

Relevancia pedagógica de las competencias socioemocionales desde la perspectiva de los profesores de educación primaria

Pedagogical relevance of socioemotional competences from the perspective of primary education teachers

Michelle Mendoza Lira¹
Antonella Migliaro Fernández²
Catalina Aros Guasch³

Resumen

Esta investigación muestra los resultados de un estudio cualitativo e interpretativo cuyo objetivo fue comprender la relevancia pedagógica que los docentes de educación primaria asignan a la adquisición y desarrollo de competencias socioemocionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este estudio se llevó a cabo a través de entrevistas semiestructuradas a diez docentes en ejercicio. De las entrevistas analizadas por medio del análisis de contenido temático emergieron cuatro categorías: (1) Conceptualización de las competencias emocionales; (2) Herramientas para la planificación en torno a las competencias emocionales; (3) Estrategias de enseñanza de las competencias emocionales y (4) Desarrollo profesional en torno a las competencias emocionales. Dentro de los principales hallazgos, se advierte que los docentes otorgan importancia al trabajo interdisciplinario, el enfoque sociocultural, a las dinámicas y a su rol de guías como factores trascendentales en la movilización de competencias emocionales en los estudiantes. Sin embargo, advierten que la formación inicial docente no les proporcionó las herramientas para trabajar y desarrollarlas de manera adecuada dentro del aula. Los alcances de esta investigación invitan a reflexionar en torno a la necesidad de que tanto docentes en formación como en ejercicio reciban capacitación oportuna para abordar este importante componente educativo, en beneficio del desarrollo emocional de niños y niñas de educación primaria.

Palabras clave: rol docente; competencias emocionales; educación primaria.

Abstract

This research shows the results of a qualitative and interpretive study whose objective was to understand the pedagogical relevance that primary school teachers assign to the acquisition and development of socio-emotional skills in the teaching-learning process. This study was carried out through semi-structured interviews with ten practicing teachers. Four categories emerged from the interviews analyzed through thematic content analysis: (1) Conceptualization of emotional competencies; (2) Tools for planning around emotional competencies; (3) Teaching strategies for emotional competencies and (4) Professional development around emotional competencies. Among the main findings, it is noted that teachers give importance to interdisciplinary work, the sociocultural approach, the dynamics and their role as guides as

transcendental factors in the mobilization of emotional competencies in students. However, they warn that the initial teacher training did not provide them with the tools to work and develop them adequately in the classroom. The scope of this research invites us to reflect on the need for both teachers in training and in practice to receive timely training to address this important educational component, for the benefit of the emotional development of boys and girls in primary education.

Keywords: teaching role; emotional competences; primary education.

Recepción: 3/08/2022

Evaluación 1: 1/10/2022

Evaluación 2: 16/09/2022

Aceptación: 30/10/2022

1. Introducción

La pandemia producida por el COVID-19 ha tenido grandes repercusiones en todos los ámbitos de la vida, especialmente en el ámbito educativo, en el cual la labor de los docentes ha sido un factor clave e indispensable para mejorar la pertinencia y calidad de los aprendizajes. Así pues, hoy este quehacer se encuentra a prueba, ya que los centros educativos se han tenido que adaptar a la modalidad online e híbrida con el desafío de abarcar todos los contenidos de aprendizaje.

Para enfrentar este reto, cada profesor debe contar con las herramientas suficientes no sólo para enseñar contenidos, sino también para ayudar a los estudiantes a manejar sus emociones e incentivarlos hacia el aprendizaje, a pesar de las difíciles condiciones actuales. Sin embargo, hoy en día los docentes se encuentran agotados y sobrepasados por una importante carga laboral y emocional. En efecto, producto de las extensas labores que deben realizar y la escasez de recursos con los que cuentan para realizar dichas tareas, Mérida y Extremera (2017) afirman que “las competencias emocionales parecen mostrarse como recursos de una gran importancia para amortiguar los efectos del burnout y promover a su vez el bienestar personal y laboral en el profesorado” (p. 375).

De la misma manera, Hernández (2017) señala que no sólo se trata de enseñar contenidos para realizar algunas evaluaciones y calificar, sino que el docente también debe mediar el aprendizaje y las emociones de los estudiantes, por ende, es fundamental el ser más que el saber. Así pues, se debe tener claro que no se aprende lo que no se quiere aprender y no motiva, puesto que algo no motiva se debe a que no genera emociones positivas que impulsen la acción hacia esa dirección (García, 2012). Debido a esto, es fundamental que el docente sea quien primero maneje sus competencias emocionales, para ponerlas en práctica con sus estudiantes (Hernández, 2017).

Los docentes, a lo largo de toda su trayectoria, se han convertido en mediadores para favorecer a los estudiantes en las competencias de la vida, las que el día de mañana les permitirán ser ciudadanos más íntegros. Al respecto, Parra y Keila (2014) mencionan que la labor del profesor

como mediador es trascendental, toda vez que debe ser quien oriente al alumno en su formación académica y moral, facilitando su aprendizaje a través de las interacciones en el aula y los contextos extraescolares.

A pesar de que el principal actor es el alumnado, ya que el aprendizaje gira en torno a él, muchas de las claves para que esto se lleve a cabo dependen del docente. Según Vaello y Vaello (2018), los docentes deben crear un clima favorable, utilizando variadas competencias emocionales para mejorar su tarea profesional y obtener una satisfacción personal mayor, tanto para el proceso de enseñanza y aprendizaje como para la convivencia, entendiendo que el aula es el espacio de entrenamiento de cualquier tipo de competencia que contribuye al desarrollo personal del estudiante.

