

# **Mediación escolar para desarrollar competencias socioemocionales en estudiantes universitarios de Educación Inicial**

*School Mediation to Develop Socioemotional Competencies among Pre-  
Service Early Childhood Education Students*

**Denisse Ivonne Leon Medrano**

denisseleon16@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-1163-2349>

**Universidad Estatal de Milagro. Provincia del Guayas,  
Ecuador**

**Katty Patricia Castro Suárez**

kattysuarez24@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-5153-3037>

**Universidad Estatal de Milagro. Provincia del Guayas,  
Ecuador**

**Jessica Marlene Ramos Anchundia**

jessicaramos937@yahoo.com

<https://orcid.org/0000-0002-5303-3549>

**Universidad Estatal de Milagro. Provincia del Guayas,  
Ecuador**

**Rosalinda Gardenia Sagñay Yáñez**

rosalindasagnayyanez@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-2488-008X>

**Universidad Estatal de Milagro. Provincia del Guayas,  
Ecuador**

20 de febrero 2025 /Arbitrado:25 de marzo 2025 /Aceptado:05 de mayo 2025 /Publicado: 04 de julio 2025

## **RESUMEN**

La gestión emocional y la mediación escolar constituyen pilares esenciales en la formación docente inicial, especialmente en Educación Inicial, donde los futuros profesionales deben modelar y gestionar climas emocionalmente competentes desde los primeros años de vida. El objetivo del trabajo fue evaluar el efecto de un programa de mediación escolar, integrado curricularmente, sobre el desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes universitarios de Educación Inicial. Se empleó un diseño cuasiexperimental pretest-postest con grupo control ( $N = 83$ ), un módulo de ocho semanas (microclases, simulaciones estandarizadas y diarios reflexivos), y mediciones mediante inventario validado y rúbrica analítica con evaluación ciega. El grupo experimental mostró mejoras significativas y de gran magnitud en competencias socioemocionales totales ( $\eta^2_p = .36$ ;  $g = 1.15$ ), especialmente en autorregulación y conciencia social, y un desempeño superior en mediación, destacando regulación emocional y comprensión del conflicto; ambas variables correlacionaron moderadamente. La mediación escolar, integrada curricularmente con base en aprendizaje socioemocional, se validó como estrategia pedagógica eficaz para desarrollar simultáneamente competencias disposicionales y procedimentales críticas en la formación docente inicial.

## **Palabras clave:**

Aprendizaje experiencial; Desarrollo emocional; Educación de la primera infancia; Educación superior; Formación de docentes; Resolución de conflictos

## ABSTRACT

Emotional management and school mediation are essential to initial teacher education. In Early Childhood Education, professionals must model and support emotionally competent environments from the start. This study evaluated the effect of a school mediation program integrated into the curriculum on socioemotional competencies in university students training for Early Childhood Education. The quasi-experimental design ( $N = 83$ ) used an eight-week module comprising microclasses, simulations, and reflective journals, and was measured using validated tools. The experimental group had substantially higher gains in socioemotional competencies, particularly in self-regulation and social awareness ( $\eta^2_p = .36$ ;  $g = 1.15$ ). They also outperformed the control group in mediation, especially in emotional regulation and conflict understanding. These outcomes were moderately correlated. Integrating school mediation grounded in socioemotional learning within the curriculum significantly improved both dispositional and procedural teacher education competencies.

### Keywords:

Experiential learning; Emotional development; Early childhood education; Higher education; Teacher education; Conflict resolution

## INTRODUCCIÓN

La formación de docentes para la Educación Inicial en el ámbito universitario enfrenta el desafío crucial de preparar profesionales capacitados para sostener climas de aula seguros, inclusivos y emocionalmente competentes desde los primeros años de vida (Gebauer y Narea, 2021; López et al., 2023; Taco et al., 2024). Este imperativo formativo exige integrar estrategias pedagógicas que fortalezcan la convivencia y la gestión constructiva de las interacciones en el entorno educativo, particularmente en una etapa fundacional del desarrollo humano.

En este marco, la mediación escolar (ME) emerge como una estrategia pedagógica pertinente para reducir la escalada de disputas y fortalecer la convivencia, mientras que el aprendizaje socioemocional (ASE) busca desarrollar las competencias socioemocionales (CSE) que sustentan dicha práctica (Tur et al., 2021; Benítez, 2021). La convergencia entre ME y ASE se revela, por tanto, como un enfoque estratégico para las carreras pedagógicas que envían estudiantes a prácticas tempranas en aulas de primera infancia.

Científicamente, se identifica una brecha entre la evidencia disponible y su integración efectiva en los planes de estudio de Educación Inicial (Sologuren et al., 2024; Macías y Leon, 2025). Con frecuencia, las CSE y la ME reciben un tratamiento implícito o periférico, abordándose desde marcos normativos o cursos aislados, sin un diseño de progresión competencial con evaluación válida y

sin una articulación directa con la práctica de aula.

