



**UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES**  
**DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**  
**PROGRAMA MAGÍSTER EN EDUCACIÓN**

# **VALORACIONES DOCENTES SOBRE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES EN EL PROCESO EDUCATIVO DE EDUCACIÓN MEDIA**

**TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE  
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN**

**AUTORA: ARANCIBIA ALARCÓN, KAREN ALEJANDRA**  
**Profesor Guía: Dra. Lagos San Martín, Nelly Gromiria**

CHILLÁN 2023

## **DEDICATORIA**

*Dedicada a mis abuelos, a mi mamita Rosa  
en lo terrenal y a mi papito Juan desde lo  
celestial, por su amor infinito.*

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradezco a Dios por mi familia, por mi marido, por su apoyo constante, por la paciencia. A mis hijos, por el apoyo inconsciente que manifestaron en este tiempo.

Agradecer a mis suegros, que siempre han estado con nosotros y que de cierta forma permitieron que pudiera finalizar este proceso.

A mi profesora Nelly, que con su energía positiva y preocupación permitió que creciera más de lo que había imaginado.

Agradezco a los docentes que desinteresadamente participaron en este proyecto, sin ellos, otras emociones aflorarían en mí.

## INDICE

INDICE	4
RESUMEN	6
INTRODUCCIÓN	7
I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	8
1.1 Antecedentes del Problema	8
1.2 Problema y Justificación del Problema	9
1.3 Pregunta(s) de investigación	9
1.4 Objetivos de investigación	10
1.5 Supuestos de investigación	10
II. MARCO TEÓRICO	11
2.1 Conceptualización del concepto de Emoción	11
Figura 1. Concepto de activación emocional. Bisquerra (2000)	12
2.2 De la Emoción a la Inteligencia Emocional	13
2.3 Desarrollo de la Educación Emocional	14
2.4 Características de los docentes para el desarrollo de la educación emocional.	15
2.5 Competencias emocionales en el aula / docentes emocionalmente competentes.	16
III. MARCO METODOLÓGICO	19
3.1 Enfoque del estudio	19
3.2 Tipo y Diseño de estudio	19
3.3 Sujetos de Estudio	19
3.4 Técnicas de relevamiento de información	20
3.5 Definición de Categorías	21
Figura 2. Rueda de las emociones de Plutchik	22
Figura 3: Adaptación del modelo pentagonal de competencias emocionales.	23
3.6 Estrategia de Procesamiento.	23
IV. RESULTADOS	24
4.1 Análisis de datos.	24

4.1.1 Formación Inicial Docente	25
4.1.2 Habilidades para generar clima de aula	27
4.1.3 Competencias Emocionales en el Aula	34
Figura 3: Red competencias emocionales en entrevista	37
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	38
REFERENCIAS	42
Guion de entrevista a docentes	46
ANEXO 2	47
Láminas presentadas a los docentes en el momento de las entrevistas.	47

## **RESUMEN**

La educación actual se ha definido como un proceso permanente de aprendizaje, donde se reconocen dos grandes ámbitos: el académico y el emocional. El primer ámbito bastante estudiado, pero no así el aspecto emocional, el cual ha tenido una mayor relevancia en el último tiempo, aun así, faltan estudios que confirmen la importancia de las emociones en los procesos de enseñanza-aprendizaje, específicamente de las competencias emocionales que se manifiestan durante el proceso educativo y que puedan ser valoradas por los docentes.

Tanto en la formación inicial docente como durante el desarrollo de la profesión, existe una carencia de programas, cursos o perfeccionamientos que permita en los docentes desarrollar habilidades para las competencias emocionales propias y así mismo reconocer la de sus estudiantes. Debido a lo anteriormente descrito, es que esta investigación tiene como objetivo comprender las valoraciones que los docentes de enseñanza media tienen sobre las competencias emocionales, reconociendo que estas competencias son necesarias para un desarrollo óptimo del proceso enseñanza-aprendizaje, promoviendo de esta forma centros educativos conscientes emocionalmente.

La presente investigación es un estudio de tipo cualitativo interpretativo ya que se analizaron entrevistas semiestructuradas realizadas a seis profesores de enseñanza media de un colegio particular subvencionado de la comuna de Chillán, quienes serán los principales informantes de esta investigación. Los datos aportados se ordenaron en categorías y códigos, considerando aspectos de la teoría fundamentada, al haber agotamiento de la información.

A partir de los resultados de esta investigación se sugiere continuar en la investigación sobre la valoración de las competencias emocionales en establecimientos educacionales dependientes de los “servicios locales de educación pública”, además de realizar una revisión de las mallas de las carreras de pedagogía para incorporar de manera transversal la temática de las competencias emocionales.

**Palabras claves:** Educación emocional, competencias emocionales, docentes, estudiantes.

## **INTRODUCCIÓN**

La Organización Mundial de la Salud define a la adolescencia como el período de crecimiento que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta. La adolescencia media abarca entre los 14 y 16 años, período en el que los adolescentes chilenos, se encuentran cursando la enseñanza media o secundaria, y es en este período cuando comienzan a evidenciarse cambios a nivel psicológico y en la construcción de su identidad, cómo se ven y cómo quieren que los vean. Es por esto que los docentes, como figuras de apego secundario, cumplen un rol importante en la seguridad emocional de los estudiantes.

Docentes que desarrollan habilidades emocionales, tanto a nivel personal como en sus estudiantes, se les facilita el uso de estrategias de aprendizaje, para la elaboración y organización del material y el pensamiento crítico. Diferentes autores plantean que las habilidades socioemocionales deben ser una parte integral del foco de la educación actual, las cuales solo pueden ser enseñadas de un modo efectivo a través de un proceso informal, práctico y experiencial de creación de un espacio y experiencia de seguridad emocional en el alumno, el que solo es posible de ser logrado a través de un vínculo de apego sano entre los alumnos y sus educadores (Céspedes, 2013). En este sentido, se considera que es necesario realizar investigaciones que den cuenta de los valores que les dan los docentes de educación secundaria a las competencias emocionales durante el proceso educativo que ellos ejercen.

La presente propuesta investigativa se sitúa en los estudios de educación emocional y competencias emocionales en el proceso educativo, específicamente en cómo los docentes valoran las competencias emocionales de sus estudiantes, para lograr el proceso de enseñanza-aprendizaje, de esta forma develar algunas variables que inciden en este proceso.

Para este estudio se eligió un enfoque cualitativo, con alcance comprensivo hermenéutico, donde por medio de entrevistas semiestructuradas, se pretende interpretar información entregada por docentes de enseñanza media en relación con la valoración de las competencias emocionales de los alumnos y alumnas en medio del proceso educativo.

## I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

### 1.1 Antecedentes del Problema

Esta investigación tiene por finalidad el estudio e interpretación de los docentes en el reconocimiento y valoración de las competencias emocionales tanto de los propios docentes, como de sus estudiantes durante el proceso educativo, respecto a esto, las investigaciones sobre la percepción que tiene el docente sobre las emociones que se vinculan al aprendizaje en los estudiantes no son muchas, pero las que existen en su mayoría explican cómo intervienen las competencias emocionales en el quehacer docente, promoviendo el reconocimiento de las emociones en relación con los diferentes ambientes de aprendizaje (Sánchez y Duarte, 2020).

Suberviola-Ovejas (2012), menciona que las investigaciones en el ámbito emocional apuntan a que muchas de las características socio-educativas que presenta el alumnado, están íntimamente relacionadas con la eficacia en competencias emocionales. Esto pone de manifiesto la necesidad de introducir programas de educación emocional, con docentes formados al respecto, ya que existe una brecha entre la formación inicial docente, respecto a este tema y las habilidades propias y “naturales” de cada docente en sus propias competencias emocionales.

Debiera ser requisito fundamental, la capacidad de desarrollar la Inteligencia Emocional de las y los docentes en su práctica pedagógica, así como también valorar las competencias emocionales en las y los estudiantes como herramienta fundamental para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y para el desarrollo integral de las personas, tal como se menciona en los proyectos educativos de los establecimientos educacionales. Para lograr la efectividad de lo anterior mencionado, se debiera comenzar con un análisis acabado de las emociones, su procesamiento a nivel cerebral y su incidencia en el proceso de aprendizaje (Costa *et al.*, 2021).



## **1.2 Problema y Justificación del Problema**

Al revisar bibliografía relacionada con la educación emocional y sus competencias se aprecia una carencia de información cualitativa de cómo los docentes valoran las competencias emocionales de sus estudiantes de enseñanza media y la importancia del desarrollo de estas competencias, para los procesos de enseñanza-aprendizaje, considerando que los profesores son importantes figuras de apego secundario en los estudiantes.

Entre los estudios realizados en esta temática, gran parte de ellos son investigaciones de tipo cuantitativa, motivo por el cual esta investigación se realizará con metodología cualitativa, considerando aportes de la teoría fundamentada.

Los antecedentes mencionados anteriormente, explican la problemática desde dos perspectivas, una desde la formación inicial del profesorado y otra desde la práctica docente, donde ambas deben cambiar las antiguas creencias en torno a la educación, para dar origen a un modelo educativo, que menciona a los estudiantes como personas integrales en un eje central de cualquier proyecto educativo.

Las variables socioemocionales son un determinante decisivo a la hora de diferenciar aquellos estudiantes que evidencian un bajo rendimiento, donde los docentes no siempre logran identificar estas variables en su quehacer diario y si logran identificarlas, no siempre les dan el nombre correcto. Por lo mismo es necesario que los docentes consideren las competencias emocionales tanto de ellos mismos, como de sus estudiantes, para lograr el éxito de un proceso educativo en términos de formar personas integrales, que no solo sean capaces de aprender un contenido, sino que también puedan enfrentar el “mundo exterior” con todos sus matices, aprendiendo a autorregular sus emociones.

## **1.3 Pregunta(s) de investigación**

¿Los docentes valoran las competencias emocionales que se manifiestan en el proceso educativo?

## **1.4 Objetivos de investigación**

1.4.1 Objetivos generales: Comprender las valoraciones de los docentes de enseñanza media, sobre las competencias emocionales en los procesos educativos.

1.4.2 Objetivos específicos:

- Develar las motivaciones de los docentes hacia la labor formativa del estudiantado de educación media, en base a la formación recibida.
- Identificar la conceptualización de emociones, que tienen los docentes de enseñanza media.
- Detectar las estrategias docentes para gestionar las emociones, durante el proceso educativo.
- Identificar las capacidades docentes para valorar las competencias emocionales de sus estudiantes.

## **1.5 Supuestos de investigación**

- Los docentes valoran las emociones dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero no logran gestionar adecuadamente cada una de las competencias emocionales.
- Considerando la importancia que les da el MINEDUC a las habilidades emocionales, los docentes casi de manera innata logran desarrollar ciertas competencias en sus estudiantes y en su proceso de enseñanza.
- Los docentes en ejercicio reconocen que, en la formación inicial, es necesario implementar programas exclusivos de Educación emocional, para así mejorar sus prácticas en el aula.

