



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 460-2 esq a Lerdo de Tejada. Toluca, Estado de México. 7223898476*

RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/>

Año: XIV Número: 1 Artículo no.:48 Período: 1 de septiembre al 31 de diciembre del 2026

TÍTULO: Competencia autopercebida, autoconcepto y otros significativos en estudiantes normalistas.

AUTORES:

1. Dr. Samuel Alejandro Portillo Peñuelas.
2. Dra. Alba del Carmen Valenzuela Santoyo.
3. Dr. Oscar Ulises Reynoso González.
4. Dr. Misael Enríquez Félix.

RESUMEN: La investigación tuvo por objetivo analizar la relación entre la competencia autopercebida y las dimensiones del autoconcepto e influencia de los Otros Significativos en la configuración del sí mismo, con diseño cuantitativo, no experimental, transversal y alcance descriptivo y correlacional. Tuvo una muestra incidental de 722 estudiantes en proceso de formación inicial docente en el Noroeste de México. Se utilizaron la Escala de Autoconcepto Forma 5, la Escala de Evaluación de la Competencia Autopercebida del Docente, y la de Influencia de los Otros Significativos en la configuración del sí mismo. Los resultados muestran altos niveles de competencia autopercebida docente y se confirma la relación entre el autoconcepto y la competencia autopercebida docente y el papel diferenciado de los Otros Significativos.

PALABRAS CLAVES: autoconcepto, competencia autopercebida docente, estudiantado normalista, formación inicial docente, otros significativos.

TITLE: Self-perceived competence, self-concept, and significant others among student teachers.

AUTHORS:

1. PhD. Samuel Alejandro Portillo Peñuelas.
2. PhD. Alba del Carmen Valenzuela Santoyo.
3. PhD. Oscar Ulises Reynoso González.
4. PhD. Misael Enríquez Félix.

ABSTRACT: The study aimed to analyze the relationship between self-perceived competence, dimensions of self-concept, and the influence of significant others on the configuration of the self, employing a quantitative, non-experimental, cross-sectional design with a descriptive and correlational scope. The study utilized a convenience sample of 722 students undergoing initial teacher training in northwestern Mexico. The instruments used were the Self-Concept Form 5 Scale, the Teacher Self-Perceived Competence Assessment Scale, and the Scale of the Influence of Significant Others on the Configuration of the Self. The results show high levels of self-perceived teaching competence and confirm the relationship between self-concept and self-perceived teaching competence, as well as the distinct roles played by significant others.

KEY WORDS: self-concept, self-perceived teaching competence, student teachers, initial teacher training, significant others.

INTRODUCCIÓN.

El proceso de construcción de la identidad profesional durante la formación docente resulta un proceso complejo en el que convergen diversas orientaciones de formación (Figuerola-Céspedes et al., 2026); primeramente, la idea central de reconocer los saberes adquiridos durante el desarrollo profesional traducido en competencias específicas para ejercer la profesión, seguido de la capacidad que deben desarrollar los sujetos para transitar de un rol de estudiante en formación a otro de educador reflexivo, y por último, la identificación de actores y circunstancias que retroalimentan y reconfiguran los intereses de formación y acción en beneficio de la propia práctica.

En ese sentido, se presta atención a la competencia autopercebida docente, el autoconcepto multidimensional y la influencia de los *Otros Significativos* en los estudiantes normalistas, quienes durante su trayecto de formación, deben evaluar constantemente sus habilidades docentes, observarse a sí mismos desde diversas áreas (académica, social, familiar, emocional y física) y además, valorar y modificar su conducta en función de los significados atribuidos a las personas con las que interactúan y el contexto en el que se desarrollan dichas interacciones (Markus & Nurius, 1986; Mercado, 2013; Portillo & Flores, 2020, 2021).

En México, las Escuelas Normales han sido históricamente las instituciones encargadas de la Formación Inicial Docente (FID), entendida esta como la relación entre el modelo de formación promovido por la institución y las experiencias prácticas reales vividas a lo largo del proceso de formación, las cuales moldean y definen la identidad profesional (Portillo et al., 2024). A saber, las Escuelas Normales se han enfocado principalmente en la formación de profesionales de la educación encaminados a ejercer en Educación Básica (Preescolar, Primaria, Secundaria), y más recientemente, junto a la Universidad Pedagógica Nacional, se han añadido propuestas de formación en educación con enfoques más específico de formación para la atención de los niveles de Educación Inicial (atención a la primera infancia) y Educación Media Superior (Cuevas-Cajiga & Moreno-Olivos, 2022; Deceano, 2024; Del Cid, 2025; Díaz-Barriga, 2021a, 2021b; Guzmán, 2025; Legaspi & Camacho, 2023).