En Chile, el Ministerio de Educación manifiesta que el desarrollo del aprendizaje socioemocional es fundamental para el período 2020 – 2021, dado el contexto social en que se encuentra sumergida la actual sociedad. Por lo tanto, es prioritario que los docentes utilicen un modelo integrado y pertinente para un aprendizaje socioemocional, comprendiendo que no existe un modelo único de enseñanza (Ministerio de Educación de Chile, 2020)

En este sentido, Cejudo, López, Rubio y Latorre (2015), en su estudio referente a la formación en educación emocional de los docentes, mencionan que la educación no solo es un espacio de desarrollo de competencias relacionadas con las habilidades académicas, sino un medio que posibilita una formación íntegra de los alumnos. Por lo mismo, el conocimiento que manejan los docentes respecto de la educación emocional y cómo desarrollan las competencias emocionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje es trascendental.

En efecto, existen evidencias que indican que la ayuda educativa socioemocional que brindan los docentes es un puerto fundamental para las ventajas de los alumnos; no obstante, la competencia socioemocional percibida permanece en parte importante sin analizar (Collie, 2021), quedando al debe con las necesidades de la sociedad actual, específicamente con los estudiantes que se encuentran en su periodo de desarrollo en cuanto a las competencias socioemocionales.

Dada la trascendencia de este tema, el objetivo de este estudio fue comprender la relevancia pedagógica que los docentes de enseñanza básica asignan a la adquisición y desarrollo de competencias socioemocionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. Marco Analítico

2.1. Competencias socioemocionales: Alcances del concepto.

Según Ariza-Hernández (2017), en estos últimos años se ha brindado una enorme importancia a ciertas teorías psicosociales que buscan explicar los procesos internos que afectan la vida de los individuos, sus relaciones interpersonales, su convivencia, su bienestar, sus emociones y sentimientos prosociales, con el fin de crear nuevos programas y reformas a los sistemas educacionales en cuanto a educación socioemocional.

Dentro de las definiciones más reconocidas se encuentra la de Bisquerra y Pérez (2007), quienes definen las competencias emocionales como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales, agrupados en cinco bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, competencia social, habilidades de vida y bienestar.

La conciencia emocional hace referencia a la capacidad de reconocer las emociones propias y de los demás, además del clima emocional de un contexto determinado. La regulación emocional, por su parte, es la capacidad de administrar las emociones propias, teniendo estrategias de autorregulación y producción de emociones positivas como mecanismo de enfrentamiento hacia pensamientos y emociones que no aporten al desarrollo personal.

En tanto, la autonomía personal se puede entender como un concepto relacionado con la autogestión de las emociones, 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” (p.71). Mientras, la competencia social es la capacidad que tiene cada uno con respecto a las relaciones interpersonales, lo que “implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad, entre otras” (p.72).

Finalmente, las habilidades de vida y bienestar tienen que ver con la capacidad de adquirir comportamientos adecuados para los obstáculos que se presenten en la vida, ya sea en el ámbito personal, familiar, social o profesional, permitiendo “organizar la vida de forma sana y equilibrada, al facilitar experiencias de satisfacción o bienestar” (p.72).

Para Goleman (2000), en tanto, existen 5 competencias socioemocionales básicas: el conocimiento de las propias emociones (autoconocimiento), la capacidad de controlar las emociones (autocontrol), la capacidad de motivarse a sí mismo (automotivación), el reconocimiento de las emociones ajenas (empatía) y el control de las relaciones (destreza social). Las tres primeras corresponden a la capacidad personal, o sea, a las capacidades que determinan el dominio de sí mismo y las últimas corresponden a la capacidad social, es decir, las capacidades que determinan el funcionamiento colaborativo con otras personas.

Por su parte, Mikulic, Crespi y Radusky (2015) definen a las competencias socioemocionales como el “conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 310).

En torno al contexto educativo, Martínez (2019) señala que la educación emocional tiene como finalidad desarrollar las competencias emocionales de los estudiantes, es decir, que los docentes los orienten a alcanzar conocimientos sustentados sobre las emociones y, de la misma forma, sean capaces de regular y valorar las emociones propias y de los demás.

Para Cejudo (2017), “las competencias socioemocionales permiten a las personas dirigirse a las personas, sabiendo relacionarse con ellas y hacer algo en común, es decir, entenderse con los demás. Toda interacción social de todos modos incluye un tono emocional” (p. 367). En contraste, si una persona carece de competencia emocional se presentará la inhibición,

entendida como castigos aleatorios, pocos elogios, pocas situaciones controladas de aprendizaje (Magaz, & García-Pérez, 2011).

2.2. Competencias socioemocionales en el desarrollo personal y profesional docente.

En el último tiempo, los docentes se han enfrentado a diversas problemáticas sociales que afectan directamente el desarrollo emocional y cognitivo de los estudiantes. Al pasar tantas horas con sus estudiantes, los profesionales son capaces de percibir el estado anímico y emocional en el que se encuentran, obteniendo información muy valiosa. Sin embargo, “para que el profesorado pueda cumplir este papel tan importante en la educación de las emociones de sus estudiantes, necesita formación y actualización constante en el tema” (Calderón et al., 2014, p. 2).