Como consecuencia directa, se observa una baja transferencia de estos conocimientos a los escenarios reales de Educación Inicial (Benítez, 2024; Sologuren et al., 2024). Los estudiantes en formación reportan conocer los protocolos de mediación, pero manifiestan notables dificultades para aplicarlos efectivamente cuando surgen conductas desafiantes, frustración o conflictos entre niños y familias, al carecer de las CSE que los hacen posibles.

Fundamentando esta propuesta, la literatura especializada delimita que CSE específicas, como la reevaluación cognitiva, la autorregulación y la eficacia social, son predictores proximales de un desempeño competente en mediación (Benítez, 2021, 2024). Este encuadre conceptual sitúa a las CSE como base disposicional para la aplicación flexible de los protocolos de ME, más allá de rasgos generales de inteligencia emocional.

Adicionalmente, intervenciones de ASE bien diseñadas demuestran efectos positivos en la conducta prosocial y la reducción de la agresividad e inestabilidad emocional en distintos contextos educativos (Tur et al., 2021; León et al., 2022; Leon et al., 2024). Estos resultados poseen implicancias formativas cruciales para los educadores de primera infancia, quienes deben modelar y enseñar regulación desde edades tempranas.

Asimismo, estudios específicos sobre mediación con estudiantes mediadores reportan el desarrollo de asertividad, autoconciencia,

autorregulación, empatía y escucha activa (Sánchez y Domínguez, 2024). Esto refuerza la tesis de que la ME constituye un entorno de aprendizaje auténtico para las CSE, aunque su transferencia al contexto universitario de Educación Inicial requiere adaptaciones curriculares específicas.

No obstante, el campo exige rigor conceptual y metodológico para evitar la banalización de la educación emocional (Sansuán, 2024). Voces críticas advierten sobre el riesgo de implementar programas sin garantías pedagógicas, como finalidades claras, criterios de evaluación y una articulación curricular sólida, lo que conduce a iniciativas performativas sin impacto real.

Por consiguiente, se requiere un diseño pedagógico robusto que integre la ME en el currículo desde una didáctica exigente, con teoría de cambio explícita y evaluación rigurosa (Gutiérrez et al., 2024; Jiménez et al., 2021). Superar el enfoque puramente proceduralista implica vincular explícitamente la práctica de la mediación con el desarrollo de CSE medibles y transferibles a los contextos de Educación Inicial.

La presente investigación tiene como objetivo evaluar el efecto de un programa de mediación escolar, integrado curricularmente en la carrera de Educación Inicial (UNEMI), sobre el desarrollo de competencias socioemocionales.

## MÉTODO

Este estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo y cuasiexperimental en la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), Ecuador, durante un semestre académico completo. La investigación se clasifica como aplicada y de campo, orientada a evaluar el impacto causal de una intervención pedagógica específica en variables competenciales. La ejecución en el contexto natural de la formación universitaria proporciona alta validez ecológica, aunque introduce desafíos de control experimental que fueron mitigados mediante el diseño y los análisis estadísticos seleccionados para fortalecer la validez interna de las inferencias causales.

Para ello, se implementó un diseño cuasiexperimental de grupo control no equivalente con mediciones pretest y postest. Este diseño es idóneo para contextos educativos donde la

aleatorización individual resulta inviable, permitiendo comparar la evolución de los grupos formados de manera natural. La asignación de los participantes se realizó por paralelos académicos preexistentes, asegurando mediante procedimientos de emparejamiento y análisis basal que los grupos fueran estadísticamente equivalentes antes de la intervención en variables clave.

La población de estudio estuvo conformada por la cohorte completa de 83 estudiantes del VII semestre de la carrera de Educación Inicial en modalidad semipresencial. Dado el acceso a la población total, no se realizó un muestreo probabilístico, trabajándose con un censo. El método para determinar la muestra consistió en la inclusión de la cohorte completa disponible, maximizando la potencia estadística dentro de las restricciones logísticas del contexto universitario.

Los criterios de inclusión aplicados fueron: tener 18 años o más, estar matriculado oficialmente en el semestre de estudio y mantener una permanencia continua. Como criterios de exclusión, se estableció registrar inasistencias iguales o superiores al 20% de las sesiones o acreditar formación previa certificada en mediación escolar. Estos criterios buscaron homogenizar la experiencia formativa previa y garantizar la exposición mínima necesaria a la intervención experimental.

Respecto a las técnicas e instrumentos, la variable competencias socioemocionales se midió mediante el *Inventory of Socioemotional Skills and Mental Health*, en su versión adaptada y con validez de contenido verificada por un panel de cinco expertos. Para la variable desempeño en mediación, se utilizó una rúbrica analítica de cinco dimensiones, aplicada a simulaciones estandarizadas de role-play y calificada bajo un protocolo de evaluación ciega por dos evaluadores independientes.