## II. MARCO TEÓRICO

Para el MINEDUC (2016) la educación es el proceso permanente de aprendizaje que abarca las distintas etapas de la vida de las personas, y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Así como también define el aprendizaje socioemocional como un proceso mediante el cual los niños y adultos adquieren y desarrollan conocimientos, habilidades y actitudes que les permiten lograr el autoconocimiento, comprender y autorregular las emociones y su expresión, motivarse para establecer y alcanzar objetivos propuestos, empatizar con los demás, construir y mantener relaciones positivas, tomar responsablemente sus decisiones y manejar de manera efectiva situaciones desafiantes.

En los Estándares de la Profesión Docente, del Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2021) Dominio B se explica que, para apoyar el desarrollo integral de sus estudiantes, el/la docente modela y enseña cómo reconocer y regular las emociones de éstos, generar diversas estrategias para afrontar emociones negativas, enseñar a ser sensibles a las emociones de los demás y a desarrollar actitudes y conductas para la vida activa y saludable. Estas habilidades son fundamentales, dado que impactan en el éxito académico, evitan los problemas de comportamiento, promueven mejores relaciones profesor-alumno, disminuyen el estrés docente y favorecen un clima escolar positivo.

Así como lo plantea el MINEDUC, Bisquerra (2012) señala que la educación tiene como finalidad desarrollar de manera integral la personalidad del alumnado, dentro de dos grandes aspectos: el desarrollo cognitivo (al cual se le ha otorgado mayor énfasis) y el desarrollo emocional, temática base para este proyecto de investigación. Así como lo explica Freire (2014), la formación docente debe considerar que *“saber enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción”*.

### 2.1 Conceptualización del concepto de Emoción

La palabra emoción se deriva de la palabra latina *emover*, que significa remover, agitar, conmover, excitar. Es más, tanto la palabra “emoción” como la palabra “motivo” tienen significados similares, y las dos pueden despertar, sostener y dirigir la actividad del organismo, es decir tienen una base neurobiológica que permite cambios fisiológicos en el cuerpo cada vez que se presentan (Ostrosky y Vélez, 2013). Por ejemplo, si una

situación genera miedo o amenaza en una persona, ésta querrá huir de esa situación. En cambio, si una situación o un docente le da confianza y tranquilidad a un estudiante, éste estará más dispuesto a aprender, ya que la emoción es un elemento fundamental para el aprendizaje y posterior toma de decisiones. Bisquerra (2000) define la emoción como “un estado complejo del organismo caracterizado por la excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones son generadas como respuesta a un acontecimiento externo o interno”.

Esta respuesta a un acontecimiento o estímulo se explica mediante la teoría de la Vivencia o Activación Emocional (figura 1). La activación es una dimensión de tipo fisiológico, subyacente a la conducta emocional, que aporta la energía para ejecutar una conducta. La conducta emocional va acompañada de un estado fisiológico de activación, el cual puede ser alto o bajo, en función de las diferentes intensidades de las emociones. La situación que vive un sujeto es la responsable de la reacción emocional, la cual, dependiendo de cada persona, puede generar emociones distintas, incluso para una misma persona, una misma situación puede provocar emociones distintas, en momentos diferentes (Bisquerra, 2011).

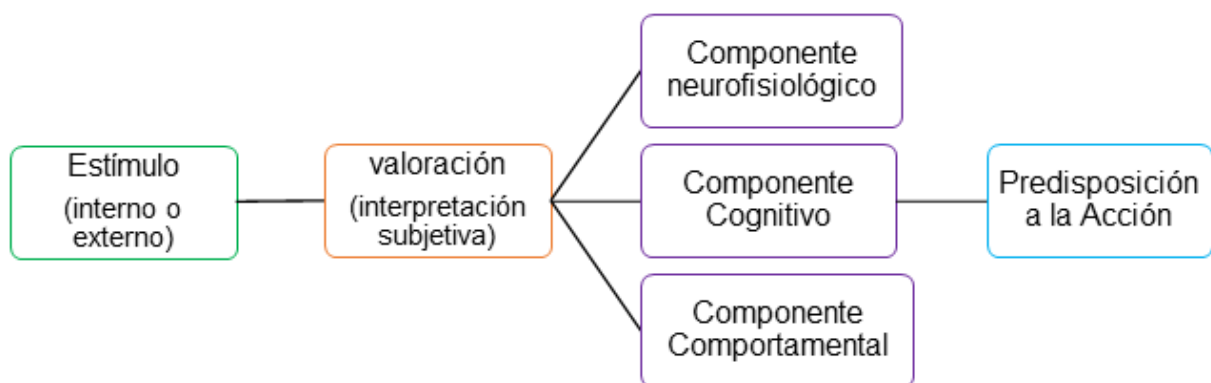


Figura 1. Concepto de activación emocional. Bisquerra (2000)

La base neurobiológica de la emoción se refiere a una serie de respuestas que se desencadenan desde determinadas zonas del cerebro y tienen lugar en otras zonas de éste y del cuerpo, como resultado tenemos un estado emocional, es decir, un conjunto de los diferentes cambios corporales que experimenta el individuo. En cambio, el sentimiento se refiere al resultado de ese estado emocional, el cual depende de un complejo estado mental que incluye la expresión de los cambios corporales asociados a las correspondientes estructuras del sistema nervioso central y a diversas modificaciones en el procesamiento cognitivo (García, 2012). Lo anterior permite describir que el componente emocional es básico en el proceso del pensamiento

racional. Esto ha conducido a la afirmación de que la emoción es un elemento clave para el aprendizaje y la toma de decisiones.

Por lo tanto, las emociones son estados cerebrales inconscientes que tienen la función de contribuir a la protección y supervivencia individual y colectiva y que constituyen la puerta y el escenario afectivo en el que las capacidades cognitivas se ejercen. Los estados emocionales de carácter estresante generan que el sistema límbico dificulte la transmisión de los impulsos nerviosos, obstaculizando los procesos intelectuales. En cambio, las situaciones emocionales que generan estrés de baja intensidad favorecen el aprendizaje, en tanto que las emociones positivas, en general, facilitan la memoria y el aprendizaje, pues estas emociones hacen que se activen partes del cerebro y se produzca la liberación de hormonas reforzando y amplificando la acción positiva. Todo lo cual conduce a facilitar la formación y consolidación de memorias de los aspectos y experiencias que nos importan y nos emocionan (Cañal de León, 2014).

## **2.2 De la Emoción a la Inteligencia Emocional**

Así como la inteligencia es la capacidad humana para reflexionar, comprender, reconstruir conocimientos y emplearlos para resolver problemas, la inteligencia emocional nace con la necesidad de responder a una simple pregunta ¿Por qué hay personas que se adaptan mejor que otras a los diferentes contextos de la vida?, es decir, cómo aprenden a resolver los problemas del diario vivir.

Al conocer qué son las emociones, sabiendo que se manifiestan de diferentes formas en las personas, debemos explicar el constructo de *Inteligencia Emocional*, el cual fue propuesto por Salovey y Mayer (1990), quienes definen este concepto como la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones. A partir de este concepto, Goleman (2000) entrega su visión de la inteligencia emocional, la cual incluye los siguientes aspectos:

- *Conocer las propias emociones*: principio de Sócrates “conócete a ti mismo”.
- *Manejar las emociones*: tomar conciencia de las propias emociones, lo cual es fundamental en las relaciones interpersonales.
- *Motivarse a sí mismo*: Autocontrol de las emociones.
- *Establecer relaciones*: dominar habilidades sociales.

- *Reconocer las emociones de los demás:* Empatía, fundamento del altruismo. En este último punto es importante destacar a la Empatía. Las personas empáticas sintonizan mejor con las sutiles señales que indican lo que los demás necesitan. Esto lo hace apropiado para los profesionales de la educación, principalmente para los docentes.

La inteligencia emocional, junto a sus aspectos, es una de las habilidades de vida que deberían enseñarse en el sistema educativo. Actualmente estos sistemas preparan a los jóvenes para un desarrollo cognitivo en diferentes áreas del conocimiento, pero no se prepara para la vida y sin embargo todos van a vivir en una sociedad no exenta de conflictos familiares, interpersonales, económicos, de salud, etc. (Bisquerra, 2012).

La inteligencia emocional se trabaja a través de la educación emocional que como se mencionó anteriormente es proceso continuo y permanente, que tiene por objeto el desarrollo de las *Competencias Emocionales*, las cuales se explican como la capacidad para movilizar adecuadamente un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007).

### **2.3 Desarrollo de la Educación Emocional**

Para comprender cómo desarrollar las emociones tanto a nivel personal como en los contextos escolares, es importante saber qué se entiende por educación emocional. En palabras de Céspedes (2020), “*madurar emocionalmente es lograr una adecuada gestión de nuestras emociones con fines de crecimiento personal, social y espiritual*”. No hay una edad precisa, porque sobre este proceso inciden factores biológicos y factores ambientales. Entre estos últimos, sin duda alguna que es clave el acompañamiento por parte de los adultos significativos (madres, padres, abuelos, docentes, etc.) en el desarrollo emocional de un niño desde antes de nacer hasta los 20 a 25 años. Este acompañamiento es lo que se denomina *Educación Emocional*.

El propósito de la educación emocional es el desarrollo de las competencias emocionales, donde a través de un proceso educativo, continuo y permanente, pretende potenciar el desarrollo de estas competencias, como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social de un individuo (Bisquerra, 2003).

La educación emocional debe ser considerada, conceptualizada y puesta en marcha con el propósito que los y las educandos se conozcan a sí mismos y conozcan a los

demás, se respeten, respeten a los otros y al entorno donde viven, de manera que se pueda plantear el desarrollo integral de su personalidad como requisito para la construcción de la felicidad (García, 2012). No hay aprendizaje fuera del espacio emocional, en este sentido es importante precisar que las emociones pueden facilitar u obstaculizar el aprendizaje, lo cual depende del ambiente o contexto emocional que sea capaz de crear el docente, incentivando la participación de los estudiantes y generando una disposición emocional positiva hacia el aprendizaje (Casassus, 2015).

#### **2.4 Características de los docentes para el desarrollo de la educación emocional.**

El papel del docente es fundamental en la promoción de habilidades tanto cognitivas como emocionales que permitan un aprendizaje autónomo en sus estudiantes, el cual pueda ser utilizado en la resolución de problemáticas y conflictos en cualquier ámbito de la vida, no solo en el contexto escolar (Costa *et al.*, 2021). Las y los profesores deben poseer ciertas características que le permitan llevar a cabo una educación emocional efectiva (Céspedes, 2008). Estas características son:

- Conocimiento intuitivo o informado acerca de la edad infantil y adolescente.
- Conocer la importancia de los ambientes emocionalmente seguros en el desarrollo de la afectividad infantil.
- Razonable equilibrio psicológico y ausencia de psicopatología.
- Técnicas efectivas de afrontamiento de conflictos.
- Comunicación afectiva y efectiva.
- Permanente y sincero trabajo de autoconocimiento.
- Reflexión crítica constante acerca de los sistemas de creencias y de su misión como educador.

La educación emocional propone contribuir a la capacitación de las personas, para que adopten comportamientos que tengan presente los principios de prevención de pensamientos autodestructivos y comportamientos inapropiados como consecuencia de una falta de control emocional y contribuir en el desarrollo humano, tanto personal como social, es decir educar en el desarrollo integral de la persona. Esto incluye la Inteligencia emocional y su aplicación en las situaciones de la vida (Bisquerra, 2011).