Cejudo (2017) también menciona cómo el rol docente implica una gran carga de trabajo emocional, exigiendo sensibilidad de las emociones propias y ajenas y el manejo apropiado de éstas. Esto se considera una tarea primordial para facilitar y optimizar la calidad de las relaciones interpersonales que caracterizan a las instituciones educativas. Frente a esto, Holeyannavar e Itagi (2012), en su estudio sobre el estrés y la competencia emocional de profesores de primaria, afirman que aumentar la competencia emocional redujo de manera significativa el nivel de estrés de los profesores en cuestión.

Tal como plantean Calderón et al. (2014), los docentes son guías y facilitadores del proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo que la principal función del docente es la orientación de sus estudiantes dentro del contexto de aula. Es aquí donde el establecimiento debe entregar apoyo a los docentes, traducido en herramientas y estrategias para un proceso de enseñanza y aprendizaje exitoso. De allí que urge una revisión de la propuesta curricular, de manera tal que se hagan las adaptaciones necesarias para satisfacer las demandas que hoy día se formulan, en cuanto a incluir las competencias socioemocionales en el perfil de los egresados de las profesiones docentes, como lo exponen diversos expertos (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004).

De esta manera, se puede advertir la importancia que se le ha dado a los requerimientos de la formación inicial de los docentes, cuyas demandas señaladas son obviadas en los diseños curriculares, sumado a planes de estudios inflexibles, centrados en aspectos cognitivos y carentes de experiencias que apunten al desarrollo de los aspectos personales y sociales del futuro maestro (Vivas, Chacón & Chacón, 2010).

No obstante, el poder que obtendrán los docentes que logren educar en emociones y con emociones, según Espinosa (2019), implica la facultad de transmitir a los estudiantes una imagen que logre atraer el interés y atención, utilizando elementos que le permiten conectar los sentimientos y las emociones en diversas actividades de aprendizaje, mejorando así tanto el desempeño del docente como de los estudiantes en las diversas actividades de aprendizaje. Por lo tanto, el desarrollo de las competencias socioemocionales en los educadores va a permitir un desempeño profesional aún más satisfactorio, debido a que los componentes afectivos son parte

medular de la función docente (Zahonero & Martín, 2012). En este mismo sentido, Kelley (2018) mencionan que los maestros deben cultivar la comprensión de las emociones que están experimentando y mostrar o monitorear sus propios comportamientos, respuestas emocionales y análisis a los estudiantes.

Por último, conviene señalar que un estudio realizado por Rodríguez, Cabello, Gutiérrez y Fernández (2017) concluyó que las emociones (alegría, tristeza, ira y neutro) del profesorado tienen una directa influencia en el proceso de evaluación del alumnado, ya que el estado emocional positivo o negativo en el que se encuentra el docente determinará el proceso de evaluación de los estudiantes, es decir, en el caso de ser una emoción positiva, la valoración de su evaluación será mejor que en el caso de las emociones negativas.

2.3. Competencias socioemocionales: Miradas desde los docentes en ejercicio.

Sin duda, los docentes también se han visto afectados por la pandemia y las nuevas modalidades de clases que se han debido de implementar, pero la problemática de la falta de formación en torno a las competencias emocionales viene desde hace tiempo. El estudio realizado por Costa y Faria (2017) da cuenta de que los docentes no valoran las asignaturas centradas en el desarrollo personal y social del alumnado, a pesar de que las competencias emocionales y sociales le dan un valor extra indispensable a la formación integral del alumnado. Junto con ello, expresaron una importante dificultad para dar continuidad a la formación personal, social y emocional de sus estudiantes, debido a la escasez de tiempo personal para desarrollar dichas actividades. Por esto, los docentes consideran importante trabajarlo de forma transdisciplinaria en el proyecto educativo de cada institución.

Similar al estudio anterior, los autores Bächler, Pozo y Scheuer (2018) concluyeron que los docentes perciben incomodidad al no poseer control de las emociones que surgen al interior de las aulas por parte de los estudiantes. Esta sensación es propia al no poseer herramientas que desarrollen las competencias socioemocionales, tratándose de docentes que se encuentran desorientados para tomar las acciones pertinentes y manejar las emociones que suscitan en el aula, sin tener una claridad o estrategias certeras. Además de ello, los docentes manifestaron que en su periodo de preparación pedagógica nadie les dijo sobre las circunstancias emocionales a las que se enfrentarían a diario en el aula escolar, lo que se tradujo en un intento fallido en tratar de aislar los casos complejos y esperar a que se solucionaran por sí solos.

De la misma manera, Bernal y Cardenas (2009) mencionan que los docentes carecen de competencias emocionales necesarias para la regulación y expresión de emociones para orientar y dirigir a sus alumnos, por lo tanto, optan por un distanciamiento hacia ellos. Por otro lado, McGrath y Van Bergen (2019), en un estudio en el contexto de profesores que trabajan con alumnos disruptivos, mencionan primeramente que los docentes indican una conciencia de sus propias emociones al relacionarse con los estudiantes. Además, su discurso con frecuencia incluía referencias a estrategias de regulación de las emociones y, en una tercera instancia, al cambio de perspectiva para comprender mejor las emociones de sus estudiantes (por ejemplo,

percibir cuando los estudiantes estaban arrepentidos por meterse en problemas). En estos tres casos se evidencia la importancia que le otorga el profesor hacia el bienestar y competencia emocional de sus estudiantes.