Respecto al proceso de formación en dichos centros, la literatura científica ha evidenciado de entrada, dos grandes retos; primero, la idea inicial de quienes ingresan formarse para ejercer docencia es fácil (Hernández & Castañeda, 2021), y segundo, la existencia de una clara brecha entre los planes y programas que orientan los procesos de formación y las prácticas reales durante los acercamientos escolares (prácticas profesionales) (Mercado, 2013).

En este sentido, durante el proceso de formación inicial docente existen momentos de transición que obligan al estudiantado a la reconfiguración de ideas iniciales a través de rupturas académicas, sociales, psicológicas y emocionales de lo que significa ser un profesional de la educación, rupturas que según sea el tipo de experiencia (positiva o negativa) permitirá integrar una identidad diferenciada en el ver, hacer y actuar hacia la construcción del saber en función del escenario educativo (Grego, 2022).

Dentro de este contexto, la competencia autopercibida docente adquiere relevancia como constructo metacognitivo y motivacional que requiere ir más allá de una simple autoevaluación, a saber, refiere un proceso de reflexión de la propia práctica y de la observación de la práctica que realizan otros profesionales de la educación para el reconocimiento de prácticas eficaces que diferencian entre quienes son más o menos competentes (Valenzuela et al., 2022, 2023).

En el ámbito de la FID se requiere que el estudiantado se posicione en su propio trayecto formativo y reconozca lo que al momento sabe y domina, y a la vez, lo que requiere añadir a su formación para la mejora de su práctica. En ese sentido, la competencia autopercibida docente permite reconocer un perfil profesional que integra aspectos de tipo personal (imagen sobre sí mismo) con la imagen proyectiva (imagen social) de las características globales que debe poseer un docente (competencias instructivas, socioemocionales, comunicativas y relacionales) (Valdivieso et al., 2013).

En este sentido, se parte de la idea de que el autopercibirse más o menos competente profesionalmente debe estar estrechamente relacionado con la propia auto percepción que el estudiantado tiene sobre sí mismo en diversas áreas de su vida; por ejemplo, la académica, por lo que integrar el autoconcepto multidimensional al análisis permite ampliar la mirada y entender cómo se configura el sujeto de manera paralela tanto a nivel personal como profesional.

Autores como Reynoso et al., (2018, 2023) indican que el autoconcepto debe ser entendido como las percepciones, descripciones y valoraciones que el sujeto construye de sí mismo, y desde una perspectiva profesional, la valoración que realiza el educador para atender a los requerimientos, tareas, exigencias y

relaciones con los otros en función del entorno (Martínez, 2020). Ello, es indicativo de que el autoconcepto, además de del reconocimiento de sí mismo, requiere la examinación de las capacidades, actitudes y habilidades con las que cuenta el sujeto para desempeñarse en diversos contextos, siendo uno de los más significativos el escenario académico (Portillo & Reynoso, 2021a).

La constitución del individuo no se da de manera aislada (Reynoso et al., 2023); su desarrollo depende de la interacción con los Otros que le configuran y dotan de sentido (Portillo, 2020; Portillo & Reynoso, 2021b). A saber, los *Otros significativos* son las personas que se encuentran vinculadas afectiva y socialmente al individuo (principalmente padres, amigos, docentes y otras personas de interés) y cuyo *feedback* (retroalimentación, comparación social y evaluación) tiene la capacidad de influir en la manera en la que el sujeto se autopercibe y modifica su conducta (González-Pienda et al., 1997; Ibarra et al., 2025; Mead, 1934; Portillo et al., 2025). En el contexto del estudiantado normalista, los *Otros significativos*, incluyen entonces, a la familia, compañeros de clase, profesores de asignatura, directivos, profesores de práctica, figuras públicas y políticas (autoridades educativas y sindicales), padres de familia, alumnos, entre otros actores sociales.

La autopercepción de competencia del estudiantado normalista, no sólo dependerá de los conocimientos que adquiere y las habilidades que desarrolla durante su trayecto formativo, sino será complementada por la retroalimentación de sus referentes sociales y académicos; dicha información deberá ser aceptada o desechada según el nivel de autoconocimiento logrando un autoconcepto más elaborado y diferenciado (González-Pienda et al., 1997; Ibarra et al., 2025). En ese sentido, la valoración sobre el sí mismo, no solo evalúa el estado actual del yo, sino reconoce la valoración del yo anterior (si ha sufrido un cambio) y vislumbra los posibles yo (proyección futura) al integrar nuevas ideas y expectativas (Bak, 2015; Núñez, 2009).