## 2.5 Competencias emocionales en el aula / docentes emocionalmente competentes.

El modelo de las competencias emocionales de Bisquerra (2003), se explica a través de cinco grandes competencias o bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, competencia social y habilidades de vida para el bienestar, explicadas a continuación:

- *Conciencia Emocional* es la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.
- *Regulación Emocional* es la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento.
- *Autonomía Emocional* se incluyen un conjunto de características relacionadas con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional.
- *Competencia Social*, es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc.
- *Habilidades de vida y bienestar* es la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables de solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales.

Cada una de las competencias emocionales del modelo pentagonal, pueden ser desarrolladas durante la vida de una persona, pero se ven favorecidas si desde la infancia se empiezan a trabajar desde los padres hacia los hijos (Arancibia, 2021) por medio de la vinculación afectiva. La vinculación afectiva ha sido relevada por la *Teoría del Apego* de John Bowlby y asociada con aspectos afectivos y conductuales del individuo los cuales van cambiando a lo largo de la vida de la persona. El apego es un patrón relacional que se activa cuando el bebé se enfrenta a necesidades que no puede satisfacer por sí mismo, y es entonces el cuidador primario, quien debe satisfacerlas de manera adecuada y oportuna (Milicic, 2014).



Dos dimensiones son centrales para comprender la noción de apego: la disponibilidad afectiva y la cercanía tanto física como emocional (Milicic, 2014). En relación con el contexto escolar, éste constituye un entorno de apego, en el que se revisan, refuerzan o moderan las experiencias de apego temprano. Lo anterior ha sido conceptualizado como *apego escolar* (Berger *et al.*, 2009). El apego escolar puede observarse en tres dimensiones: en las relaciones con los profesores, con los compañeros y con la institución. Para este estudio, el foco estará en las relaciones con los profesores, ya que éstos son figuras centrales de apego secundario y juegan un rol de gran importancia en la experiencia de seguridad de sus estudiantes. Constituye el referente del mundo adulto en el contexto escolar, y por tanto una “base segura” desde la cual procesar las experiencias cotidianas de la vida escolar. Las dos dimensiones centrales de las relaciones de apego son la cercanía y la disponibilidad afectiva (Milicic, 2014).

En el ámbito educacional y socioemocional, los vínculos más significativos son aquellos que se establecen entre los estudiantes y sus profesores (Arón y Milicic, 1999). El efecto de las relaciones de apego deficiente, que hayan tenido los estudiantes con sus figuras de cuidado primario en los primeros años de vida, son clave para el desarrollo de relaciones interpersonales a futuro, la relación de los alumnos con sus profesores puede compensar en parte este déficit, y es especialmente importante para aquellos estudiantes que no han tenido oportunidades previas de desarrollar habilidades sociales y relaciones positivas y adaptativas (Karreman y Vinherhoets, 2012).

Milicic (2014), plantea que la apertura de los profesores a la experiencia socioemocional de sus estudiantes facilita su acompañamiento en el aprendizaje, potenciando la autoestima y factores protectores asociados a la resiliencia. Para los profesores jefe, los vínculos afectivos con sus estudiantes interaccionan con su rol parental, lo cual se favorece cuando éstos conocen a sus estudiantes y orientan su actuar hacia su bienestar, desarrollo, cuidado y contención emocional. De esta forma, los profesores se transforman en agentes válidos e influyentes para propiciar el aprendizaje socioemocional y su bienestar de los estudiantes, así como el de sus familias y otros actores de la comunidad.

Dado lo anterior, se hace necesaria una formación inicial y continua en el aprendizaje socioemocional, que le permita manejar un modelo teórico que sustente su práctica docente, así como disponer de herramientas concretas y prácticas para el trabajo con sus estudiantes. Santander (2006), menciona que si existe algo que puede derrumbar todos los esfuerzos por enseñar habilidades socioemocionales y que estas den por resultado un niño, niña o adolescente competente socioemocionalmente, es la falta de

formación de los mismos docentes para iniciar este proceso educativo. Los docentes necesitan formación conceptual, procedimental y actitudinal para el desempeño de distintas funciones:

- Crear un clima escolar positivo:
  - Promoviendo la participación, la comunicación interpersonal, adquirir responsabilidades y el aprendizaje cooperativo.
  - Organizando el ambiente de aprendizaje de forma coherente con los objetivos propuestos: distintas formas de distribuir el tiempo, de organizar el espacio, de agrupar a los alumnos, de elegir y utilizar materiales, etc.
  - Orientando a los estudiantes hacia la autogestión y hacia la autodisciplina: establecer normas y principios de convivencia, etc.
  - Manteniendo determinadas actitudes en el trato con los niños y con los padres de las víctimas, de los niños que intimidan y de los que permanecen como espectadores.
  
- Incorporar nuevas estrategias de aproximación curricular:
  - Incorporación al Proyecto Curricular de la Competencia Socioemocional
  - Desarrollo de un programa de educación en valores y actitudes prosociales.
  - Desarrollo de destrezas emocionales y sociales básicas: Habilidades de comunicación, desarrollo de la empatía, desarrollo de la autoestima.
  - Desarrollo de estrategias de autocontrol: Programas de autocontrol de la agresión y/o la ira, programas de control del estrés.
  - Desarrollo de estrategias de resolución de conflictos.

Nuestra sociedad necesita de docentes emocionalmente competentes, que generen climas de aula positivos, ya que, en el último tiempo se ha incrementado la importancia y visibilización de las emociones en la educación escolar. La bibliografía actual ha puesto de manifiesto los beneficios de generar climas de aula positivos, en los que existan relaciones afectivas entre los agentes involucrados en este proceso educativo (Suero *et al.*, 2021).

### III. MARCO METODOLÓGICO

#### 3.1 Enfoque del estudio

Investigación cualitativa con alcance comprensivo hermenéutico. A través de esta investigación y partiendo de los objetivos se reconoce que es de tipo cualitativo, ya que la intención es reconocer las valoraciones del docente, y así focalizar en unas aproximaciones interpretativas de datos descriptivos que se obtienen por medio de la técnica de entrevistas semiestructuradas previamente diseñadas. Los estudios cualitativos se apoyan en técnicas de análisis de contenido casi exclusivamente para el develamiento de la subjetividad compartida subyacente a lo textual declarado/observado (Cárcamo *et al.*, 2009). Lo que permite que esta investigación tenga una aproximación a la interpretación de datos de posibles fenómenos, explorando desde la perspectiva del docente en su ambiente natural de trabajo y en relación con su contexto en educación.

#### 3.2 Tipo y Diseño de estudio

El diseño de estudio es de característica descriptivo interpretativo, donde se consideró aportes de la teoría fundamentada, al haber agotamiento de la información, en el número de participantes.

Para el proceso de la organización y análisis de los datos que se obtuvieron a partir de las entrevistas semiestructuradas que se realizaron a los docentes, donde la codificación y determinación de categorías y códigos se realizaron a medida que los informantes entregaron datos necesarios para esta etapa del proyecto, de acuerdo a las características del Análisis del Contenido. Además, se utilizó el programa Atlas.ti con la intención de extraer y ordenar la información. Como propósito la investigación es realizar una aproximación a la descripción e interpretación de la valoración emocional que el docente gestiona en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

#### 3.3 Sujetos de Estudio

Para este proyecto se consideraron a 6 docentes, que corresponden al 75% de profesores jefes y/o profesores de asignaturas que ejercen su disciplina en enseñanza media, en un colegio particular subvencionado de la ciudad de Chillán. Se determinó este número de participantes ya que la intención principal es entrevistar a los profesores jefes y en el colegio existen 8 cursos de enseñanza media. Se consideró este porcentaje, en caso de que alguno de los profesores jefes no presentara interés en participar de este estudio o por saturación de la información.

Criterios de selección:

- a) 5 años como mínimo de experiencia profesional.
- b) desempeñar funciones en colegios particulares subvencionados.

### 3.4 Técnicas de relevamiento de información

a) **Análisis de contenido.** Como conjunto de instrumentos metodológicos aplicados a discursos extremadamente diversificados. El factor común de esta técnica es la hermenéutica controlada, basada en la deducción: la inferencia. El análisis del contenido se mueve entre dos polos: el del rigor de la objetividad y el de la fecundidad de la subjetividad (Bardin, 1991).

Por lo tanto, el análisis de contenido es la técnica que permite investigar el contenido de las comunicaciones mediante la clasificación en categorías de los elementos o contenidos manifiestos de dicha comunicación o mensaje. En esta metodología de análisis interesa fundamentalmente el estudio de las ideas comprendidas en los conceptos y no de las palabras con que se expresan. Estudia la comunicación o mensaje en el marco de las relaciones "emisor - receptor.

b) **Entrevista semi-estructurada aplicadas a docentes de enseñanza media.** La entrevista es muy ventajosa principalmente en los estudios descriptivos y en las fases de exploración, así como para diseñar instrumentos de recolección de datos.

Una entrevista en investigación cualitativa, se caracteriza por los siguientes elementos: tiene como propósito obtener información en relación con un tema determinado; se busca que la información recabada sea lo más precisa posible; se pretende conseguir los significados que los informantes atribuyen a los temas en cuestión; el entrevistador debe mantener una actitud activa durante el desarrollo de la entrevista, en la que la interpretación sea continua con la finalidad de obtener una comprensión profunda del discurso del entrevistado.

Para este estudio se consideró entrevistas semiestructuradas, ya que presentan un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos (Díaz-Bravo *et al*, 2013). Las entrevistas constaban de ocho preguntas, distribuidas en tres categorías: Formación Inicial Docente, Habilidades para generar Clima de Aula y Competencias Emocionales en el Aula.

Previo a la entrevista se entregó una carta consentimiento la que fue firmada por los docentes participantes de este estudio, en ésta incluía términos de confidencialidad y autorización para que la entrevista sea grabada. Para el momento de la entrevista, se realizó de manera presencial en el lugar de trabajo de los y las docentes y sólo se grabó el audio de ésta. El tiempo destinado para cada entrevista, fue de aproximadamente 20 a 30 minutos y se realizaron en una sola sesión.

### 3.5 Definición de Categorías

a) **Categoría Formación Inicial Docente (FID).** Hace referencia a diversas investigaciones que indican que los jóvenes no sólo eligen una carrera por motivos propios, sino que su decisión está mediada por múltiples factores tales como la personalidad o a los elementos de su entorno, como la influencia familiar, modelos de referencia, tendencias sociales, etc. (Avendaño, González, 2012). Para que los docentes estén preparados para desarrollar las Habilidades Socioemocionales (HSE) en sus estudiantes, es clave que los programas de formación inicial docente (FID) cuenten con planes de estudio que incorporen contenidos de HSE y su aplicación práctica en el aula (Hincapié *et al.*, 2020).