Por su parte, Mondí, Giovanelli & Reynolds (2021), quienes analizan el impacto de los programas de aprendizaje socioemocional, sostienen que los procedimientos clásicos de apoyo tienen la posibilidad de ser ineficaces o no sostenibles y se necesita intentar nuevos enfoques alternativos para beneficiar la competencia socioemocional, la colaboración estudiantil y el triunfo de los alumnos en peligro. En tanto, Grobler, Moloi y Thahordas (2017), centrándose en el liderazgo escolar en Sudáfrica, con énfasis en la dimensión socioemocional, investigó las percepciones de los maestros sobre el grado en que sus directores utilizaron la competencia emocional y el liderazgo instructivo para influir en el rendimiento del alumno. El modelo sugerido por esta investigación indica que los líderes escolares pueden influir en el rendimiento del alumno de manera colaborativa mediante la utilización de la competencia emocional y los cuatro componentes del liderazgo educativo.

En tanto, Sainz (2021), a partir de las necesidades de los docentes y los desafíos que deben afrontar al inicio de sus carreras, ofrece una visión de lo que caracteriza a un buen profesor. Los resultados de este análisis señalan con claridad que deben ofrecer más espacio al escenario de las competencias individuales y socioemocionales. Sin embargo, destaca que estas percepciones requieren ser consideradas a partir de la formación inicial del maestro, de forma que los futuros profesores obtengan una imagen más ajustada y realista de lo que va a ser su profesión. Finalmente, plantea que en los programas de apoyo a maestros noveles no tienen que descuidarse los espacios y procesos con el propósito de discutir, pensar, proteger y hacer crecer las competencias particulares de los profesores que acaban de iniciarse en la profesión.

En consideración de los estudios anteriores, es posible establecer tres conclusiones. Primero, en los estudios revisados, los docentes adscriben poca importancia a las asignaturas de desarrollo socioemocional y frecuentemente carecen de dichas habilidades, por lo tanto, son ineficaces a la hora de transmitir las al alumnado y utilizarlas para la mediación de conflictos. Segundo, los procedimientos clásicos de apoyo necesitan ser revisados y debe darse una mayor importancia al desarrollo de habilidades socioemocionales desde la formación de los docentes y metodologías para aplicarlas en aula. Tercero, existen numerosos beneficios de la competencia emocional, desde el liderazgo educativo al rendimiento del alumnado, entre otros, por tanto, dichos recursos deberían ser explorados.

3. Metodología

3.1. Diseño y Muestra

Dadas las características y objetivos de la investigación, el diseño más apropiado para llevar a cabo este estudio es el método cualitativo, el cual -según García, Ruiz y Lineros (2021)- facilita la comprensión de un fenómeno definido. A lo largo de esta emergencia pandémica de Coronavirus, se requirió matizar o reorientar estas miradas metodológicas sobre los comportamientos sociales que arrojen luz sobre la congruencia o la incongruencia en medio de

las representaciones o discursos y las prácticas sociales específicas. De esta manera, la muestra del presente estudio estuvo compuesta por 10 docentes de ambos sexos, los cuales se desempeñaban en el área de educación primaria en dos establecimientos de la región de Valparaíso, Chile (uno particular y otro público). Cabe destacar que el muestreo fue no probabilístico, sujeto al interés y la disponibilidad de los y las docentes para participar en este estudio.

3.2. Procedimiento

En primera instancia, se contactó -de manera presencial- a los directivos de ambas instituciones educativas, con el fin de incentivarlos a que su cuerpo docente participara en esta investigación. Una vez obtenidas las autorizaciones para contactar a los y las docentes, éstos recibieron un consentimiento informado en sus correos electrónicos institucionales, donde se describían las características del estudio y se les aseguraba la confidencialidad y el anonimato en la información proporcionada en el caso de querer participar, libre y voluntariamente, en esta investigación. Posteriormente, se organizaron las entrevistas de manera presencial, las cuales se llevaron a cabo en los mismos centros educativos, con una duración aproximada de 60 minutos.

3.3. Técnica de producción de datos

La técnica de producción de datos más apropiada para esta investigación fue la entrevista semiestructurada, la cual -de acuerdo con Folgueiras (2016)- tiene como primordial objetivo obtener información de manera oral y personalizada sobre acontecimientos, vivencias y opiniones de individuos. En este tipo de entrevistas existe un guion con preguntas temáticas que orientan la conversación, no obstante, son elaboradas y planteadas de manera abierta, lo cual posibilita la recogida de información más rica y con más matices que en la entrevista organizada.

3.4. Análisis de Datos

Para analizar los datos recolectados a través del método cualitativo, se usó el análisis de contenido temático (Vásquez, 1996), el cual se enfoca en el estudio de unidades de significado establecidas y emergentes. En dichas unidades, se verifican las semejanzas y las diferencias entre las aseveraciones de los sujetos entrevistados, para luego sugerir y establecer relaciones entre ellas que ayuden a la comprensión del fenómeno.

4. Resultados y conclusiones

En este punto, se dan a conocer las 4 categorías y los códigos respectivos que se obtuvieron a partir de las respuestas de los entrevistados (Tabla 1). A continuación, se presenta el análisis, desglosado en cada una de las categorías. Conviene señalar, además, que los códigos son ejemplificados con fragmentos de las intervenciones de los entrevistados.