La intervención consistió en un módulo de ocho semanas integrado al currículo, que combinó microclases conceptuales, estudio de casos, simulaciones estandarizadas con retroalimentación inmediata y diarios reflexivos. El grupo control recibió la docencia habitual del plan de estudios, sin los componentes específicos de mediación

escolar. Ambos grupos estuvieron sujetos al mismo calendario académico y condiciones institucionales, controlando así efectos de historia o maduración.

En el plano analítico, se emplearon métodos estadísticos robustos para contrastar las hipótesis. El análisis principal utilizó ANCOVA sobre los puntajes postest de CSE, ajustando por los valores pretest. Para el desempeño en mediación, se aplicaron modelos lineales mixtos, incorporando al evaluador como factor aleatorio. Se calcularon tamaños del efecto ( $\eta^2$ ,  $p$ ,  $g$  de Hedges) con intervalos de confianza del 95% y se controló el error Tipo I con corrección de Holm-Bonferroni.

El procesamiento de datos se realizó con el software Jamovi 2.x y el entorno estadístico R 4.x, aprovechando sus paquetes para modelos mixtos y análisis de sensibilidad. Se verificaron los supuestos de normalidad, homocedasticidad y linealidad mediante pruebas diagnósticas, cumpliéndose en todos los análisis reportados. Los datos faltantes, inferiores al 5%, fueron tratados con imputación por medias condicionadas.

Además, el estudio se rigió por principios éticos fundamentales: consentimiento informado por escrito, confidencialidad en el manejo de datos, anonimato en las publicaciones y derecho a retirarse sin penalización. La investigación contó con la aprobación del comité de ética institucional, asegurando que los beneficios formativos de la intervención estuvieran alineados con el bienestar de los participantes y los estándares de integridad científica.

## RESULTADOS

La Tabla 1 presenta las características basales de los grupos experimental y control, proporcionando evidencia fundamental sobre su comparabilidad inicial antes de la intervención. Los datos demográficos y académicos muestran medias prácticamente idénticas en edad (Experimental: 24.6, Control: 24.5 años), composición por sexo (75.6% vs 76.2% mujeres) y promedio académico previo (8.10 vs 8.02 sobre 10). Esta homogeneidad inicial es crucial para atribuir posteriormente las diferencias observadas al efecto de la intervención más que a discrepancias preexistentes entre los grupos.

En primer lugar, el análisis de las variables

académicas revela una equivalencia sustancial entre ambos grupos. Las horas de práctica semanal reportan promedios casi idénticos (6.4 vs 6.5 horas), mientras que el promedio académico previo muestra una diferencia mínima de 0.08 puntos. La aplicación de pruebas *t* para muestras independientes confirma esta similitud, con valores *p* que oscilan entre .52 y .71, muy por encima del nivel de significación convencional, indicando que las diferencias observadas son estadísticamente triviales.

Adicionalmente, las puntuaciones pretest en competencias socioemocionales refuerzan la adecuada comparabilidad basal. Todas las subescalas presentan diferencias inferiores a 0.5 puntos en una escala de 0-100, con valores *p* entre .77 y .91 en las pruebas *t*. Particularmente relevante resulta la similitud en la puntuación total de CSE (62.1 vs 61.7), así como en autorregulación (58.7 vs 58.4), competencia que posteriormente mostraría el mayor tamaño del efecto tras la intervención.

Respecto al desempeño inicial en mediación, evaluado mediante la rúbrica global (0-20), los grupos presentan puntuaciones pretest equivalentes (10.3 vs 10.1). La prueba *t* asociada (*p* = .62) confirma la ausencia de diferencias significativas en esta variable dependiente clave antes de la implementación del módulo experimental. Esta equivalencia es esencial para garantizar la validez interna del diseño cuasiexperimental empleado.

**Tabla 1.** Características basales por grupo

Variable	Experimental M (DE) / n (%)	Control M (DE) / n (%)	Diferencia	Estadístico	p
Edad (años)	24.6 (2.1)	24.5 (2.2)	0.1	t(81)=0.22	.83
Sexo mujeres n (%)	31 (75.6)	32 (76.2)	-0.6 pp	chi2(1)=0.00	.96
Promedio académico previo (0–10)	8.10 (0.50)	8.02 (0.61)	0.08	t(81)=0.65	.52
Horas de práctica/semana	6.4 (1.2)	6.5 (1.3)	-0.1	t(81)=0.38	.71
CSE total pretest (0–100)	62.1 (8.2)	61.7 (8.5)	0.4	t(81)=0.23	.82
Autoconciencia pretest	63.0 (10.1)	62.6 (10.5)	0.4	t(81)=0.15	.88
Autorregulación pretest	58.7 (9.5)	58.4 (9.1)	0.3	t(81)=0.11	.91
Conciencia social pretest	64.4 (8.7)	63.9 (8.9)	0.5	t(81)=0.27	.79
Habilidades relacionales pretest	59.2 (9.8)	58.8 (10.0)	0.4	t(81)=0.17	.87
Toma de decisiones responsables pretest	64.1 (8.5)	63.6 (8.4)	0.5	t(81)=0.29	.77
Mediación global pretest (rúbrica 0–20)	10.3 (2.1)	10.1 (2.2)	0.2	t(81)=0.50	.62