Considerando que se requiere mayor evidencia empírica sobre cómo la competencia autopercebida docente, se articula con las dimensiones del autoconcepto y la influencia de los Otros Significativos en la

configuración del sí mismo del estudiantado normalista, este estudio tiene como objetivo analizar la relación entre dichas variables, caracterizando las dimensiones a las que atribuyen mayor relevancia en dicho proceso.

DESARROLLO.

Diseño.

El enfoque de investigación fue cuantitativo, con un diseño no experimental y transversal, de alcance descriptivo y correlacional. El estudio estuvo orientado a analizar las características del autoconcepto, la competencia autopercebida docente y la influencia de los *Otros Significativos*, así como las relaciones existentes entre dichas variables en estudiantes en proceso de formación inicial docente.

Participantes.

La muestra de tipo incidental estuvo conformada por 722 estudiantes en proceso de formación inicial docente, provenientes de distintas licenciaturas en educación impartidas en Escuelas Normales y Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional ubicadas en el Estado de Sonora al Noroeste de México. Del total de participantes, 75.90% fueron mujeres ($n = 548$), 23.55% hombres ($n = 170$) y 0.55% prefirió no indicar su sexo ($n = 4$). El promedio de edad fue de 20.38 años ($DE = 2.06$) con un rango de 18 a 26 años.

Respecto al semestre cursado, 36.84% se encontraba en segundo semestre ($n = 266$), 26.73% en cuarto ($n = 193$), 29.64% en sexto ($n = 214$) y 6.79% en octavo ($n = 49$). En cuanto a otras características sociodemográficas, 68.70% señaló dedicarse exclusivamente a sus estudios ($n = 496$), mientras que 31.30% estudiaba y trabajaba de manera simultánea ($n = 226$); además, 30.61% de los participantes indicó haber cambiado de residencia para asistir a la institución donde realizaba sus estudios ($n = 221$).

Instrumentos.

Escala de Autoconcepto Forma 5 (AF-5).

La Escala de Autoconcepto Forma 5 (AF-5) fue desarrollada por García y Musitu (2014) para evaluar la percepción que las personas tienen de sí mismas a partir de cinco dimensiones: académico-laboral, social, emocional, familiar, y física. El instrumento se compone de 30 reactivos con un escalamiento de respuesta de 1 a 99, donde las puntuaciones más altas representan una percepción más positiva de sí mismo. Estudios previos han aportado evidencia sobre su validez y consistencia interna en poblaciones similares. Para el presente estudio se obtuvo un índice de consistencia interna satisfactorio para la puntuación general ($\alpha = .843$).

Escala de Evaluación de la Competencia Autopercebida del Docente (ECAD-EP).

La Escala de Evaluación de la Competencia Autopercebida del Docente (ECAD-EP) fue desarrollada por Valdivieso et al. (2013) para evaluar la percepción que los participantes tienen sobre sus propias competencias docentes. El instrumento está integrado por 58 reactivos distribuidos en tres factores: socioemocional, comunicativo-relacional, e instruccional. Los reactivos se responden mediante una escala tipo Likert de cinco opciones, donde 1 representa el mínimo grado de acuerdo y 5 el máximo grado de acuerdo. Para su interpretación, mayores puntuaciones indican una percepción más favorable de las propias competencias para el ejercicio docente. Investigaciones previas han reportado índices adecuados de consistencia interna para sus factores y puntuación total. En el presente estudio se obtuvo un índice de consistencia interna de $\alpha = .974$.

Escala de Influencia de los Otros Significativos en la configuración del sí mismo (ES-OTS).

La Escala de Influencia de los Otros Significativos en la configuración del sí mismo (ES-OTS) fue desarrollada por Portillo et al. (2025) para evaluar el grado de influencia que diferentes referentes sociales ejercen sobre la configuración del sí mismo en distintos ámbitos de la vida. Su versión final está

conformada por 36 reactivos distribuidos en ocho factores: Vida e imagen de las figuras públicas; Expectativas familiares; Amigos, hábitos y tiempo; Socialización; Toma de decisiones basadas en las figuras públicas; Toma de decisiones basadas en la familia; Toma de decisiones basadas en los amigos; y Autopercepción social. Los reactivos se responden mediante una escala tipo Likert de cinco puntos, donde 1 corresponde a Nada y 5 a Totalmente. Para su interpretación, mayores puntuaciones indican una mayor influencia atribuida a los *Otros Significativos* en el ámbito evaluado. En el estudio de validación, los factores presentaron coeficientes omega de McDonald entre .75 y .91. En el presente estudio se obtuvo un índice de consistencia interna de $\alpha = .964$.