Tabla 1. Categorías y códigos emergentes

Categoría (1) Códigos:	Conceptualización de las competencias emocionales - Estrategias - Habilidades - Dominio de emociones	<i>Descripción de la categoría:</i> Qué entienden los docentes por competencia socioemocional.
Categoría (2) Códigos:	Herramientas para la planificación en torno a las competencias emocionales -Trabajo interdisciplinario -Enfoque Sociocultural	<i>Descripción de la categoría:</i> Consideraciones tomadas a la hora de planificar las clases.
Categoría (3) Códigos:	Estrategias de enseñanza de las competencias emocionales -Juegos -Reflexión -Diálogo	<i>Descripción de la categoría:</i> Formas de trabajo para la adquisición y desarrollo de competencias socioemocionales
Categoría (4) Códigos:	Desarrollo profesional en torno a las competencias emocionales. - Experiencias personales - Rol docente como guía - Capacitación	<i>Descripción de la categoría:</i> Rol de los docentes en la enseñanza de competencias emocionales y adquisición de conocimientos teóricos y prácticos de éstas.

Fuente: Elaboración propia

4.1. Categoría (1) Conceptualización de las competencias emocionales.

Los docentes definen de múltiples maneras el concepto de competencia emocional. Una primera acepción consiste en el conjunto de estrategias que posee una persona para lograr el equilibrio personal y afectivo. En efecto, parte de la definición de las competencias emocionales es la capacidad de administrar las emociones propias, teniendo estrategias de autorregulación y producción de emociones positivas como mecanismo de enfrentamiento hacia pensamientos y emociones que no aporten al desarrollo personal (Bisquerra & Pérez, 2007).

El manejo de estrategias mediante el autoconocimiento para lograr un equilibrio emocional (Entrevistado 6).

La estrategia que tenga la persona en este caso los niños para poder desenvolverse a nivel afectivo. En este caso, emocional, para expresar lo que sienten, cómo están para poder llevar las cosas (Entrevistado 1).

Otra de las conceptualizaciones hechas por los docentes es la competencia emocional como habilidad cognitiva de cada individuo para su desarrollo interpersonal e intrapersonal. Ciertamente, Bisquerra y Pérez (2007), en parte de su definición de competencia emocional, la consideran como habilidades de vida y bienestar, asociadas a la capacidad de adquirir comportamientos adecuados para los obstáculos que se presenten en la vida, ya sea en el ámbito personal, familiar, social o profesional.

Son habilidades cognitivas que se pueden desarrollar con la ampliación de la conciencia, con el área afectiva y el área social (Entrevistado 7).

Definiría como la habilidad que tengo para desarrollarme en un ambiente de manera positiva, como generar instancias en donde los niños se sientan cómodos con un buen ambiente pedagógico (Entrevistado 2).

Finalmente, surgió un último código en torno al concepto de competencia emocional. En este se relacionan las competencias con el dominio de emociones que surgen desde el reconocimiento de éstas. Efectivamente, dentro de la conceptualización de las competencias emocionales, Goleman (2000) considera el conocimiento de las propias emociones, la capacidad de controlar las emociones y la capacidad de motivarse a sí mismo como capacidades asociadas a la competencia emocional.

Creo que la competencia emocional tiene que ver con el conocimiento propio de tus emociones y qué tanto tú puedes controlarlas o dominarlas (Entrevistado 9).

Las competencias emocionales son reconocer y comprender las emociones y poder desarrollarnos, sabiendo cómo usarlas en lo cotidiano (Entrevistado 10).

En resumen, la mayoría de los docentes tienen una conceptualización acertada y concordante con la literatura respecto de lo son las competencias emocionales. Específicamente, ellos las reconocen como habilidades de dominio de las emociones, en torno al equilibrio o regulación de éstas para enfrentar diversas situaciones de la vida cotidiana. Además, las perciben como habilidades importantes a desarrollar tanto en lo intrapersonal como en lo interpersonal para convivir en armonía con los demás.

4.2. Categoría (2) Herramientas para la planificación en torno a las competencias emocionales.

El valor de la planeación curricular radica en la necesidad de ordenar de forma coherente lo que se desea conseguir con los alumnos en el aula. Esto involucra tomar elecciones previas a la práctica sobre qué es lo que se aprenderá, para qué se va a hacer y cómo se puede conseguir de la mejor forma. Entre los factores que los docentes toman en cuenta a la hora de planificar las clases, se detectó que varios se enfocan en el contexto sociocultural de sus estudiantes. Este criterio involucra aspectos como: sus conocimientos previos; situación económica, educativa, social, familiar, entre otros. Considerando esto, Milicic y Marchant (2020) mencionan que aquellos discentes que tienen cubierta gran parte de sus necesidades básicas, especialmente las de carácter afectivo, tendrán más posibilidades de aprender que aquellos, por las características de su entorno, se encuentran ansiosos o desmotivados. Es por esto por lo que resulta de vital importancia considerar el ámbito sociocultural en la planificación de clase, ya que - especialmente durante la pandemia- niños y niñas han desarrollado cambios emocionales y de comportamiento por el aislamiento domiciliario (Orgiles et al., 2020).

Considero la parte sociocultural, tener en cuenta los recursos de cada estudiante y sus conocimientos previos (Entrevistado 8).

Tomo en cuenta el clima del aula, los tipos de estudiantes al cual irá dirigida y el contexto social de cada uno de ellos (Entrevistado 10).