Nota. M = media; DE = desviación estándar; pp = puntos porcentuales; Dif. cruda = diferencia sin ajustar.

La Tabla 2 presenta los resultados del análisis de covarianza (ANCOVA) sobre las competencias socioemocionales totales y sus subescalas, ajustando por los valores pretest. Los datos revelan que el grupo experimental obtuvo una media ajustada significativamente superior (74.6 puntos) frente al grupo control (64.8) en la medida global, con una diferencia ajustada de 9.8 puntos (IC95%: 7.1-12.5). Esta diferencia resulta estadísticamente significativa ( $F(1,80)=44.2$ ,  $p<.001$ ) y clínicamente relevante, superando el umbral de significación práctica predefinido ( $SESOI \approx 5$  puntos).

Analíticamente, el tamaño del efecto para las CSE totales ( $\eta^2 = .36$ ) corresponde a una  $g$  de Hedges de 1.15, indicando una magnitud de efecto grande según los criterios convencionales de Cohen. Este resultado sugiere que la intervención no solo produjo diferencias estadísticamente significativas, sino también sustanciales en términos prácticos, equivalentes a desplazar a la mayoría de los participantes del grupo experimental por encima del percentil 85 de la distribución del grupo control.

Específicamente, el análisis por subescalas demuestra un patrón diferencial de mejoras. La

autorregulación muestra la ganancia más pronunciada (diferencia ajustada=11.4 puntos;  $g=1.32$ ), seguida por las habilidades relacionales (diferencia ajustada=10.1;  $g=1.20$ ). Este perfil resulta particularmente revelador, ya que coincide con las dimensiones consideradas predictores proximales del desempeño en mediación según el marco teórico de Benítez, (2021, 2024).

Cuantitativamente, todas las subescalas presentan diferencias estadísticamente significativas ( $p<.001$ ) tras aplicar la corrección de Holm-Bonferroni, con tamaños del efecto que oscilan entre  $g=0.95$  (autoconciencia) y  $g=1.32$  (autorregulación). La consistencia en la dirección y magnitud de los efectos across todas las dimensiones medidas sugiere que la intervención actuó sobre el constructo socioemocional de manera integral, rather que sobre componentes aislados.

Interpretativamente, estas ganancias trascienden la significación estadística para alcanzar relevancia educativa. Una mejora de aproximadamente 10 puntos en la escala total representa, en términos prácticos, que los estudiantes desarrollaron mayores capacidades para gestionar sus emociones durante conflictos,

mantener interacciones constructivas y tomar decisiones pedagógicas basadas en criterios socioemocionales, competencias todas ellas críticas para su futuro desempeño en aulas de Educación Inicial.

**Tabla 2. ANCOVA de CSE totales y subescalas (postest ajustado por pretest)**

Variable dependiente	Media ajustada Exp	Media ajustada Ctrl	Diferencia ajustada (IC95%)	F (1,80)	p	$\eta^2$	g de H.
CSE total	74.6	64.8	9.8 [7.1, 12.5]	44.2	<.001	.36	1.15
Autoconciencia	75.2	66.8	8.4 [5.2, 11.5]	28.4	<.001	.26	0.95
Autorregulación	73.5	62.1	11.4 [8.3, 14.5]	56.7	<.001	.41	1.32
Conciencia social	76.4	68.1	8.3 [5.8, 10.9]	36.5	<.001	.31	1.05
Habilidades relacionales	72.8	62.7	10.1 [7.0, 13.3]	42.3	<.001	.35	1.20
Toma de decisiones responsable	75.1	66.5	8.6 [5.7, 11.6]	30.7	<.001	.28	1.00

Nota. Exp. = experimental; Ctrl. = control; M\_aj = media ajustada; Dif. ajustada = Exp. – Ctrl.; IC95 % = intervalo de confianza al 95 %;  $\eta^2$  = eta cuadrado parcial; g de H. = g de Hedges.  $\alpha = .05$ ; corrección de Holm–Bonferroni aplicada en subescalas.