Procedimiento y consideraciones éticas.

Primeramente, el proyecto de investigación fue aprobado por el Comité de Bioética del Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora. Posteriormente, se estableció contacto con las unidades académicas formadoras de docentes para solicitar la autorización correspondiente y organizar el levantamiento de la información.

Una vez autorizado el acceso a las instituciones, se acudió a las aulas para explicar a los estudiantes el objetivo del estudio, las condiciones de participación, y las consideraciones éticas correspondientes. La encuesta fue administrada en formato digital mediante la herramienta Google Forms.

El trabajo de campo se desarrolló durante un periodo aproximado de 60 días. En todos los casos, los participantes expresaron su consentimiento informado, y su colaboración fue voluntaria, anónima y sin compensación a cambio. El tiempo aproximado de respuesta fue de 15 minutos.

Análisis de datos.

Después de la depuración y tratamiento inicial de los datos en Excel, se trasladó la matriz de datos al paquete estadístico JASP, versión 0.19. Primeramente, se calcularon los estadísticos descriptivos de las variables mediante la media, desviación estándar, valores mínimo y máximo, asimetría, y curtosis.

Posteriormente, se examinó la distribución de las puntuaciones mediante la prueba de Shapiro-Wilk y los valores de asimetría y curtosis. Considerando el incumplimiento del supuesto de normalidad en las variables analizadas, las asociaciones bivariadas entre las dimensiones del autoconcepto, la influencia de los Otros Significativos, y los factores de competencia autopercibida docente se estimaron mediante el coeficiente rho de Spearman.

Resultados.

Primeramente, se presentan los resultados descriptivos correspondientes a los factores de la competencia autopercibida docente, las dimensiones del autoconcepto, y los factores de influencia de los Otros Significativos. En la Tabla 1 se muestran las medidas de tendencia central, dispersión, y distribución de las puntuaciones obtenidas, lo que permite caracterizar las variables del estudio antes de analizar las relaciones existentes entre ellas.

Tabla 1. Resultados descriptivos.

Variables del estudio	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	Asimetría	Curtosis
Competencia autopercibida						
Factor socioemocional	4.66	0.44	1.12	5	-2.51	10.35
Factor comunicativo-relacional	4.42	0.54	2.27	5	-1.12	1.04
Factor instruccional	4.44	0.59	2.22	5	-1.05	0.51
Autoconcepto	68.98	12.67	26.63	99	-0.17	-0.24
Académico laboral	83.07	14.49	1	99	-1.26	2.10
Social	69.40	17.86	14.67	99	-0.20	-0.58
Emocional	43.84	24.88	1	99	0.24	-0.71
Familiar	85.38	17.16	10.67	99	-1.64	2.50
Físico	63.20	21.64	1	99	-0.44	-0.24

Otros significativos						
Vida e imagen de las figuras públicas	2.25	1.00	1	5	0.71	-0.12
Expectativas familiares	3.04	1.21	1	5	-0.08	-0.97
Amigos, hábitos y tiempo	2.23	1.10	1	5	0.68	-0.30
Socialización	2.04	1.07	1	5	0.92	0.06
Toma de decisiones basadas en las figuras públicas.	1.88	1.01	1	5	1.23	0.90
Toma de decisiones basadas en la familia.	2.97	1.02	1	5	-0.01	-0.53
Toma de decisiones basadas en los amigos.	2.59	1.08	1	5	0.30	-0.61
Autopercepción social.	2.43	1.11	1	5	0.42	-0.67

En cuanto a la competencia autopercebida docente, los resultados muestran puntuaciones elevadas en los tres factores evaluados. La mayor media correspondió al factor socioemocional ($M = 4.66$, $DE = 0.44$), seguido del factor instruccional ($M = 4.44$, $DE = 0.59$) y el comunicativo-relacional ($M = 4.42$, $DE = 0.54$). Aunque las diferencias entre estos dos últimos factores fueron reducidas, los resultados indican que los estudiantes se perciben de manera favorable en las competencias vinculadas con su futura práctica profesional, y particularmente, en aquellas relacionadas con los aspectos socioemocionales de la docencia. Respecto al autoconcepto, la puntuación general alcanzó una media de 68.98 ($DE = 12.67$). Al revisar sus dimensiones se observaron diferencias importantes. El autoconcepto familiar presentó la puntuación más alta ($M = 85.38$, $DE = 17.16$), seguido del académico-laboral ($M = 83.07$, $DE = 14.49$). En un nivel intermedio, se ubicaron las dimensiones social ($M = 69.40$, $DE = 17.86$) y física ($M = 63.20$, $DE = 21.64$); por el contrario, el autoconcepto emocional presentó la media más baja ($M = 43.84$, $DE = 24.88$), además de una dispersión considerablemente mayor respecto a otras dimensiones. En conjunto, los resultados