Por otro lado, varios docentes coinciden en el trabajo interdisciplinario de profesores y asignaturas como un factor a considerar a la hora de planificar las clases y como una herramienta para desarrollar las competencias emocionales de los estudiantes. En este sentido, Costa y Faria (2017) expresaron una fundamental complejidad para ofrecer continuidad a la formación personal, social y emocional de sus alumnos, a causa de la escasez de tiempo personal para desarrollar dichas ocupaciones. Por ello, los maestros piensan que es fundamental trabajarlo de manera transdisciplinaria en el plan educativo de cada organización.

No te voy a decir que sí siempre, pero trato de hacerlo la mayoría de las veces, porque en alguna ocasión ni yo tengo tiempo porque surgen cosas administrativas. Entonces no, no me da el tiempo para realizar actividades recreativas o en paralelo con otros colegas, porque a veces simplemente estoy cansada y no puedo (Entrevistado 1).

Creo que no sirve cuando sólo uno o dos docentes lo trabajan transversalmente, o sea, debería ser un ligamento institucional donde el equipo directivo diera directrices donde desde prekínder hasta octavo estemos trabajando todos bajo las mismas líneas. Porque cuando uno trabaja una cosa y el otro otra cosa, no se generan los cambios que se deberían generar (Entrevistado 7).

Tal como se puede advertir, las herramientas utilizadas por los docentes para la planificación de actividades enfocadas al desarrollo de las competencias socioemocionales poseen principalmente dos enfoques: el primero consta de una visión que toma en cuenta el contexto cultural, edad y el desarrollo cognitivo del estudiante, entre otros factores. Dicho esto, una parte de los docentes se ha apegado a este enfoque a la hora de planificar, tomando en cuenta que es un factor beneficioso para el proceso de enseñanza y aprendizaje. El segundo enfoque, en tanto, se vincula con la realización de actividades y trabajo transdisciplinario, aunque reconocen que no es una tarea fácil, debido a la escasez de tiempo y la poca comunicación que existe entre colegas en los casos donde los estudiantes cuentan con un docente distinto por área. Finalmente, los entrevistados reconocen que la planificación docente y el aseguramiento del éxito para desarrollar las competencias socioemocionales se ven interrumpidos al no trabajarlas como parte de un todo y al escaso tiempo que se le dedica.

4.3 Categoría (3) Estrategias de enseñanza de las competencias emocionales.

En la práctica del quehacer docente, existen múltiples estrategias para enseñar y modelar las competencias socioemocionales de los estudiantes. Algunos de los entrevistados mencionaron recurrir al juego, mientras que otros potenciaron el diálogo y/o la reflexión. Todos fueron descritos como mecanismos que no sólo pueden motivar la participación e interacción entre los estudiantes, sino impulsar la movilización de emociones positivas (García, 2012). Para ello, los docentes reconocen que es relevante que el profesor debe ser quien primero maneje sus competencias emocionales, para ponerlas en práctica con sus alumnos (Hernández, 2017).

Concretamente, una parte de los docentes entrevistados admite que utiliza los juegos como herramienta de motivación para el desarrollo de las competencias emocionales de los estudiantes. Esto es llevado a cabo a través de actividades individuales y con materiales concretos como la pintura.

En una ocasión hicimos una dinámica diferente: jugamos a que eran artistas, entonces pintaron y describieron cómo eran ellos y cómo se sentían ellos y eso te permite un poco ver cómo ellos se describen a sí mismos, qué sienten, cuáles son sus emociones sobre sí mismos y los demás. Esto fue totalmente voluntario (Entrevistado 5).

Por otro lado, muchos de los docentes han optado por el diálogo y la reflexión como medida de apoyo y guía en su proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente en lo que respecta al modelamiento de las competencias socioemocionales. Al respecto, tal como plantean Milicic y Marchant (2020), los aprendizajes que implican una estructura socioemocional segura serán grabados con más facilidad en los estudiantes, sin embargo, si esto se asocia con malestar o temores, se elevan los niveles de cortisol y se crea un bloqueo del aprendizaje. Por este motivo, las vivencias estudiantiles tienen la posibilidad de ser cristalizadoras o inhibitorias de éste y en ello la relación maestro-estudiante es decisiva, por lo que es de suma importancia que el docente logre establecer un vínculo de diálogo y reflexión con el estudiante cada vez que éste lo necesite.

Siempre se ha utilizado este tipo de espacio donde los estudiantes puedan expresar sus emociones. Siempre a los niños se les da la oportunidad de trabajar ya sea grupal o individual o solo con nosotras. El principal momento es en las líneas o muchas veces si lo necesitan en otro momento siempre se les da el espacio y oportunidad de dialogar y expresarse (Entrevistado 1).

Trato de reflexionar con ellos con distintas dinámicas con algún valor que se ponga en juego, por ejemplo, el autoconcepto del papel en la espalda, ver videos y conversar después de hacer ciertas actividades y cuando hay un conflicto se conversa con todo el curso (Entrevistado 3).

La mayoría de los docentes menciona que realiza actividades enfocadas a la reflexión y al diálogo con los estudiantes, además de motivarlos siempre a la participación activa a través de juegos. Tales prácticas fomentan en los estudiantes habilidades de convivencia y tolerancia al aprender a escuchar al otro y, a su vez, trabajan la confianza en sí mismos con la ayuda del docente. Así, éste actúa como guía del proceso de aprendizaje en torno a las competencias socioemocionales y lo facilita mediante un vínculo cercano que actúa como red de apoyo y contención segura.