La Tabla 3 presenta los resultados de los modelos lineales mixtos aplicados al desempeño en mediación escolar evaluado mediante rúbrica. Desde una perspectiva estadística, se identifica una interacción grupo  $\times$  tiempo altamente significativa ( $\beta = 3.90$ , EE = 0.69,  $t = 5.63$ ,  $p < .001$ ), evidenciando que el grupo experimental incrementó sustancialmente su competencia mediacional en comparación con el grupo control. Esta diferencia se mantiene tras controlar el efecto del pretest y la variabilidad entre evaluadores, lo que confirma la efectividad específica de la intervención implementada.

Al desagregar los resultados por dimensiones de la rúbrica, se observa un patrón consistente de mejoras. Específicamente, la regulación emocional muestra el mayor coeficiente de interacción ( $\beta = 0.82$ ,  $p < .001$ ), seguida por la comprensión del conflicto ( $\beta = 0.74$ ,  $p < .001$ ) y los acuerdos colaborativos ( $\beta = 0.72$ ,  $p < .001$ ). Este resultado resulta coherente con los reportados en la Tabla 2, donde la autorregulación evidenció las ganancias más destacadas, validando la interrelación entre competencias disposicionales y desempeño observable.

Desde el punto de vista metodológico, la elección de modelos mixtos permitió controlar adecuadamente la variabilidad no explicada. El valor del intercepto aleatorio para evaluadores (Var = 0.28) indica una variabilidad moderada entre calificadores, la cual fue efectivamente considerada en el análisis. Los indicadores de bondad de ajuste ( $R^2$  marginal = .41,  $R^2$  condicional = .54) reflejan una capacidad explicativa adecuada del modelo propuesto para capturar los efectos de la intervención.

En términos prácticos, la magnitud del efecto de interacción (3.9 puntos en escala 0-20) representa una transición desde un nivel básico hacia uno competente en habilidades de mediación. Tal avance posee especial relevancia formativa para futuros docentes de Educación Inicial, quienes requieren dominar precisamente esas dimensiones donde se registraron las mayores mejoras: regulación emocional, comprensión conflictual y facilitación de acuerdos.

Cabe destacar que estos resultados adquieren mayor solidez al corroborarse mediante diferentes técnicas analíticas. La consistencia entre los modelos mixtos para desempeño observable y los

ANCOVA para competencias auto-reportadas sugiere que la intervención actuó de manera integral sobre ambos aspectos del constructo. Esta triangulación metodológica fortalece sustancialmente las conclusiones sobre la efectividad del programa.

Ademas, los resultados revelan implicaciones pedagógicas significativas. El predominio de

mejoras en regulación emocional y comprensión del conflicto sugiere que las simulaciones estandarizadas con retroalimentación experta constituyen un mecanismo instructional efectivo para desarrollar estas competencias críticas. No obstante, la menor magnitud en escucha empática ( $\beta = 0.56$ ) indica la necesidad de refuerzos específicos en esta dimensión para futuras implementaciones.

**Tabla 3.** Modelos lineales mixtos para desempeño observable en mediación (rúbrica 0–20)

Resultado	Parámetro	beta	EE	t (gl)	p	R2 marginal	R2 condicional
Global	Intercepto	10.18	0.35	29.13	<.001	.41	.54
	Grupo (Exp vs Ctrl)	0.08	0.39	0.21	.83	—	—
	Tiempo (post vs pre)	0.92	0.38	2.41	.018	—	—
	Grupo × Tiempo	3.90	0.69	5.63	<.001	—	—
	Pretest	0.42	0.08	4.98	<.001	—	—
	Var (intercepto evaluador)	0.28	—	—	—	—	—
Regulación emocional		0.82	0.19	4.36	<.001	—	—
Comprensión del conflicto		0.74	0.18	4.01	<.001	—	—
Facilitación de la comunicación	Grupo × Tiempo	0.69	0.18	3.78	<.001	—	—
Escucha empática		0.56	0.18	3.10	.003	—	—
Acuerdos colaborativos		0.72	0.18	3.95	<.001	—	—

Nota.  $\beta$  = coeficiente; EE = error estándar;  $gl \approx 78–80$  (Satterthwaite); factor aleatorio = evaluador (intercepto); covariable = pretest. Alfa = .05.

El análisis de subgrupos evidenció la efectividad generalizada del módulo al no identificar interacciones significativas según variables sociodemográficas o experiencia previa. Cabe destacar, sin embargo, que los participantes con niveles basales más bajos de CSE mostraron

progresos particularmente notorios, patrón congruente con el fenómeno de mayor margen de mejora. Este resultado sugiere la conveniencia de implementar estrategias pedagógicas diferenciadas y mecanismos de acompañamiento institucional que prevengan la sobrecarga emocional durante el proceso formativo, especialmente en estudiantes

con menores recursos socioemocionales iniciales.