Para esta categoría se consideraron dos preguntas ¿Qué lo motivó a estudiar pedagogía? y ¿En qué asignatura recibió formación en el área socioemocional? (pregrado y/o postítulo).

b) **Categoría Habilidades para generar Clima de Aula (HCA).** Tal como se menciona en el dominio B del Marco para la Buena Enseñanza (2021), el o la docente debe propiciar ambientes inclusivos en los que todos/as los/as estudiantes se sientan cómodos, seguros, respetados, valorados, desafiados y apoyados.

Previo a realizar la primera pregunta de esta categoría, se les muestra a los docentes una lámina con la “rueda de las emociones de Plutchik” (fig.2), se decide por este modelo taxonómico de las emociones, ya que explica las ocho emociones “primarias” en un círculo, de tal manera que las menos similares se encuentren en mutua oposición, con lo cual obtiene los siguientes cuatro ejes: alegría-tristeza, aversión-confianza, ira-miedo, sorpresa-anticipación. La mezcla de dos emociones primarias origina sensaciones secundarias, como confianza + miedo: sumisión; ira + aversión: desprecio; alegría + confianza: amor; entre otras (Díaz y Flores, 2001).

Se realizaron tres preguntas, la primera ¿Cómo definiría las emociones?; luego para la segunda pregunta ¿Considera que usted presenta alguna de las siguientes

habilidades? el o la docente debía fundamentar si consideraba cuatro habilidades, previamente intencionadas (ver Anexo 1). Y como tercera pregunta para esta categoría, se plantea una situación problema, antes de formular la pregunta: “Si un curso ha tenido algún problema en la clase anterior a la suya ¿usted cree que estos estudiantes podrán estar concentrados en su clase? Explique o fundamente qué haría.

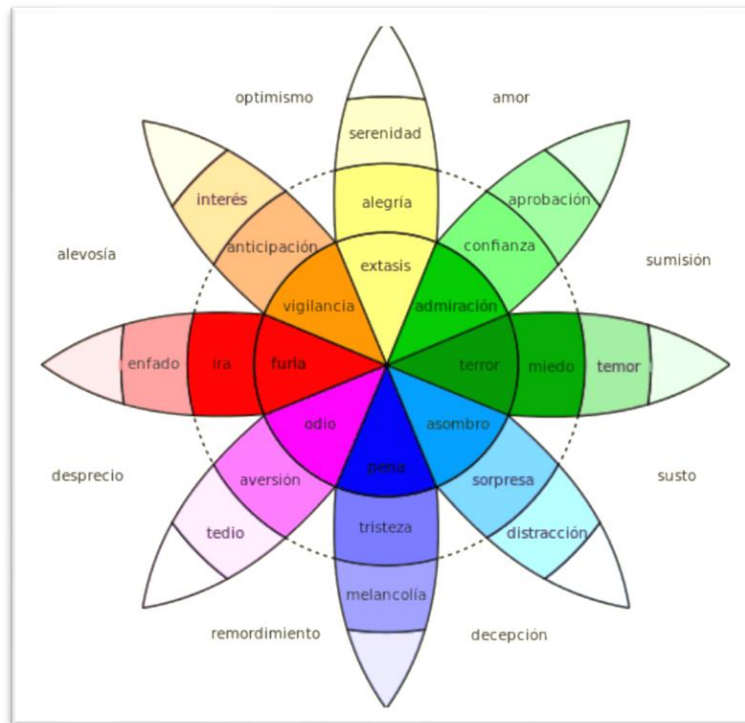


Figura 2. Rueda de las emociones de Plutchik

**c) Categoría Competencias emocionales en el aula (CEA).** Jones y Kahn (2017) y CASEL (2019) señalan que las habilidades socioemocionales de los docentes son un factor crucial. Es más probable que los estudiantes se beneficien del Aprendizaje Socioemocional, cuando los adultos en su entorno son capaces de modelar estas habilidades, actitudes, conocimientos y creencias. Las investigaciones indican que los profesores con habilidades socioemocionales más desarrolladas logran relaciones más positivas con sus estudiantes, un manejo de clases más efectivo, y un mayor impacto en las habilidades socioemocionales de sus estudiantes.

Las siguientes preguntas fueron consideradas en esta categoría: ¿Cuáles son las competencias emocionales que más se manifiestan en el desarrollo de sus clases? Fundamente, observando una lámina del modelo pentagonal de Bisquerra (fig.3). ¿Me podría explicar cómo les da valor a las competencias emocionales de sus estudiantes?

por último, Si un estudiante sufre algún tipo de crisis emocional en su clase ¿qué haría en esta situación?

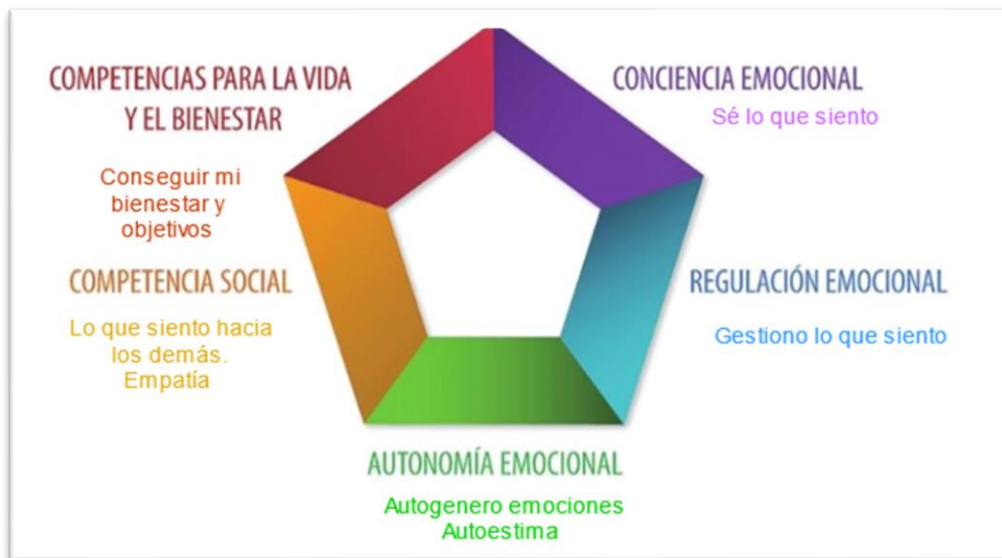


Figura 3: Adaptación del modelo pentagonal de competencias emocionales.

### 3.6 Estrategia de Procesamiento.

Posterior a la recolección de datos, se transcribió cada una de las entrevistas, en primera instancia con dictado de voz de Word, luego se revisó gramática y la correcta transcripción. Posteriormente se utilizó el programa Atlas.ti para el análisis de datos, codificación y categorización de los discursos recopilados en las entrevistas.

Para analizar las entrevistas, se utilizó la técnica de análisis del contenido, donde los informantes serán identificados como “docente 1”, docente “2”, etc. con el fin de resguardar su identidad.

## **IV. RESULTADOS**

El presente capítulo da cuenta de los resultados obtenidos en esta investigación y se esquematizaron de acuerdo a las categorías y códigos definidos en el marco metodológico.

En primera instancia se presentan los resultados del análisis de contenido derivado del estudio de los textos publicados en diferentes revistas. Posteriormente, se presentan los resultados extraídos de los análisis realizados al discurso de los docentes de enseñanza media que participaron en este proyecto.

### **4.1 Análisis de datos.**

El análisis de contenido detectado en los docentes se realizó a través de una investigación desde una perspectiva cualitativa, es decir, se trabajó a partir de los datos obtenidos de las entrevistas donde se extrajeron los significados más relevantes en relación con el tema investigado.

El discurso de los docentes se analiza con los datos obtenidos de entrevistas presenciales semiestructuradas, realizadas a seis profesores de educación media, de diferentes disciplinas, de un colegio particular subvencionado de la comuna de Chillán. Se analizarán los datos cualitativos obtenidos de las tres categorías estudiadas (previamente descritas) en relación con el discurso de ellos sobre las competencias emocionales y el valor que les otorgan, en orden secuencial.

Como antecedente adicional, se indican los siguientes datos:

- Las especialidades de los docentes entrevistados varían entre: Matemática, Lenguaje, Biología, Química, Teología (religión).
- El 50% de los docentes entrevistados, estudiaron Pedagogía en la Universidad del Bío-Bío (sede Chillán) y el otro 50% estudió en la Universidad de Concepción (sede Concepción).
- El promedio de años de experiencia de estos docentes es de 15 años.
- El promedio de años como docente de jefatura de curso, es de 13 años.
- Todos los docentes entrevistados pertenecen al mismo establecimiento educacional y es el único donde ejercen clases.



#### 4.1.1 Formación Inicial Docente

Es fundamental tener profesores con vocación hacia la Pedagogía para llevar a cabo la misión educadora, puesto que su motivación influirá directamente en los aprendizajes de sus alumnos. Para este estudio se consideró como factor inicial, el cómo influye la FID, en las prácticas que tienen los docentes en ejercicio.

- **Motivación.** Esta categoría deja de manifiesto que, respecto a la motivación de los docentes estudiados, sólo el 50% presentaban la carrera de pedagogía como su opción por vocación, el otro 50% era su segunda opción o simplemente quedó en la carrera. Respecto a si los docentes tuvieron alguna Formación Socioemocional durante pregrado, todos los docentes manifestaron nunca haber tenido una asignatura sobre las emociones, lo más parecido pudo haber sido orientación y psicología. Todo lo que han aprendido ha sido durante el ejercicio de la carrera.

Una de las primeras interrogantes fue la motivación que tuvieron los entrevistados para estudiar pedagogía. Los resultados a esta pregunta nos dicen que la vocación es uno de los principales motivos, ya sea vocación por la disciplina estudiada o vocación por enseñar, incluso algunos de los docentes mencionan que el “gusto” por enseñar, fue transmitido por familiares docentes o porque era parte de juegos de su infancia. Estos motivos serán descritos a continuación:

*“me han hecho estas preguntas varias veces y creo que el círculo, el contexto en el cual yo vivía en la mayoría eran profesores, son profesores, buenos profesores y empecé a ir a la escuela con ellos, como que me rodeé de profesores y eso me motivó. Yo quería estudiar pedagogía en historia, pero al final me decidí por lenguaje”* (docente 1).

*“desde chica siempre les enseñaba a mis muñecas y aparte tenía mucha habilidad matemática, veía que a mis compañeras les costaba mucho y siempre me pedían ayuda y yo era como súper introvertida, pero yo creo que con esa ayuda que me solicitaban me empecé a dar cuenta que en verdad aprendía más que con la misma profesora y dije, quizás aquí va mi área”* (docente 2).

Entre los resultados, se describen que existen docentes que la carrera de pedagogía no era su primera opción, pero aun así decidieron ser profesores, ya que el área disciplinar sí era parte de su vocación o descubrieron que el agrado por enseñar siempre estuvo:

*“tengo una tía que es profesora de lenguaje también y siempre me gustó mucho la literatura, no era sí mi primera opción, mi primera opción era periodismo, pero igual está dentro de la misma área. A parte de la literatura, me gusta mucho la redacción, del tema de la escritura” (docente 4).*

*“llegué a pedagogía porque no quedé en otra carrera y cuando empecé a estudiar el primer año, empecé a recordar un poco de cuando era niña, siempre me gustó enseñar... como que llegué por casualidad, pero llegué al lugar que tenía que estar” (docente 5).*

Un docente motivado por su quehacer diario tiene más expectativas de que sus alumnos/as puedan aprender con más agrado, lo que les facilita un ambiente emocionalmente seguro en el aula, aun cuando no todos sus estudiantes sientan el mismo agrado por la asignatura que ese docente imparte.

