figueroa Espínola, A. M., Román Soto, D., Lizana Muñoz, V., Barrera Reyes, M. y Arancibia Zeballos, J. (2023). La configuración de la identidad profesional docente de estudiantes de educación diferencial, a través de relatos autobiográficos. *Revista Enfoques Educativos*, 20(2), pp. 67–84. doi: <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2023.73277>
- Flores Arriola, A. L., Alan Pier, M. F. y Hilda Rosa, D. L. C. O. (2025). Análisis de la vocación desde la identidad y la profesionalización docente en la enseñanza superior. *Revista InveCom*, 5(4), pp. e504055. doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14827666>
- Gilmore, G., Welsh, S. y Loton, D. (2019). An Australian case for relational resilience. Building academic pathways in first year, preservice teacher education. *Pedagogy, Culture & Society*, 27(3), pp. 441–461. doi: <https://doi.org/10.1080/14681366.2018.1522365>
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press. doi: <https://doi.org/10.65528/9780807771709>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Herrera-Espinoza, K. C., Gonzales-Saavedra, F. J., García-Moncada, G.-D.-P. y Ponce-Yactayo, D. L. (2023). Identidad profesional y vocación docente. *Episteme Koinonia*, 6(12), pp. 103–118. doi: <https://doi.org/10.35381/e.k.v6i12.2531>
- Jennings, P. A. y Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), pp. 491–525. doi: <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Li, Z. y Guo, W. Y. (2024). Pre-service teachers' altruistic motivation for choosing teaching as a career: where does it come from? *Frontiers in Psychology*, 15, pp. 1334470. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1334470>
- Meza Cortes, A. F. y Gajardo Espinoza, K. (2024). ¿Estamos educando el ser y el convivir? Una revisión sistematizada sobre los pilares de la educación. *Foro de Educación*, 22(2), pp. 123–141. doi: <https://doi.org/10.14201/fde.22207>
- Mieres-Chacaltana, M., Salvo-Garrido, S., Dominguez-Lara, S., Gálvez-Nieto, J. L. y Alarcón-Bañares, P. (2023). Psychometric Validation of the Adult Prosocialness Behavior Scale in a Professional Teaching Context. *Behavioral Sciences*, 13(9), pp. 761. doi: <https://doi.org/10.3390/bs13090761>

- Mintrop, R. (2017). *Design-Based School Improvement: A Practical Guide for Education Leaders*. Harvard Education Press.
- Nanda, S. B., Satapathy, D., Panda, G. y Pradhan, D. K. (2025). Socio-emotional learning and competencies in 21st-century education: a systematic review of teacher and student perspectives. *Discover Education*, 4(1), pp. 338. doi: <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00796-w>
- OECD. (2025). *Education for Human Flourishing: A Conceptual Framework*. OECD Publishing. doi: <https://doi.org/10.1787/73d7cb96-en>
- Pfattheicher, S., Nielsen, Y. A. y Thielmann, I. (2022). Prosocial behavior and altruism: A review of concepts and definitions. *Current Opinion in Psychology*, 44, pp. 124–129. doi: <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2021.08.021>
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and Emotional Learning and Teachers. *The Future of Children*, 27(1), pp. 137–155. doi: <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0007>
- Watt, H. M. G. y Richardson, P. W. (2012). An introduction to teaching motivations in different countries: comparisons using the FIT-Choice scale. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), pp. 185–197. doi: <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700049>
- World Medical Association. (2013). World Medical Association Declaration of Helsinki: Ethical Principles for Medical Research Involving Human Subjects. *Jama*, 310(20), pp. 2191–2194. doi: <https://doi.org/10.1001/jama.2013.281053>
- Yotyodying, S., Dettmers, S. y Jonkmann, K. (2024). Teachers' prosociality and well-being at work: The mediating role of teacher engagement in family–school partnerships. *Social Psychology of Education*, 27(4), pp. 1413–1430. doi: <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09873-0>