muestran una valoración más favorable de sí mismos en los ámbitos familiar y académico-laboral, mientras que el ámbito emocional constituye la dimensión con puntuaciones comparativamente menores. En lo que corresponde a la influencia de los Otros Significativos, las mayores puntuaciones se observaron en Expectativas familiares ($M = 3.04$, $DE = 1.21$) y Toma de decisiones basadas en la familia ($M = 2.97$, $DE = 1.02$). Posteriormente, se ubicaron Toma de decisiones basadas en los amigos ($M = 2.59$, $DE = 1.08$) y Autopercepción social ($M = 2.43$, $DE = 1.11$). En contraste, la menor puntuación correspondió a Toma de decisiones basadas en las figuras públicas ($M = 1.88$, $DE = 1.01$).

Esos resultados muestran, que entre los referentes sociales considerados por el instrumento, la familia presenta una mayor influencia percibida, principalmente en las expectativas de futuro y la toma de decisiones, mientras que las figuras públicas muestran una influencia comparativamente menor. La escala empleada evalúa particularmente la influencia atribuida a distintos referentes familiares, de pares, y figuras públicas sobre ámbitos específicos del sí mismo.

Posteriormente, se analizó el grado de asociación de las dimensiones del autoconcepto y la influencia de los Otros Significativos con los tres factores de la competencia autopercebida docente. Considerando la distribución de las puntuaciones, se utilizó el coeficiente rho de Spearman. Los resultados se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2. Correlación entre variables.

Variables del estudio	Factor socioemocional	Factor comunicativo-relacional	Factor instruccional
Autoconcepto	.30***	.30***	.29***
Académico laboral	.41***	.38***	.37***
Social	.24***	.24***	.23***
Emocional	.09*	.10**	.10**
Familiar	.21***	.18***	.18***
Físico	.18***	.20***	.20***

Otros significativos			
Vida e imagen de las figuras públicas	-.11**	-.08*	-.12**
Expectativas familiares	-.04	.01	-.01
Amigos, hábitos y tiempo	-.15***	-.08	-.12**
Socialización	-.08*	-.03	-.07
Toma de decisiones basadas en las figuras públicas	-.16***	-.11**	-.15***
Toma de decisiones basadas en la familia	.04	.08*	.07*
Toma de decisiones basadas en los amigos	-.10*	-.05	-.10**
Autopercepción social	-.09*	-.02	-.09*

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Los resultados muestran asociaciones positivas y estadísticamente significativas entre todas las dimensiones del autoconcepto y los tres factores de la competencia autopercebida docente; entre ellas, el autoconcepto académico-laboral presentó las correlaciones de mayor magnitud tanto con el factor socioemocional ($\rho = .41$, $p < .001$) como con el comunicativo-relacional ($\rho = .38$, $p < .001$) y el instruccional ($\rho = .37$, $p < .001$); asimismo, el autoconcepto general mostró asociaciones positivas con los tres factores de la competencia docente con coeficientes entre $\rho = .29$ y $\rho = .30$ ($p < .001$).

El autoconcepto social también presentó asociaciones positivas y significativas con los factores socioemocional ($\rho = .24$, $p < .001$), comunicativo-relacional ($\rho = .24$, $p < .001$) e instruccional ($\rho = .23$, $p < .001$). De manera semejante, las dimensiones familiar y física mostraron correlaciones positivas de menor magnitud con los tres factores de competencia autopercebida docente. En contraste, aunque el autoconcepto emocional también presentó asociaciones estadísticamente significativas, la magnitud de estas fue reducida con coeficientes entre $\rho = .09$ y $\rho = .10$.

Respecto a la influencia de los Otros Significativos, se observó un patrón distinto. Las relaciones con la competencia autopercebida docente fueron, en general, de magnitud baja y predominantemente negativas. La Toma de decisiones basadas en las figuras públicas presentó las asociaciones negativas de mayor

magnitud con el factor socioemocional ($\rho = -.16$, $p < .001$), el comunicativo-relacional ($\rho = -.11$, $p < .01$) y el instruccional ($\rho = -.15$, $p < .001$). De manera similar, Vida e imagen de las figuras públicas se relacionó negativamente con los tres factores de competencia docente, aunque con coeficientes de baja magnitud, que oscilaron entre $\rho = -.08$ y $\rho = -.12$.