4.4 Categoría (4) Desarrollo profesional en torno a las competencias socioemocionales.

Sin duda, la labor de los docentes año a año ha ido en incremento, pues son quienes pasan la mayor parte del tiempo con los estudiantes. Tal como mencionan los entrevistados, el colegio o escuela pasa a ser su segundo hogar. Es por esto por lo que los docentes requieren de una preparación previa que les permita promover un clima cálido y adecuado para los estudiantes, en torno a las competencias socioemocionales. Por este motivo, es de suma relevancia que los

docentes sean capaces de manejar sus emociones de manera idónea (Hernández, 2017), incentivando la movilización de competencias socioemocionales en sus propios estudiantes (Cejudo, López, Rubio & Latorre, 2015). A pesar de lo significativo que resulta para los docentes contar con formación en esta materia, muchos de los entrevistados mencionaron que han adquirido sus habilidades de trabajo socioemocional basado en experiencias personales.

Creo que las he adquirido a través de los años. A partir de mis experiencias he ido aprendiendo cómo resolver conflictos y trabajar las emociones. Creo que muchas veces me equivoqué, pero al pasar el tiempo uno llega a una estrategia adecuada. (Entrevistado 8).
Siento que ha sido un proceso de introspección y de darme cuenta de que las competencias emocionales personales tienen que ir mejorando para que también el entorno sea más propicio, porque como te decía antes yo cuando me alteraba, alteraba aún más al curso, pero ahora que trato de regular más mis emociones siento que logro una mayor calma en el curso (Entrevistado 9).

Por otra parte, también existen docentes que han requerido de una capacitación extra, ya que mencionan que no fue suficiente con su preparación inicial pedagógica. Al respecto, Bächler, Pozo y Scheuer (2018) mencionan que, en general, los docentes no poseen las herramientas para desarrollar las competencias emocionales de sus estudiantes, ya que su formación inicial se centró más bien en la preparación de contenidos disciplinarios que en el afrontamiento de la educación socioemocional en las aulas. Frente a esto, Calderón et al. (2014) afirman que “para que el profesorado pueda cumplir este papel tan importante en la educación de las emociones de sus estudiantes, necesita formación y actualización constante en el tema” (p. 2).

Yo creo que siempre se puede aprender más. Hice un postítulo de neurociencia, que está muy ligado a las emociones y hace poco también hice una capacitación sobre el aprendizaje socioemocional. Quizás tenga algunos conocimientos por los cursos que he hecho, pero creo que sin duda uno siempre tiene que estar actualizándose sobre nuevas maneras para enseñar e instruir estas competencias (Entrevistado 7).
Creo que no, me falta mucho. No soy un experto en lo emocional ni en cómo enseñarlo, sí he investigado, pero de una manera muy superficial, entonces creo que no le hemos dado la importancia que realmente requiere esto, porque muchas veces nuestro currículum nos enseña a enseñar mucho contenido, pero la parte emocional no está mucho, solo en caso de orientación si es que tienes una jefatura (Entrevistado 9).

Como último código, pero no menos importante, surge el rol que cumplen los docentes en torno a las competencias socioemocionales, el cual -dadas las condiciones de los dos últimos años- ha tomado un lugar trascendental, producto del aumento de estrés, ansiedad e incertidumbre por la pandemia. En este sentido, los docentes consideran su rol como “guía o mediador” en la adquisición y desarrollo de las competencias emocionales de los estudiantes. En efecto, Martínez (2019) menciona que la función de los docentes debe ser de orientación para que alcancen los conocimientos sobre las emociones y así sean capaces de dominar y reconocer las propias y las de los demás. Asimismo, deben demostrar, con sus propias acciones, la capacidad de monitorear las reacciones y el comportamiento de sus estudiantes (Kelley, 2018).

Es muy importante y por eso debemos ser nosotros competentes para poder guiarlos a ellos. Si nosotros no regulamos nuestras emociones siendo adultos, es difícil que ayudemos a los estudiantes a regular las suyas (Entrevistada E8).

Es un rol de guía. El docente tiene que encaminar, por lo menos, con la parte teórica para explicar las competencias emocionales, por lo tanto, aquí él debe guiar y llevar a la reflexión lo que el alumno ya está demostrando tanto en la casa como en el colegio (Entrevistado 9).

Gran parte de los entrevistados menciona que han adquirido las competencias emocionales principalmente a través de sus experiencias personales, ya que la preparación inicial docente nos les ha entregado las herramientas adecuadas para desarrollar dichas competencias en los estudiantes. En este sentido, solo uno de ellos ha tenido la oportunidad de capacitarse en función de adquirir más conocimientos sobre el tema y poder desarrollar nuevas estrategias con los estudiantes. Asimismo, mencionan que es exclusivamente en la asignatura de Orientación donde se trabajan las emociones, a través de diversas actividades creadas por el profesor jefe y otorgadas por el Ministerio de Educación, por tanto, recalcan la necesidad de que este tema sea tratado de manera transversal en todas las asignaturas del currículum.