**- Formación en el área socioemocional.** En la FID, los docentes mencionan que ésta es muy débil, no ven una asignatura como tal, o de manera dubitativa, la incluyen en otras asignaturas como orientación o psicología educativa:

*“en la Universidad psicología solamente eso, orientación no, dos cursos de psicología eso fue, además que en la universidad es como bien carente en ese aspecto, se enfocan más en los conocimientos de la especialidad que en la parte afectiva” (docente 3).*

*“muy poco, orientación, pero casi nada, lo que pasa es que yo recuerdo una asignatura que tiene que ver con administración educacional que tenía que ver con de todo un poco en realidad, pero no era nada definido nada específico con eso” (docente 4).*

*“en el pregrado no, más bien orientación o psicología, pero, así como puntualmente, no” (docente 6).*

En las frases codificadas anteriores, se aprecia una preocupación de los docentes por la falta de formación en el área socioemocional, considerando el valor que hoy en día tiene y que es necesario para mejorar en las futuras generaciones de profesores.

#### 4.1.2 Habilidades para generar clima de aula

Los docentes no solo deben tener habilidades conceptuales propias de su disciplina, sino que también, deben poseer habilidades para generar un clima de aula positivo. Para esta última habilidad, es necesario que los docentes comprendan y conozcan las emociones que puedan surgir en sus clases.

- **Emociones.** Bajo esta descripción, comenzaremos analizando el código “emociones”. Es importante mencionar que los docentes entrevistados no tenían conocimiento de la gran variedad de emociones, por lo que la lámina de la “Rueda de las emociones de Plutchik”, fue muy bien acogida y analizada por los docentes. Ante la primera pregunta ¿Cómo definiría a las emociones?, prácticamente todos se tomaron un par de segundos antes de responder:

*“Las emociones, lo que uno siente, lo que te pasa del día a día, no sé las reacciones que uno tiene al enfrentar alguna situación como lo aborras, algo que te nace de adentro”* (docente 1).

*“yo creo que es como la expresión del alma, como el alma de cada persona se expresa al frente a determinadas situaciones y se va a expresar con el conocimiento previo que ellos tienen”* (docente 3).

*“cada persona es distinta y obedece a un contexto determinado y hoy en día hay que tener una facilidad o sea hay que tratar de tener una facilidad de adaptarse y de tratar de entender a todos los estudiantes, por lo tanto, es muy complejo para mí responder qué son las emociones”* (docente 4).

*“no son buenas ni malas, sino siempre están presentes y tienen que ver con el como yo soy, o sea frente a una misma situación se puede sentir más de una emoción y es algo involuntario que no lo puedo controlar, es parte de la vida, del día a día más que la vida”* (docente 5).

Es necesario mencionar que, a un docente le fue complejo poder definir “emociones” y/o “manejo de emociones”, lo cual nos indica que es importante tanto para los docentes en formación como para los docentes en ejercicio, que se les involucre en la valorización de las emociones.

Los docentes coinciden en que las emociones dependerán de cada situación, lo cual los hace tener un conocimiento innato de este constructo, pero sin conocer un gran

número de emociones, por lo que “darle un nombre” a las emociones, tiene como resultado que se mencionen las emociones básicas o primarias principalmente:

*“a las mías me cuesta un montón, me cuesta un montón porque muchas veces uno le coloca como sinónimo algunas cosas y se diferencian, entonces por lo menos a mí me cuesta”* (docente 2).

*“no, es mucho para mí, uno identifica entre la tristeza, la alegría, la rabia que aflora con mucha facilidad, de la rabia, nada más. No, por ejemplo, sumisión jamás lo hubiera identificado como una emoción, el susto, el miedo, uno también lo puede identificar”* (docente 5).

*“me cuesta identificar algunas emociones, sabiendo todas estas que están acá, pero ya de a poquito he ido como sabiendo cuál es cuál o depende de la situación que tenga si es uno o lo otro”* (docente 6).

Las frases codificadas anteriores dan cuenta del poco conocimiento que se tienen de los tipos de emociones, se sabe que existen, que son importantes, pero se es difícil identificarlas por completo.

- **Actitud positiva.** Para analizar este código debemos recordar que esta habilidad es fundamental para tener un clima de aula positivo. Los docentes entrevistados en su discurso declaran que se intenta tener una actitud positiva, pero que dependerá de las situaciones:

*“la mayor parte del tiempo sí, yo creo que sí, porque veo que los niños se ríen en mi clase, porque veo que están atentos, porque la gran mayoría me valora, me llega a abrazar, veo que están entretenidos, pero claramente hay otras veces en que uno tiene dificultades o cosas y lamentablemente, aunque quiera separar las cosas, uno no tiene esa actitud positiva”* (docente 2).

*“intento al menos de dar refuerzo positivo y que los niños se sientan alegres por el contenido, porque yo tengo súper claro que hay algunos que les va a gustar la materia y a otros que no le va a gustar”* (docente 3).

*“depende de todo el contexto en realidad, depende de qué tanto puedo yo abarcar lo que el contexto me pide, lo que en el día te pida por ejemplo UTP, lo que te pidan en la parte de lo de lo conductual, de la clase es que veo que puedo avanzar o no puedo avanzar, yo diría que la mayor parte del tiempo,*

*pero en este contexto específico, post pandemia es un poco más difícil permanecer positivo” (docente 4).*

*“trato de tener una actitud positiva en clase, me cuesta así al comienzo, al comienzo no era tan positiva, pero a medida que va pasando el tiempo con los años de experiencia uno aprende a hacer más alegre, a que los niños también te vean contenta haciendo clases, que igual me gusta hacer clases, entonces me apasiono” (docente 6).*

Ante la actitud positiva, existe discrepancias en cuanto a lo que se busca, ya que algunos docentes confunden la habilidad con el refuerzo positivo, que se sería un estímulo para que el estudiante realice una actividad cualquiera. Por otro lado, docentes están condicionados a las solicitudes de la Unidad Técnica del establecimiento para saber si se mantienen positivos en sus clases, o consideran que el período postpandemia ha afectado a permanecer positivo.

También es necesario indicar que los docentes reconocen que depende de sus estados de ánimo o situaciones personales el permanecer positivo en clases. Aun así un docente indica que fue una habilidad que se adquirió con el tiempo, pero que también depende de su vocación o gusto por enseñar.

La mayoría de los docentes responden a esta interrogante, basándose en una clase o un curso, pero no en un contexto, es decir, tener una actitud positiva constante, para mejorar el clima de aula.

- **Gestión de emociones.** Se refiere a la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada en el contexto escolar, tanto a nivel personal de los alumnos o a nivel grupal:

*“sí, primero abordándolo directamente con él y de ahí tratando si es que es necesario derivar con otra persona lo hago y si no yo mismo abordo el tema, trato de buscar la forma, me doy cuenta inmediatamente, no sé por qué, pero yo veo algún alumno particular hombre o mujer y sé que algo está pasando le pregunto de inmediato, cómo estás, en qué lo puedo ayudar” (docente 1).*

*“me cuesta, porque no se o sea yo no intento de contenerlo, pero está tan mal el contexto que todo se puede tergiversar y hasta eso me da miedo... yo creo que antes hacía más de lo que hago ahora” (docente 3).*

*“sí, me cuesta un poco, pero lo logro hacer, yo creo que la experiencia me ayuda, si tú me hubieses preguntado esto a los dos años de haber egresado, te hubiese dicho que no, pero con el tiempo uno va adquiriendo experiencia y con lo que uno sabe de Psicología del desarrollo (no hay que olvidarse) se pueden abarcar ciertas situaciones y el hecho de ser mamá de un adolescente cambia” (docente 4).*

Gestionar emociones en el contexto escolar, genera en algunos docentes ciertos sesgos en el sentido de tener la certeza de que se está generando la habilidad de manera apropiada. Cuando los docentes, sienten que la gestión de emociones de un estudiante en particular no se puede controlar, solicitan ayuda con algún asistente de la educación, ya sea paradocentes o psicólogos:

*“en algunos casos yo mismo he ido y converso con la persona y trato de decirle que lo primero, que lo entiendo, si quiere salir un poquito para afuera, si quiere tomar aire, si quieres respirar, a veces hasta le he pedido a los chiquillos que paremos un poquito, trato de escucharla y tratar de derivar rápidamente a alguien y en otros casos vienen algunos alumnos y me dicen que está pasando algo con tal persona, podemos ir a buscar a tal persona, profesional y yo rápidamente doy las facilidades también para abordar y ayudar” (docente 1).*

*“cuando me ha tocado yo trato de acercarme al estudiante con una cierta distancia para no traspasar su espacio personal, consultarle si es que requiere salir y trato de buscar a alguien que lo acompañe y ese alguien sería alguien cercano a él o alguien que te de confianza. Aunque no me gusta tampoco sacar estudiantes que yo sé que a lo mejor son más cercanos, son amigos porque se pierden también de la clase y eso genera un problema, no es tanto que a lo mejor el estudiante que acompaña le da lo mismo la clase va a acompañar a la amiga o el amigo, pero el apoderado que está detrás también tiene una preocupación de por qué se involucra tanto, porque sale, porque uno lo permite, para mí el ideal es que los estudiantes que tuvieran esta crisis pudieran ser acompañados por un paradocente o alguien del equipo psicosocial” (docente 4).*

Los docentes tienen claro que cuando una situación está fuera de los que ellos puedan gestionar, deben solicitar apoyo con algún profesional, pero aun así, también buscan apoyo en los compañeros del alumno que está pasando por una crisis, lo cual para la situación en particular, se dejan de lado las propias emociones que puedan estar pasando los jóvenes que tratan de ayudar en ciertas situaciones.

Para el docente 4 es importante mantener cierta distancia con él o la alumna que pueda estar enfrentando una crisis emocional, para evitar involucrarse mayormente. Además, considera la importancia de los otros alumnos que puedan de cierta forma involucrarse en este tipo de situaciones, preocupándose además de las familias que hay detrás de los jóvenes que por amistad puedan estar acompañando al estudiante que se encuentra en crisis.

*“depende de la crisis, porque si es una crisis que está en mis manos puede regularla, hablo con alguna inspectora para tratar de dejar el curso, converso con ella o con él afuera, si es muy grave la situación lo converso con la mamá, aparte tengo la cajita de emociones (sólo en mi curso), entonces ahí ellos echan todo lo que les pueda suceder y si es una situación que yo no puedo controlar, porque se requiere una especialista, obviamente llamo a inspectoría y que vaya al psicólogo, porque ya escapa de mí, de mis competencias”* (docente 2).

El docente 2 ante la capacidad de gestionar emociones, menciona la “caja de las emociones”, pero no explica como lo trabaja con el curso, si las situaciones son leídas solo por el docente o se tratan a nivel general de curso. Pero, ante sus alumnos demuestra la importancia que tiene para este docente las emociones de ellos, es decir les da un valor.