En cuanto a la influencia de los amigos, el factor Amigos, hábitos y tiempo mostró una asociación negativa con el factor socioemocional ($\rho = -.15$, $p < .001$) y con el instruccional ($\rho = -.12$, $p < .01$), mientras que su relación con el factor comunicativo-relacional no alcanzó significación estadística. La Toma de decisiones basadas en los amigos presentó un comportamiento similar con asociaciones negativas y significativas con los factores socioemocional ($\rho = -.10$, $p < .05$) e instruccional ($\rho = -.10$, $p < .01$), sin presentar una relación significativa con el factor comunicativo-relacional.

Los factores vinculados con la familia presentaron un comportamiento diferenciado. Las Expectativas familiares no mostraron asociaciones estadísticamente significativas con ninguno de los factores de la competencia autopercebida docente. En contraste, la Toma de decisiones basadas en la familia presentó relaciones positivas, aunque de baja magnitud, con los factores comunicativo-relacional ($\rho = .08$, $p < .05$) e instruccional ($\rho = .07$, $p < .05$), mientras que su asociación con el factor socioemocional no alcanzó significación estadística.

En dicho sentido, los resultados muestran dos tendencias principales; por una parte, una percepción más favorable de sí mismo se relaciona de manera positiva con la competencia autopercebida docente, particularmente cuando dicha valoración se refiere al ámbito académico-laboral; por otra, una mayor influencia atribuida a referentes externos como las figuras públicas, y en menor medida, los amigos se relacionan con puntuaciones ligeramente menores en algunos factores de competencia docente. En contraste, la influencia familiar muestra relaciones nulas o ligeramente positivas; no obstante, debido a la baja magnitud de las asociaciones encontradas entre los factores de Otros Significativos y la competencia autopercebida docente, estos resultados deben interpretarse con cautela.

CONCLUSIONES.

El presente estudio tuvo por objetivo analizar la relación entre la competencia autopercebida y las dimensiones del autoconcepto e influencia de los Otros Significativos en la configuración del sí mismo, caracterizando a las que se atribuye mayor relevancia durante el proceso de formación inicial docente.

Como primer hallazgo, se destacan los niveles altos de competencia autopercebida docente en el estudiantado normalista tanto a nivel general como en cada una de sus dimensiones, coincidiendo con lo ya reportado en trabajos anteriores (Portillo et al., 2024; Valenzuela et al., 2022, 2023).

Respecto al autoconcepto, los resultados refieren que las dimensiones académico laboral y familiar son las mayormente valoradas y la dimensión emocional es la que presenta mayor variabilidad en las puntuaciones, y se posiciona como la menos valorada; ello es consistente con lo reportado por Reynoso et al. (2023) y Portillo & Reynoso, 2021a).

En cuanto a los Otros Significativos del estudiantado normalista, llama la atención que la familia se ha constituido como el referente de mayor influencia, particularmente en lo que refiere a expectativas y toma de decisiones. Ello coincide con lo reportado por Portillo (2020) e Ibarra et al. (2025) sobre la centralidad de la familia en la configuración del sí mismo.

De manera agregada, en cuanto al análisis relacional, se destaca como hallazgo que todas las dimensiones del autoconcepto correlacionaron positivamente con los tres factores de la competencia autopercebida docente, destacando la dimensión académico laboral en todos los casos con las correlaciones más fuertes; a saber, mantener un autoconcepto positivo, especialmente en el ámbito académico profesional es consistente con obtener mayores niveles de autopercepción de competencia docente (Valdivieso et al., 2013; Valenzuela et al., 2023).

Los resultados permiten vincular teóricamente los planteamientos de Markus y Nurius (1986), quienes sostienen la posibilidad de proyectar el Yo a su imagen futura (*possible selves*); a saber, el hecho de

autovalorarse positivamente en el ámbito académico-profesional parece construir una imagen más clara y favorable respecto a la construcción de la identidad docente.

Respecto a los Otros Significados en la construcción de la competencia autopercebida docente, los resultados presentan un patrón diferenciado; a saber, solamente la influencia familiar es la que presenta relaciones de neutras a ligeramente positivas, mientras una mayor influencia de amigos y figuras públicas mantienen una asociación de tipo negativo, aunque de igual forma con una fuerza de correlación débil.