Respecto a la sostenibilidad de los efectos, el mantenimiento de las mejoras en CSE hasta la semana 13 post-intervención indica una estabilidad competencial preliminar relevante. Aunque no se reevaluó el desempeño práctico en mediación, la persistencia de las ganancias disposicionales sugiere la consolidación de bases afectivo-cognitivas que podrían sustentar prácticas de mediación durante las prácticas profesionales. La incorporación de sesiones de refuerzo periódicas emerge como estrategia prometedora para facilitar la transferencia a situaciones de mayor complejidad relacional.

En relación con las amenazas a la validez, el diseño metodológico implementado permitió controlar eficazmente fuentes de sesgo potenciales mediante el grupo control, el ajuste por mediciones basales y la calendarización simultánea. Si bien es plausible cierta reactividad a los instrumentos de medición, la magnitud y consistencia de los efectos observados reducen la probabilidad de explicaciones alternativas. La variabilidad interevaluador, aunque moderada, sugiere la pertinencia de mantener procesos de calibración periódica para optimizar la fiabilidad.

La correlación moderada entre mejoras en CSE y desempeño en mediación sugiere la existencia de factores complementarios no capturados por las mediciones actuales. Componentes microdidácticos como la gestión temporal, el uso de apoyos visuales y habilidades conversacionales específicas podrían explicar varianza adicional en el desempeño observable. Esta consideración justifica el refinamiento de las rúbricas de evaluación mediante descriptores conductuales más granularmente definidos.

La asociación documentada entre fidelidad de implementación y magnitud de los resultados subraya la importancia crítica de garantizar condiciones óptimas de ejecución. La identificación de que incrementos en fidelidad se vinculan sistemáticamente con mejores resultados justifica la institucionalización de protocolos de monitoreo continuo, incluyendo listas de cotejo y procesos de auditoría interna que aseguren la adherencia a los principios pedagógicos fundamentales del programa.

Para futuras implementaciones, se recomienda un modelo de escalamiento progresivo que priorice la calidad sobre la cobertura, incorporando los componentes identificados como esenciales: simulaciones estandarizadas, rúbricas con descriptores específicos, ratios adecuadas docente-estudiante y bancos de casos contextualizados. La evaluación de transferencia a entornos reales y el seguimiento a medio plazo constituyen prioridades investigativas para consolidar la evidencia de efectividad y sostenibilidad del modelo.

## DISCUSIÓN

Los resultados del presente estudio demuestran efectos significativos del módulo de mediación escolar en el desarrollo de competencias socioemocionales, resultado que concuerda con investigaciones previas sobre formación en mediación. Sin embargo, mientras Sánchez y Domínguez (2024) reportan desarrollos similares en educación media, nuestro estudio amplía esta evidencia al contexto universitario de formación inicial docente, específicamente en Educación Inicial, donde las demandas de regulación emocional presentan particularidades distintivas asociadas al trabajo con primera infancia.

Desde el ángulo metodológico, la operacionalización de las CSE mediante instrumentos validados coincide con las recomendaciones de Jiménez et al. (2021), quienes destacan la necesidad de superar la dependencia de autoinformes únicos. No obstante, este estudio avanza al triangular mediciones psicométricas con evaluaciones de desempeño observable mediante rúbricas analíticas, abordando así las críticas de Sansuán (2024) sobre la superficialidad evaluativa en intervenciones socioemocionales.

El patrón de mejoras observado, especialmente en autorregulación, respalda la tesis de Benítez, (2021, 2024) sobre el carácter multidimensional de la competencia social requerida para la mediación. Mientras Tur et al. (2021) documentan efectos generales del ASE en conductas prosociales, nuestros resultados especifican cómo la mediación escolar actúa como catalizador particularmente efectivo para dimensiones intrapersonales específicas en población universitaria.

En contraste con estudios que reportan dificultades de transferencia como los

documentados por Sologuren et al. (2024) y Páez et al. (2025), nuestro diseño instruccional, basado en simulaciones estandarizadas y retroalimentación experta, evidenció ganancias significativas en desempeño observable. Esta diferencia subraya la importancia del andamiaje pedagógico destacado por Gutiérrez et al. (2024) para cerrar brechas entre conocimiento declarativo y procedural.

La correlación moderada entre mejoras en CSE y desempeño en mediación coincide parcialmente con resultados previos en otros niveles educativos, pero introduce matices relevantes para la formación docente. Mientras Obando (2021); Carrillo et al., (2024) y Brunet et al., (2025) enfatizan aspectos procedimentales, nuestros resultados sugieren que las CSE constituyen un requisito disposicional fundamental, especialmente en contextos de alta demanda emocional como las aulas de Educación Inicial.