En la gestión de emociones, la mayoría de los docentes asociaron la habilidad con situaciones un poco más negativas que puedan estar experimentando los alumnos/as, como son las crisis emocionales, salvo el docente 6, que reflexiona un lado más positivo, al considerar situaciones sentimentales o alegrías que puedan estar viviendo sus estudiantes y que las comparten con el docente:

*“hay jóvenes que se acercan a uno para contar su alegría, también o sus situaciones emocionales, sentimentales, el escucharlos, ellos muchas veces lo único que quieren es que los escuchen. Me pasa mucho cuando termina el año, hay niños que agradecen por el simple hecho de que uno los haya escuchado”* (docente 6).

- **Gestión de conflictos.** Se refiere a un conjunto de estrategias que permitan resolver problemas de manera rápida y eficaz, para así tener un clima de aula positivo. La gestión de conflictos es manejada de forma similar por los docentes participantes. Para este código se presentó una situación problema y una pregunta ¿usted tiene la habilidad para prevenir y solucionar conflictos en el aula? Ante esta pregunta, algunas respuestas de los docentes fueron:

*“yo diría que prevenir, quizás me cuesta un poco, pero cuando ya está pasando algo lo trato de abordar ahí, tratar de hacerlo si en el momento o pedir ayuda si es que es necesaria, si no lo abordo ahí en el momento”* (docente 1).

*“sí, yo creo que sí, porque tendría mayores problemas de los que hemos tenido, hemos sobrevivido”* (docente 3).

*“Es como ser poco humilde decir, pero creo que las he ido adquiriendo (habilidades) con los años de experiencia y siento que puedo aportar en este tema cuando hay conflictos entre los chiquillos. Ahora que lo haga bien o que lo haga mal, no sé, pero trato de que el conflicto, sacarlo, busco herramientas para que ellos conversen primero, darle el espacio”* (docente 5).

Las frases codificadas de los docentes anteriores demuestran que la habilidad de solucionar conflictos es superior a la habilidad de prevenirlos. Los docentes intentan prevenir, pero aun así hay inseguridades en esta materia.

Por otra parte, tenemos la respuesta de la docente 4 que demuestra tener un trabajo previo para la prevención de conflictos, pero aun así no tiene la certeza de tener la habilidad para resolver conflictos, ya que alude a las diferencias entre los estudiantes y las generaciones:

*“sí todos los estudiantes fuera muy similares y las generaciones lo fueran, te diría que sí con harta certeza, pero no, no podría decírtelo a ciencia cierta, por qué por ejemplo la generación previa a la que tengo ahora, era distinta...al menos trato un tiempo, cuando tomo una Jefatura, los observo bien, trato de conversar algunas cosas con ellos de manera intencionada, de manera de ver más o menos cuál es la respuesta que ellos te pueden dar y a partir de ahí pudiera vislumbrar quizás la forma de prevenir ciertas conductas”* (docente 4).

El manejo y prevención de los conflictos es un punto esencial en la habilidad para generar un buen clima de aula, así como también, se debe entender que un conflicto,



no necesariamente se produce por una diferencia de opiniones entre los estudiantes, sino que puede ser cualquier hecho que altere el normal desarrollo de una clase:

*“no necesariamente un conflicto puede ser una pelea, sino que puede ser otra situación más, pero cuando hay conflictos, sí, y se hace un alto en la clase se soluciona o se busca una solución”* (docente 6).

Los docentes entrevistados saben que constantemente están sometidos a situaciones de conflictos en el aula, que éstas deben ser tratadas, que debe haber un manejo, pero que es un punto que hay que mejorar. Considerando el momento conductual y emocional de estas nuevas generaciones, sobre todo postpandemia o más bien, post-clases virtuales, donde se perdieron u olvidaron ciertas normas de convivencia escolar, para tener un adecuado clima de aula.

Para este código “Gestión de Conflictos”, además se presentó la siguiente situación hipotética “Si un curso ha tenido algún problema en la clase anterior a la suya ¿usted cree que estos estudiantes podrán estar concentrados en su clase? Donde los docentes debían explicar o fundamentar qué harían:

*“me ha pasado en una situación un caso real, que me complicó ahí con la coordinadora del UTP, tuve un inconveniente que pasó a mayores, por abordar justamente una situación que había pasado con mi curso en una clase anterior...en ese minuto llegué y abordé ese tema, porque hay que solucionarlo y después seguí con mi clase y de hecho después lo justifiqué diciendo eso mismo, que hay cosas que si salen en el momento, hay que verlo en el momento era necesario y creo que haría lo mismo abordaría esa situación y si es que después vuelvo a conectarlo con la clase seguiría, si no estaría”* (docente 1).

*“no, por qué me pasó eso hoy día, a un estudiante se le perdió su estuche que tenía dinero, el profesor me llamó porque que él solo tiene 45 minutos, entonces estaba ahí un poco complicado le dije que se relajara y que no se preocupara porque como yo tengo más horas, a la siguiente hora lo vamos a solucionar”* (docente 2).

*“cuando me pasó yo tuve que detener la clase, porque no podía hacer la clase si yo los veía que estaban preocupados de otra cosa, entonces tuve que detener la clase, tuve que conversar con los alumnos, contenerlos me*

*expresaron la situación, que igual era una situación compleja lo que pasó esa vez, tuve que ir a llamar al jefe de UTP” (docente 3).*

Los discursos de los docentes apuntan a la misma gestión, dejar de lado un poco la clase, escuchar a los alumnos, tratar de orientarlos en los conductos regulares y comunicar a la Unidad Técnica. Los docentes reconocen que un conflicto puede alterar el normal desarrollo de la clase y por ende el proceso de enseñanza-aprendizaje.

#### **4.1.3 Competencias Emocionales en el Aula**

En esta categoría la intención es que los docentes puedan identificar las competencias emocionales que se generan en el aula y cómo éstas son valorizadas. Como se mencionó en la definición de las categorías, para responder a las preguntas, se les mostró a los docentes una lámina del “modelo pentagonal de las competencias emocionales de Bisquerra”, la cual fue adaptada, dando una breve explicación de lo que se espera para cada competencia.

- **Competencias emocionales.** Se pretende que los docentes puedan identificar cuáles son las competencias emocionales que más se manifiestan en el desarrollo de sus clases, de manera intencionada en las planificaciones de sus asignaturas disciplinares. Los docentes antes de responder a esta pregunta se tomaron un cierto tiempo para reflexionar respecto al modelo pentagonal de Bisquerra. Algunos de ellos declararon que no conocían este modelo, a pesar de tener cierto conocimiento en algunos conceptos, principalmente en la empatía:

*“competencias para la vida para la vida y para el bienestar y la competencia social también, el ponerse en el lugar del otro, en las clases, escucharlos poner atención, este lado, competencia para la vida y el bienestar, competencia social, autonomía emocional” (docente 1).*

*“competencia social, yo creo que, en todo minuto, mis alumnos pueden dar fe, de que siempre intento ponerme en el lugar de ellos, o sea yo cuando veo que está muy complicado sobre todo en los cuartos, segundos medios que es difícil la asignatura trato de ponerme en su lugar y darle ejemplos de acuerdo a su vida, a su experiencia” (docente 2).*

*“en general la competencia social es lo que yo trato, de que ellos sientan la empatía, me gusta trabajar mucho en actividades grupales o en pareja, para que ellos puedan también comprender, entender a los demás, a sus*

*compañeros, porque la sala de una parte de la sociedad, vivir, convivir con otras personas. Conseguir mi bienestar y objetivos también, yo creo que entre ellos y que lo que yo también pretendo trabajar es la competencia social, cuando hablamos de mi asignatura” (docente 6).*

Como ya fue definida anteriormente, la competencia social es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas, esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad y por sobre todo la empatía. Y es esta competencia la que los docentes más manifiestan en el desarrollo de sus clases, considerando las actividades propias de sus asignaturas.

Por otro lado, los docentes manifiestan que en el trabajo de jefatura de curso son diferentes las competencias que se trabajan:

*“Esto uno lo puede llegar a ser la jefatura con la hora de orientación, pero en el resto de las horas que uno no es profesor jefe es competencia social. Cuando yo tomo la Jefatura ahí sí, cuando los tomo de cursos chicos, ahí sí trato de hacer una regulación emocional” (docente 3).*

*“cuando es en la parte de Consejo de curso, como profesor jefe, es la autonomía emocional y gestionar lo que siento, la regulación emocional también es importante, que gestionar las emociones son como Consejo de curso autonomía y regulación emocional” (docente 6).*

La regulación emocional es la competencia que los docentes dicen trabajar en las horas de consejo de curso u orientación. No se puede olvidar que la regulación emocional se define como la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento, lo significativo para estas entrevistas que a pesar de que los docentes declaran trabajar en esta competencia, no mencionan cómo lo realizan o si ha tenido un resultado positivo en sus estudiantes.

- **Valoración de las emociones.** Por último, nuestro código de mayor consideración, puesto de luego de que los docentes entrevistados “entraran” en el universo de las emociones, se les consultó por la valoración que ellos les dan a las competencias emocionales de sus estudiantes, con el objetivo de analizar la importancia que tienen para ellos:

*“en todos los cursos da lo mismo, chicos, grandes para mí es importante que ellos estén bien, que se sientan bien, que estén atentos, que se respeten. Sí muy importante y a veces eso mismo de repente que puede pasar, de que una clase a lo mejor es importante que estén ahí bien y después comenzar con tu entrega de contenidos” (docente 1).*

*“que con un curso más que con otros, porque con los que comparto más claramente sí y cómo los conozco más, sé su personalidad de lo que sienten se por ejemplo cuando uno está triste cuando a uno le pasa algo y obviamente le digo qué necesita, que es lo que le hace falta eso” (docente 2).*

*“en el caso de las clases propiamente tal, yo trato de darles décimas, por esfuerzo. Hay algunos que hacen una actividad horrible, que con suerte se entiende, pero igual les voy a decir, porque les sube la autoestima” (docente 3).*

*“si veo una estudiante que no está bien y que nosotros sabemos que tiene problemáticas yo trato de no olvidar que está aquí existe ese estudiante que tiene sus problemas, tratar de acercarme. Con un curso al que no ves tantas horas por ejemplo a la semana o son muchos y tú no te sabes todos los nombres o todo de ellos, igual trato de cuidar bastante lo que hablo en clase o el material que igual considerando el contexto claro que se pueden dar muchas situaciones a raíz de eso” (docente 4).*

*“Le doy un espacio sí, el de conversar el de preguntar “qué te pasa”, “quieres contar, quieres conversar con alguien” eso sí lo doy... hay una flexibilización cuando uno sabe que hay una emoción que está ahí dando vueltas, importante, porque si es porque estaba llorando porque mi compañera ya no me saluda, no, pero cuando uno sabe que hay algo más, sí” (docente 5).*

*“hay jóvenes que se acercan a uno para contar su alegría o sus situaciones emocionales, sentimentales, ellos muchas veces lo único que quieren es que los escuchen. Me pasa mucho cuando termina el año, hay niños que agradecen por el simple hecho de que uno los haya escuchado, más que eso y yo creo que ahí es como darle el valor y ahí me doy cuenta de lo que simplemente prestar el oído, es tomar un poquito de atención, porque muchos de ellos no son escuchados en sus casas tampoco, ellos lo agradecen” (docente 6).*

Esta última pregunta realizada a los docentes fue la que generó más diferencias en sus respuestas, ya que cada uno de ellos valora las competencias emocionales desde sus perspectivas. Existe un mecanismo innato que valora cualquier estímulo que llega a los sentidos. Este mecanismo es como si preguntara ante cualquier acontecimiento: ¿esto cómo afecta a la supervivencia?, ¿cómo afecta al bienestar? Cuando un acontecimiento es valorado, se activa la respuesta emocional. Esta valoración puede ser consciente o inconsciente. De hecho, se trata de una reacción tan rápida que, aunque sea cognitiva, en general no es consciente o cognoscitiva. Es una valoración automática. Un mismo acontecimiento puede ser valorado de forma distinta según las personas (Bisquerra, 2016).