Si bien, aunque se confirman los factores de mayor relevancia de los Otros Significativos (Mead, 1934; Portillo et al., 2025), no es posible observar que alguno de ellos mantenga un alto nivel de asociación con el nivel de competencia autopercebida docente en el estudiantado normalista; en este sentido, no es posible constatar los efectos sociales positivos o negativos señalados por González-Pienda et al. (1997).

Si bien, el presente estudio evidencia importantes aproximaciones en el entendimiento del autoconcepto, la competencia autopercebida y los Otros Significativos, es importante señalar como limitante, el muestreo de tipo incidental en las unidades académicas formadoras de docentes del Estado de Sonora; a saber, un muestreo de tipo censal hubiera dado mayor claridad de la situación tanto por programas educativos como por semestre del comportamiento de las variables en estudio. Se sugiere, en este sentido, que investigaciones futuras adopten diseños longitudinales tipo panel en el análisis y evolución de dichas variables al inicio, intermedio y final de carrera, o bien, se incluyan variables mediadoras que permitan en cierto sentido verificar la presencia o ausencia de influencia de los Otros Significativos en los procesos de formación docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Bak W. (2015). Possible Selves: Implications for Psychotherapy. *International journal of mental health and addiction*, 13(5), 650–658. <https://doi.org/10.1007/s11469-015-9553-2>

2. Cuevas-Cajiga, Y., & Moreno-Olivos, T. (2022). Estado actual de la formación inicial docente en educación primaria: Un acercamiento al caso mexicano. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(112), 1-28. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6792>
3. Deceano, E. (2024). Las prácticas profesionales como espacio para la incorporación del lenguaje docente. En E. Deceano (Coord.), *Prácticas profesionales en educación normal. Apuntes para su análisis* (pp. 17-26). Dirección General de Educación Normal.
4. Del Cid, C. (2025). Profesión académica como objeto de estudio en las escuelas Normales de México. (2025). *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 16, 1-19. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v16i0.2239
5. Díaz-Barriga, A. (2021a). Política de la educación normal en México. Entre el olvido y el reto de su transformación. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(89), 533-560. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662021000200533&lng=es&tlng=es.
6. Díaz-Barriga, A. (2021b). Relaciones entre currículo y didáctica: conceptualizaciones, desafíos y conflictos. *Roteiro*, 46, 1-24. <https://doi.org/10.18593/r.v46i.26597>
7. Figueroa-Céspedes, I., Muñoz-Martínez, Y., Fica-Pinol, E., & Guiral, C. (2026). Reimaginando el prácticum: Hacia una formación inicial docente inclusiva, crítica y socialmente justa. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 34(27), 1-23. <https://doi.org/10.14507/epaa.34.9507>
8. García, F., & Musitu, G. (2014). *AF-5: Autoconcepto Forma 5* (4.^a ed.). TEA Ediciones.
9. González-Pianda, J., Núñez, J., González-Pumariega, S., & García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271–289. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/7405>

10. Grego, L. (2022). Los estudiantes normalistas de educación especial: Subjetividades e identidades en su ser y hacer docente. *Práctica Docente. Revista de Investigación Educativa*, 4(7), 99-119. <https://doi.org/10.56865/dgenam.pd.2022.4.7.141>
11. Guzmán, S. (2025). Apuntes en torno a la evolución de la formación docente en México. *Latam: revista latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(2), 1-16. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i2.3723>
12. Hernández, M., & Castañeda, R. (2021). Los imaginarios docentes de los estudiantes normalistas desde el área de formación de las prácticas profesionales [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa CNIE-2021, Puebla, México.
13. Ibarra, E., Jacobo, H, Valenzuela, A., & Portillo, S. (2025). El profesorado como otro significativo en la evolución del autoconcepto académico en la adolescencia: Estudio exploratorio. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 12(1), 1-18. <https://doi.org/10.17979/reipe.2025.12.1.11337>
14. Legaspi, M., & Camacho, S. (2023). Escuelas formadoras de docentes en México: Trayectorias divergentes hacia la educación. *Revista Andina De Educación*, 7(1), 1-10. <https://doi.org/10.32719/26312816.2023.7.1.6>
15. Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954–969. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.9.954>
16. Martínez, S. (2020). Importancia del autoconcepto profesional docente desde la perspectiva de organismos internacionales. *Educación y Ciencia*, 9(53), 129-136. <https://revistaeducacionyciencia.uady.mx/educacionyciencia/article/view/552>
17. Mead, G. (1934). *Espíritu, persona y sociedad*. Paidós.
18. Mercado, E. (2013). *Acompañar al Otro: saberes y prácticas de los formadores de docentes*. Ediciones Días de Santos.