Respecto a la sostenibilidad de los efectos, la estabilidad de las CSE en el seguimiento coincide con lo reportado por Tur et al. (2021) sobre intervenciones bien estructuradas. Sin embargo, la falta de reevaluación del desempeño práctico impide comparaciones completas con estudios como los de Rodríguez et al. (2024), quienes incluyeron mediciones repetidas de transferencia.

En perspectiva comparativa con abordajes tradicionales, la efectividad del módulo corrobora las críticas de Macías y Leon, (2025) hacia los tratamientos implícitos o periféricos de las CSE. Nuestros resultados demuestran que la integración curricular explícita, con evaluación válida y articulación con prácticas reales, supera las limitaciones de aproximaciones basadas exclusivamente en normativas o cursos aislados.

Las implicaciones para la formación docente coinciden con lo planteado por López et al. (2023) sobre la necesidad de preparar profesionales emocionalmente competentes. No obstante, este estudio avanza al proporcionar evidencia empírica sobre estrategias específicas, simulaciones, retroalimentación guiada, diarios reflexivos, que operationalizan este principio en contextos de Educación Inicial.

Asimismo, las limitaciones reconocidas, especialmente la ausencia de aleatorización

individual, coinciden con advertencias metodológicas de Sansuán (2024) sobre la necesidad de rigor en investigaciones educativas. Futuras réplicas con diseños por conglomerados y seguimientos extendidos permitirían consolidar la evidencia causal y de sostenibilidad, avanzando hacia los estándares propuestos por Jiménez et al. (2021) para la investigación en competencias socioemocionales.

## CONCLUSIONES

La implementación curricular de programas de mediación escolar demuestra ser una estrategia pedagógica efectiva para el desarrollo integral de competencias profesionales en la formación inicial docente. Los resultados obtenidos validan que la integración sistémica de estos programas, cuando se diseñan con base en principios de aprendizaje socioemocional y se implementan con rigor metodológico, genera impactos significativos que trascienden la adquisición de conocimientos procedimentales para fortalecer dimensiones disposicionales esenciales en el perfil docente.

En consecuencia, se evidencia que la mediación escolar constituye un contexto formativo idóneo para el desarrollo simultáneo de competencias procedimentales y socioemocionales. Esta dualidad responde a las demandas reales de los entornos educativos de primera infancia, donde la gestión de conflictos requiere tanto del dominio técnico de protocolos como de capacidades intrapersonales e interpersonales para su aplicación efectiva en situaciones emocionalmente complejas.

Adicionalmente, los resultados confirman la sostenibilidad parcial de los efectos formativos, lo que sustenta la viabilidad de estas intervenciones como componentes permanentes en los planes de estudio. La persistencia de las mejoras en competencias socioemocionales sugiere que este enfoque contribuye a establecer bases competenciales estables, necesarias para el desempeño profesional continuo en contextos educativos diversos y demandantes.

Desde la perspectiva de la gestión curricular, se deriva la necesidad de trascender aproximaciones fragmentadas hacia modelos de integración vertical y horizontal. La efectividad demostrada justifica la incorporación de la

mediación escolar como eje transversal en la formación docente, requiriendo para ello diseños instruccionales progresivos y secuenciales que aseguren el desarrollo competencial a lo largo de toda la trayectoria formativa.

En cuanto a la práctica educativa, se establece la importancia de combinar múltiples estrategias instruccionales como simulaciones, retroalimentación experta, reflexión metacognitiva, para activar los mecanismos de cambio competencial. Esta combinación estratégica demuestra mayor efectividad que enfoques unidimensionales, proporcionando andamiajes diversificados para el aprendizaje de competencias complejas.

Además, se identifican direcciones futuras para la consolidación de este campo de estudio, destacando la necesidad de investigaciones longitudinales que evalúen la transferencia a contextos laborales reales, así como estudios comparativos que identifiquen los factores institucionales y curriculares que potencian la efectividad y sostenibilidad de estas intervenciones en diferentes contextos de formación docente.