La figura 3, muestra cómo está relacionada cada una de las categorías analizadas en este proyecto. Hay que destacar que las categorías se aprecian en los cuadros blancos y que cada código fue representado por un color, dependiendo de la categoría a la que pertenecen:

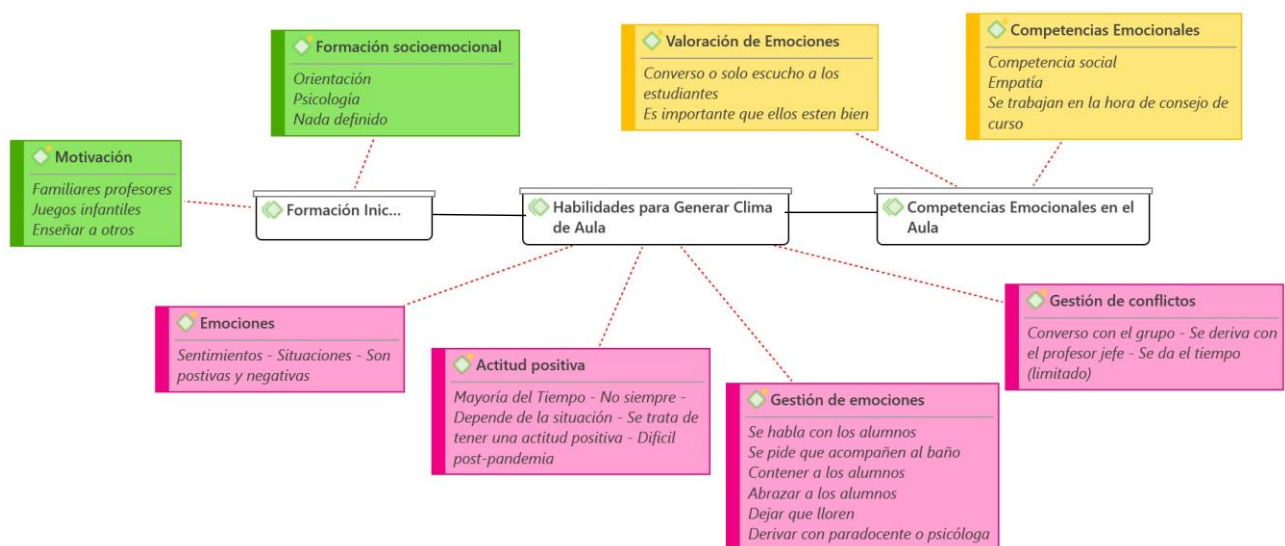


Figura 3: Red competencias emocionales en entrevista

## **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

Antes de analizar las motivaciones que tuvieron los docentes entrevistados, para que estudiaran pedagogía, es necesario fundamentar que el factor motivacional es un elemento constitutivo de la vocación docente. Por lo cual más que hablar de motivación se debe hablar de vocación docente, debido a que se considera que la decisión de estudiar pedagogía y mantenerse en el campo educativo requiere de una intencionalidad característica de esta área, y que existen factores no solo personales sino además culturales y valóricos (Ossa y Lagos, 2022). En el contexto de este trabajo de investigación, los docentes señalan haber ingresado a la carrera por distintas motivaciones, lo que finalmente los llevó a confirmar su vocación por la docencia.

A partir del objetivo planteado para esta investigación “comprender las valoraciones de los docentes de enseñanza media, sobre las competencias emocionales en los procesos educativos”, se puede señalar que los docentes destacan a alguna figura significativa, como factor influyente en la construcción de su vocación, principalmente un familiar que eran o son profesores, quienes de cierta forma los llevaron a descubrir la vocación por la pedagogía. Además, mencionaron que el área disciplinar fue un factor importante en su decisión, ya que el interés por enseñar a otros se veía incrementado al asociarlo con una asignatura, lo cual favorece el desarrollo de clases más dinámicas y novedosas en el contexto del aula y por tanto dentro de un clima de aula más armónico.

Un aspecto importante de analizar se refiere a la formación inicial, ya que los docentes son bastante críticos respecto a la formación socioemocional recibida, ninguno pudo mencionar a ciencia cierta que tuvo asignaturas o contenidos relacionados con las emociones y/o con las competencias emocionales. Algunos docentes declararon que fueron bien preparados en el área disciplinar, pero que las asignaturas relacionadas con el área de la educación emocional sólo comprendían las asignaturas de orientación y psicología. Este punto permite visualizar la importancia de considerar resultados de aprendizaje asociados a la educación emocional (Pacheco, 2017) en las asignaturas curriculares, en las diferentes carreras del área de la pedagogía de las universidades que forman docentes, para lo cual sería necesario revisar las mallas de las carreras de pedagogía para incorporar de manera transversal la temática de las competencias emocionales en los contenidos base de las carreras.

En relación con las emociones, se puede señalar que, la definición no fue fácil de explicar por parte de los docentes, aunque todos tienen una idea clara y cercana a la conceptualización dada por Bisquerra y Pérez Escoda (2007) y hacen alusión a que desarrollan educación emocional con sus alumnos, de una manera distinta cuando se trata de sus cursos de jefatura o de los cursos donde imparten su especialidad.

Los docentes entrevistados demuestran que valorizan las emociones de sus estudiantes, que los vínculos afectivos que se puedan generar interaccionan con su rol parental, lo cual se favorece cuando éstos conocen a sus estudiantes y orientan su actuar hacia su bienestar, desarrollo, cuidado y contención emocional, rol demostrado principalmente, en sus cursos de jefatura. De esta forma, se confirman los discursos de Milicic (2014), quien menciona que los profesores se transforman en agentes válidos e influyentes para propiciar el aprendizaje socioemocional y su bienestar de los estudiantes, así como el de sus familias.

No obstante, en la gestión de las emociones es donde hay un tema pendiente, ya que los entrevistados declaran que tratan de manejar las emociones, pero que se les dificulta, principalmente cuando hay crisis emocionales en sus estudiantes, ya que deben manejar la situación en particular, junto con no descuidar a todo el curso. Prácticamente, todos los docentes mencionaron que derivan las situaciones con algún paradocente o se llama a las psicólogas del establecimiento educacional, inclusive, en algunos casos se le solicita a algún compañero de confianza del estudiante en crisis para que lo acompañe, lo cual vulnera los principios de la contención emocional de los docentes.

Lo anterior se contradice con lo mencionado en los Estándares de la Profesión Docente (MINEDUC, 2021) en el Dominio B, donde se explica que, para apoyar el desarrollo integral del estudiante, el docente modela y enseña cómo reconocer y regular las emociones de éstos, lo cual indica que los docentes entrevistados manifiestan un déficit en este dominio, ya que, si un estudiante llega a un estado de crisis emocional, es porque aún no adquiere la habilidad de regulación emocional. Dentro de todo, cabe destacar que los docentes valoran las situaciones emocionales y las consideran importantes, puesto que dan tiempo de sus clases para tratar de resolverlas. Así también ocurre con los conflictos que se generan en el aula, ante los cuales, los docentes señalan que, primero tratan de que sus estudiantes estén relativamente emocional y conductualmente bien, antes de continuar con sus contenidos, de esta forma favorecen los climas de aula seguros y positivos (Milicic, 2014).

Entre las competencias que más se manifiestan, según el discurso docente, está la “competencia social”, asociada a la empatía y las “competencias para la vida y el bienestar”, ambas asociadas al proceso educativo relacionado con la asignatura que imparten. En cambio, cuando se considera el curso de jefatura, los docentes mencionan que en orientación se trabaja mayormente las competencias de “regulación emocional” y “autonomía emocional”, siempre relacionado con el momento que esté pasando el curso, es decir el trabajo en competencias se asocia a conocer al curso y sus estudiantes, sus posibles estados anímicos y las situaciones de conflicto.

De acuerdo a lo planteado en esta investigación, se puede decir que los docentes valoran las competencias emocionales y reconocen que es necesario incorporarlas en el proceso educativo. Se destaca que trabajan para que sus alumnos/as reconozcan las emociones propias y las de los demás. En este sentido, es importante destacar que ellos coinciden con Goleman (2000), respecto de la “empatía” para desarrollar el reconocimiento emocional de los demás en la medida en que las personas empáticas sintonizan mejor con las sutiles señales que indican lo que los demás necesitan.

Los docentes participantes de este proyecto plantearon que no hay aprendizaje fuera del espacio emocional, que las emociones pueden facilitar u obstaculizar el aprendizaje, con lo cual concuerdan con los planteamientos de Casassus (2015). Además, reconocen que las situaciones emocionales que generan estrés de baja intensidad favorecen el aprendizaje, en tanto que las emociones positivas, en general, facilitan la memoria y el aprendizaje (Cañal de León, 2014), es por esto que cuando los docentes vislumbran cualquier problemática tratan de buscar una solución, mediar, conversar, contener, es decir, bajar los niveles de estrés antes de continuar o empezar su clase. En este sentido, resulta importante señalar que los docentes indican que, si bien es importante tomarse en cuenta, no siempre pueden hacerlo debido a las exigencias de los equipos directivos de sus centros educacionales.

Resulta importante señalar que el rol docente es fundamental en la promoción de habilidades tanto cognitivas como emocionales que permitan un aprendizaje autónomo en el estudiantado, el cual pueda ser utilizado en la resolución de problemáticas y conflictos en cualquier ámbito de la vida y no solo en el contexto escolar (Costa *et al.*, 2021). Por lo cual, es ineludible reiterar la necesidad de mejorar las mallas curriculares de las carreras de pedagogía, ya que los docentes en formación deben reconocer y regular sus emociones, para ayudar a sus estudiantes a gestionar sus habilidades emocionales.



A partir de esta investigación se sugiere:

- Investigar sobre la valoración de las competencias emocionales en los procesos de educativos de establecimientos educacionales dependientes de los “servicios locales de educación pública”.
- Revisar las mallas de las carreras de pedagogía para incorporar de manera transversal la temática de las competencias emocionales.
- Los establecimientos educacionales deben generar instancias para que los docentes puedan aprender a desarrollar habilidades socioemocionales, antes de gestionarlas en sus estudiantes.