19. Núñez, J. (2009) Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. Actas del X Congreso Internacional Galego Portugués de Psicopedagogía. Braga: Universidade do Minho.
20. Portillo, S. (2020). Los otros significativos en la construcción del sí mismo. Utopía y Praxis Latinoamericana. <https://www.produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/32856>
21. Portillo, S., Enríquez, M., Reynoso, O., Valenzuela, A., Carranza, M., & Tovar, E. (2024). Competencia autopercibida docente en estudiantes de licenciatura y posgrado en educación. Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores, XI(3), 1-17. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v11i3.4116>
22. Portillo, S., & Flores, G. (2021). Propiedades psicométricas del instrumento AF-5 en el estudiantado normalista. Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales, 12(1), 19-28. <https://doi.org/10.29059/rpcc.20210615-128>
23. Portillo, S., & Flores, G. (2020). Relevancia del autoconcepto en el estudiantado normalista. Educación y ciencia, 9(53), 118-127. <https://revistaeducacionyciencia.uady.mx/educacionyciencia/article/view/554>
24. Portillo, S., & Reynoso, O. (2021a). Autoconcepto, ajuste escolar e inteligencia emocional en estudiantes mexicanos de bachillerato en línea. Publicaciones, 51(1), 211-247. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i1.16445>
25. Portillo, S., & Reynoso, O. (2021b). Educar para el reconocimiento de sí mismo y de los otros significativos. Utopía y Praxis Latinoamericana, 26(95), 57-69. <https://www.produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/36577>
26. Portillo, S., Reynoso, O., Enríquez, M., Fuentes, J., & Valenzuela, A. (2025). Diseño y validación de Escala de Influencia de los Otros Significativos en la configuración del sí mismo (ES-OTS). Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores, XII(3), 1-25. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v12i3.4649>

27. Reynoso, O., Caldera, J., De la Torre, V., Martínez, A., & Macías, G. (2018). Autoconcepto y apoyo social en estudiantes de bachillerato. Un estudio predictivo. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 9(1), 110-119. <https://doi.org/10.29365/rpcc.20180529-66>
28. Reynoso, O., Ibarra, E., & Portillo, S. (2023). Autoconcepto, ajuste escolar y cansancio emocional en estudiantes que realizan estudios de bachillerato en línea. *Ciencias Psicológicas*, 17(1), 1-17. <https://doi.org/10.22235/cp.v17i1.2912>
29. Valdivieso, J., Carbonero, M., & Martín, L. (2013). La competencia docente autopercebida del profesorado de educación primaria: un nuevo cuestionario para su medida. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 47-80. <https://ojs.ehu.eus/index.php/psicodidactica/article/view/5622>
30. Valenzuela, A., Espinoza, L., Reynoso, O., Portillo, S., & Valenzuela, M. (2022). Relevancia de la competencia autopercebida en el profesorado de educación primaria en el estado de Sonora, México. *Universidad y Sociedad*, 14(5), 60–67. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3201>
31. Valenzuela, A., Reynoso, O., & Portillo, S. (2023). Competencia autopercebida docente y enfoques de enseñanza en educación primaria. *IE Revista De Investigación Educativa De La REDIECH*, 14, 1-18. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v14i0.1591

DATOS DE LOS AUTORES.

1. **Samuel Alejandro Portillo Peñuelas.** Doctor en Educación. Estancia Posdoctoral por México, Modalidad Académica en el Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora. Hermosillo, Sonora, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1521-6619> Correo electrónico: samuelpor90@gmail.com

- 2. Alba del Carmen Valenzuela Santoyo.** Doctora en Educación. Estancia Posdoctoral por México, Modalidad Académica en el Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora. Hermosillo, Sonora, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel C. ORCID ID <http://orcid.org/0000-0002-9433-8779> Correo electrónico: albavzlass@gmail.com
- 3. Oscar Ulises Reynoso González.** Doctor en Psicología. Profesor de Tiempo Completo del Departamento de Ciencias de la Salud del Centro Universitario de Los Altos de la Universidad de Guadalajara. Tepatitlán de Morelos, Jalisco, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1. ORCID ID <http://orcid.org/0000-0002-0598-4665> Correo electrónico: ulises.reynoso@academicos.udg.mx
- 4. Misael Enríquez Félix.** Doctor en Administración Educativa. Profesor de Tiempo Completo en Escuela Normal Superior, plantel Navojoa. Navojoa, Sonora, México. ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-4677-2837> Correo electrónico: menriquezfelix@gmail.com

RECIBIDO: 10 de julio del 2026.

APROBADO: 1 de agosto del 2026.