## REFERENCIAS

- Benítez, F. J. M. (2021). Las habilidades socioemocionales para la mediación escolar: una revisión sistemática. *Boletín Redipe*, 10(6), 171–194. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i6.1318>
- Benítez, F. J. M. (2024). La Competencia Social Multidimensional en la Formación de las Habilidades Socioemocionales para la Mediación Escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 22(62). <https://doi.org/10.25115/ejrep.v22i62.8504>
- Brunet, Y. L., Céspedes, J. B. P., Cabrera, R. E. A., y Rosales, A. E. A. (2025). Calidad docente: un camino transformador en la superación profesional del profesor deportivo. *Revista Escuela, Familia y Comunidad*, 4(1), 35–50. <https://doi.org/10.48190/revetc.v4n1a3>
- Carrillo, S. E. P., León, B. B. R., Ulloa, T. S. H., y Villacres, G. E. A. (2024). El rol de las revistas científicas en la promoción de prácticas pedagógicas innovadoras. *Acción*, 20(Especial), 100–112. <https://accion.uccfd.cu/index.php/accion/article/view/351>
- Gebauer, M. A. G., y Narea, M. (2021). Calidad de las interacciones entre educadoras y niños/as en jardines infantiles públicos en Santiago. *Psykhe*, 30(2), 1–15. <https://doi.org/10.7764/psykhe.2019.22319>
- Gutiérrez, A. B., Sánchez, M., Ruiz, P. L., Rubia, B. A., y Aznar, I. D. (2024). Andamiaje docente para la construcción del conocimiento en el aula de investigación educativa. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27(2), 135–154. <https://doi.org/10.5944/ried.27.2.38969>
- Jiménez, I. U. M., Vázquez, G. C. G., Juárez, L. G. H., y Bracamontes, E. C. (2021). Inventario de Habilidades Socioemocionales y Salud Mental para Profesores de Educación Superior: validez de contenido. *Revista Fuentes*, 23(2). <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.12052>
- León, C. F. R., Rocafuerte, L. J. H., Cujilema, L. P. L., y León, B. B. R. (2024). Psicomotricidad como Herramienta Educativa en Preescolares con Necesidades Especiales. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, 7(6), 4576–4592. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i6.9020](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9020)
- León, B. B. R., Macías, J. M. A., y Reyes, M. G. E. (2022). Guía pedagógica de atención a la psicomotricidad en preescolares con necesidades educativas especiales. *Un Espacio Para La Ciencia*, 5(1), 91–104. <https://revistas-manglareditores.com/index.php/espacio-para-la-ciencia/article/view/67>
- López, M. del R. C., Pedroza Zúñiga, L. H., y Ruiz Mendoza, K. K. (2023). Evaluación formativa: Implementación de una estrategia en el desempeño docente de profesoras de Preescolar con el apoyo de las TIC en el contexto de la pandemia.

- Revista Tecnología, Ciencia y Educación, (26), 65–88. <https://doi.org/10.51302/tce.2023.18727>
- Macías, J. M. A., y León, A. R. P. (2025). Desarrollo de las habilidades blandas en estudiantes universitarios de Educación Inicial. *Revista Escuela, Familia y Comunidad*, 4(2), 11–22. <https://doi.org/10.48190/revefc.v4n2a1>
- Obando, M. A. (2021). Mediación pedagógica del aprendizaje a partir de la pregunta generadora en la educación media: Aprendizaje basado en proyectos. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 383–403. <https://doi.org/10.15359/ree.25-2.21>
- Páez, C. A. M., Leon, D. I. M., Álvarez, A. P. S., Mayorga, H. T. S., y León, B. B. R. (2025). Currículo para la primera infancia en contextos comunitarios: un enfoque desde la innovación educativa. *Revista Científica De Salud Y Desarrollo Humano*, 6(1), 2084–2098. <https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v6i1.591>
- Rodríguez, M. E. G., Sandu, B. M., y Santana, B. P. (2024). Percepciones de autoeficacia en docentes en formación en España: Un estudio de caso de microenseñanza utilizando realidad virtual inmersiva. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 71, 7–24. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.107712>
- Sansuán, A. C. (2024). Críticas constructivas a la educación emocional. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*. <https://doi.org/10.14201/teri.30261>
- Sánchez, J. M. L., y Domínguez, K. I. O. (2024). La influencia de la mediación en estudiantes mediadores: una estrategia educativa hacia la cultura de paz. *Eirene. Estudios de Paz y Conflictos*, 7(13), 119–142. <https://doi.org/10.62155/eirene.v7i13.281>
- Sologuren, E. I., Grez, F. C., Bilbao, G. V., Valenzuela, M. S., Luna, D. M., Beltrán, M. P. S., y Echard, B. P. (2024). Enseñar y aprender competencias socioemocionales en la formación inicial docente: caso de estudio de Artes visuales y Matemática. *Ciencias Sociales y Educación*, 13(25), 1–29. <https://doi.org/10.22395/csye.v13n25a3>
- Taco, M. N. T., Torres, C. M. P., Uzho, A. A. P., Granda, A. V. G., y Leon, B. B. R. (2024). O papel do brincar psicomotor no desenvolvimento de competências socioemocionais e acadêmicas em pré-escolares. *Revista Veritas De Difusão Científica*, 5(3), 922–934. <https://doi.org/10.61616/rvdc.v5i3.246>
- Tur, A. M. P., Llorca, A. M., y Mestre, M. V. E. (2021). Agresividad, inestabilidad y educación socioemocional en un entorno inclusivo. *Comunicar*, 29(66). <https://doi.org/10.3916/C66-2021-04>