Por último, decir que una de las frases más significativas que se codificaron en este proyecto, respecto a la definición de emoción, fue la de una docente, la cual dice:

*“yo creo que -las emociones- es como la expresión del alma,  
como el alma de cada persona”*

## REFERENCIAS

Alarcón, C., Angerstein, R. y Calero, M. (2019). *Discurso de los profesores y profesoras de educación básica sobre sus competencias emocionales en el aula. Estudio de caso a realizar en dos colegios de Santiago*. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/handle/123456789/5005>

Arancibia, K. (2022). *La relevancia de la autonomía emocional en contextos familiares y educativos*. *Revista reflexión e investigación educativa*, 4(1), 144–155. <http://revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED/article/view/5501>

Arias, E., Hincapié, D. y Paredes, D. (2020). *Educación para la vida. El desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes*. Banco Interamericano de Desarrollo, 5. <http://dx.doi.org/10.18235/0002492>

Arón, A. y Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Andrés Bello

Avendaño, C. y González, R. (2012). *Motivos para ingresar a las carreras de Pedagogía de los estudiantes de primer año de la Universidad de Concepción*. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(2), 21-33. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000200002>

Bardin, L. (1991). *Análisis de contenido* (Vol. 89). Ediciones Akal.

Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., Torretti, A., Arab, M. y Justiniano, B. (2009). *Bienestar socio-emocional en contextos escolares: la percepción de estudiantes chilenos*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra

Bisquerra, R. (2016). *Cómo funciona nuestro mecanismo de valoración emocional*. Institut de formació continua IL3. Universitat de Barcelona. <https://www.il3.ub.edu/blog/como-funciona-nuestro-mecanismo-de-valoracion-emocional/>

Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional y bienestar*. Wolters Kluwer.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7–43.  
<https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>

Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601005>

Bulás, M., Ramírez, A. y Corona, M. (2020). *Relevancia de las competencias emocionales en el proceso de enseñanza aprendizaje a nivel de posgrado*. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(39), 57-73.  
<http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201939bulas4>

Cañal de León, P. (2014). Cerebro, memoria y aprendizaje: aportaciones de la neurobiología a la didáctica ya la práctica de la enseñanza. *Revista Investigación en la Escuela*, 84, 19-29. <https://doi.org/10.12795/IE.2014.i84.02>

Casassus, J. (2015). *La educación del ser emocional*. Editorial cuarto propio.

Cárcamo, H., Méndez, P. y Rebolledo, A. (2009). *Tendencias de los enfoques cualitativos y cuantitativos*.  
[http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1011-22512009000200012&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512009000200012&lng=es&tlng=es).

CASEL, (2019). SEL 3 Signature Practices Playbook: A Tool that Supports Systemic SEL. <https://casel.org/sel-3-signature-practices/>

Céspedes, A. y Silva, G. (2013). *Las emociones van a la escuela El corazón también*. Calpe y Abyla.

Costa, C., Palma, X. y Salgado, C. (2021). *Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la Inteligencia Emocional para la aplicación de la Educación Emocional en la práctica pedagógica de aula*. *Estudios pedagógicos*, 47(1), 219-233.  
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100219>

Del Moral, M., Villalustre, L. y Neira, M. (2018). *Percepción docente del desarrollo emocional y creativo de los escolares derivado del diseño colaborativo de digital storytelling*. *Educación XX1*.  
<https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/20202>

Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. y Varela, M. (2013). *La entrevista, recurso flexible y dinámico*. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-50572013000300009&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009&lng=es&tlng=es)

Díaz, L. y Flores, E. (2001). La estructura de la emoción humana: Un modelo cromático del sistema afectivo. *Salud mental*, 24(4), 20-35.

Freire, P. (2014). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Grupo editorial siglo veintiuno.

Fundación Impulso Docente. (2020). Aprendizaje socioemocional: competencias emocionales en el aula. <https://impulsodocente.com/wp-content/uploads/2020/07/Texto-ASE.pdf>

García, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1), 1-24 <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/455>

Goleman, D. (2000). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el coeficiente intelectual*. Penguin Random House.

Jones, S. y Kahn, J. (2017). *The Evidence Base for How We Learn: Supporting Students' Social, Emotional, and Academic Development*. Aspen Institute.

Karreman, A., Vingerhoets, A. (2012). *Attachment and well-being: The mediating role of emotion regulation and resilience*. *Personality and Individual differences*, 53(7), 821-826.

Milicic, N., Alcalay, L., Berger, C. y Torretti, A. (2014). *Aprendizaje Socioemocional. Programa BASE (Bienestar y aprendizaje Socioemocional) como estrategia de desarrollo en el contexto escolar*. Paidós.

Ministerio de Educación de Chile. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (2021). *Estándares de la Profesión Docente: Marco para la Buena Enseñanza*. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/17596>

Ministerio de Educación de Chile (2016). *Plan de aseguramiento de la calidad escolar 2016 – 2019*. En biblioteca digital MINEDUC.

Oliveros, V. (2018). *La inteligencia emocional desde la perspectiva de Rafael Bisquerra*. Trabajo de grado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Ossa, C., Lagos, N. (2022). *Competencias emocionales y motivación por la carrera docente en estudiantes de programas universitarios de pedagogía de una universidad chilena*. Revista E-Psi. <https://revistaepsi.com/artigo/2022-ano11-volume1-artigo13/>

Ostrosky, F. y Vélez, A. (2013). Neurobiología de las emociones. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 13(1), 1-13. <http://feggylab.mex.tl/imagesnew/7/0/4/8/6/neurobiologia%20de%20las%20emociones.pdf>

Pacheco, B. (2017). Educación emocional en la formación docente: clave para la mejora escolar. *Ciencia y Sociedad* 42(1), 104-110. doi: 10.22206/cys.2017.v42i1.pp107-113

Salovey, P., Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3). <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>

Sánchez, C. y Duarte, D. (2020). *Percepción emocional del docente- tutor en el proceso de aprendizaje de estudiantes de educación superior en modalidad distancia*. Revista de investigación. <http://hdl.handle.net/20.500.11907/2500>

Santander, A. C. (2006). Alfabetización emocional: la deuda de enseñar a vivir con los demás. *Revista Iberoamericana de educación*, 37(6), 1-16. doi: <https://doi.org/10.35362/rie3762682>

Suberviola-Ojeda, I. (2012). *Auto-percepción del profesorado sobre su formación en educación emocional*. *Vivat academia*. <http://dx.doi.org/10.15178/va.2011.117E.1154-1167>

Suero, S., Ahumada, N. y Espínola, C. (2021). La influencia del clima de aula sobre las emociones del alumnado. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (42), 432-442.

UNICEF (2020). *¿Qué es la adolescencia?* <https://www.unicef.org/uruguay/que-es-la-adolescencia#:~:text=%C2%BFDe%20qu%C3%A9%20edad%20a%20qu%C3%A9,los%20y%2019%20a%C3%B1os>.

## ANEXO 1

### **Guion de entrevista a docentes**

Nombre Entrevistado:

Profesión:

Universidad:

Años de experiencia:

- Como docente de asignatura:
- Como profesor jefe:

Establecimiento educacional donde trabaja la mayor cantidad de horas:

#### **Categoría 1. Formación Inicial Docente**

1.1 ¿Qué lo/a motivó a estudiar pedagogía?

1.2 ¿En qué asignatura recibió formación en el área socioemocional? (pregrado y/o postítulo)

#### **Categoría 2: Habilidades para generar clima de Aula**

2.1 ¿Cómo definiría a las emociones?

2.2 ¿Considera que usted presenta alguna de las siguientes habilidades? Mencione la o las que considere y explique el porqué de su elección:

- Actitud positiva en sus clases.
- Capacidad para gestionar situaciones emocionales de sus estudiantes.
- Dar nombre a sus emociones.
- Prevención y Solución de conflictos en el aula.

2.3 Situación: Si un curso ha tenido algún problema en la clase anterior a la suya ¿usted cree que estos estudiantes podrán estar concentrados en su clase? Explique o fundamente qué haría.

#### **Categoría 3: Competencias emocionales en el aula**

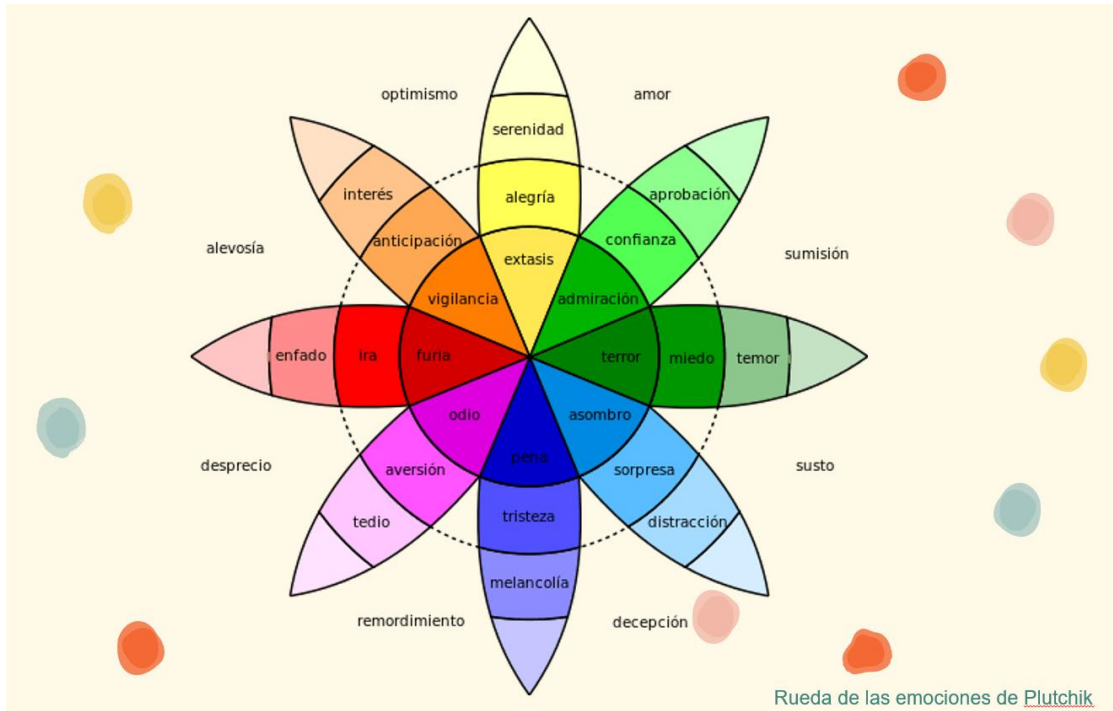
3.1 ¿Cuáles son las competencias emocionales que más se manifiestan en el desarrollo de sus clases? fundamente

3.2 ¿Me podría explicar cómo les da valor a las competencias emocionales de sus estudiantes?

3.3 Si un estudiante sufre algún tipo de crisis emocional en su clase ¿Qué haría en esta situación?

## ANEXO 2

Láminas presentadas a los docentes en el momento de las entrevistas.



Adaptación del modelo pentagonal de competencias emocionales de Bisquerra.