5. Conclusiones

En síntesis, este estudio reveló la relevancia que los docentes le otorgan al desarrollo de competencias emocionales en el aula escolar, donde se dieron a conocer las conceptualizaciones, las herramientas que utilizan y si se sienten capaces de ayudar a sus estudiantes a que adquieran y movilicen competencias socioemocionales. A través de las entrevistas se evidenciaron las siguientes cuatro categorías (con sus respectivos códigos), a saber: *“Conceptualización de las competencias emocionales”*, *“Herramientas para la planificación en torno a las competencias emocionales”*, *“Estrategias de enseñanza de las competencias emocionales”* y *“Desarrollo profesional en torno a las competencias emocionales”*. Desde la mirada de los docentes, todos concuerdan con que es un tema muy importante, ya que el ámbito emocional afecta directamente a lo académico y a la convivencia escolar.

Destacan, además, la importancia de considerar el trabajo de las competencias emocionales desde el currículum hasta la planificación de cada clase, considerando que sólo una hora pedagógica a la semana no es suficiente para que los estudiantes internalicen dichas competencias. Para lograrlo, es necesario el trabajo interdisciplinario entre profesores, donde todos trabajen con estrategias mancomunadas y diversificadas que sean aplicadas tanto en las asignaturas como en las actividades extracurriculares. Sólo de esta forma, de acuerdo con los entrevistados, la adquisición y desarrollo de las competencias socioemocionales será exitosa y permanente.

Por otro lado, los docentes advierten que la formación inicial docente no les otorgó las herramientas necesarias para trabajar las competencias emocionales en la sala de clases. En este sentido, algunos señalan que no han tenido la posibilidad de capacitarse en el tema, por lo que - finalmente- las herramientas de trabajo terminan siendo escasas y poco pertinentes. A partir de todo lo anteriormente expuesto, se puede concluir que el llamado es directamente a las

instituciones de formación pedagógica para que puedan ampliar las mallas de dichas carreras, ya que es un tema importante que se debe trabajar diariamente con los estudiantes en las diversas situaciones que ocurren durante la jornada escolar.

El difícil desafío de dar guía socioemocional a los estudiantes, que considera las diferentes emociones y situaciones por las que pasa cada uno, se torna aún más complicado cuando los docentes no cuentan con las estrategias y recursos suficientes. Esto cobra aún más sentido tomando en cuenta la directa relación que tienen las emociones con lo académico y cómo ellos se desenvuelven con sus compañeros, lo que, en caso de ser un comportamiento negativo, puede afectar a la armonía de la sala de clases y, por ende, el aprendizaje de dicho estudiante y todos sus compañeros.

Para futuras investigaciones, se sugiere seguir profundizando en las opiniones y percepciones de los actores educativos, prestando especial atención -por ejemplo- a lo que hacen las familias para promover la movilización de competencias emocionales en sus hijos e hijas. En este sentido, no se desconoce el hecho de que las instituciones educativas tienen una gran responsabilidad al respecto, sin embargo, los padres (o quienes estén a cargo de los niños y niñas) también deben asumir este importante desafío.

Referencias bibliográficas

- Ariza-Hernández, M. (2017). Influencia de la inteligencia emocional y los afectos en la relación maestro-alumno, en el rendimiento académico de estudiantes de educación superior. *Educación y Educadores*, 20 (2), 193-210. <http://dx.doi.org/10.5294/edu.2017.20.2.2>
- Bächler, R., Pozo, J.-I., & Scheuer, N. (2018). How do teachers conceive the role of emotions in teaching and learning? An analysis of the affective component of their beliefs. *Infancia y Aprendizaje*, 41 (4), 733-793. doi:10.1080/02103702.2018.1518078.
- Bernal, A. & Cárdenas, A. (2009). Influencia de la competencia emocional docente en la formación de procesos motivacionales e identitarios en estudiantes de educación secundaria. Una aproximación desde la memoria autobiográfica del alumnado. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 203-222. <https://doi.org/10.6018/rie>
- Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601005>
- Calderón, M., González, G., Salazar, P., & Washburn, S. (2014). El papel docente ante las emociones de niñas y niños de tercer grado. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(1), 157-179. http://http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032014000100008&lng=en&tlng=es.
- Cejudo, J. (2017). Competencias profesionales y competencias emocionales en orientadores escolares. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21 (3), 349-370. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56752489017.pdf>
- Cejudo, J., López, M. L., Rubio, M.J. & Latorre, J.M. (2015). La formación en educación emocional de los docentes: Una visión de los futuros maestros. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(3), 45-62. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338245392003.pdf>

- Collie J. (2021). Instructional support, perceived social-emotional competence, and students' behavioral and emotional well-being outcomes. *Educational Psychology*, 1-19. DOI: 10.1080 / 01443410.2021.1994127
- Costa, A. & Faria, L. (2017). Educación social y emocional revisitada: perspectivas sobre la práctica en la escuela portuguesa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88 (31.1), 65-76. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5980956>
- Espinosa, A. (2019). Aproximaciones teóricas para la formación docente en competencias socioemocionales. *Revista de arte, humanidades y ciencias sociales*, 6 (10), 9-21. <http://revistas.upaep.mx/index.php/ayh/article/view/79/72>
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33 (8). <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/759Extremera.PDF>
- Folgueiras, P. (2016). *La entrevista*. <http://hdl.handle.net/2445/99003>
- García, H., Lineros, C., & Ruiz, A. (2021). Cómo adaptar la investigación cualitativa a contextos de confinamiento. *Science Direct*, 3 (35), 398 - 301. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2020.06.007>
- García, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1), 1-24. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44023984007>
- Goleman, D. (2000). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. <https://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2017/08/La-Inteligencia-Emocional-Daniel-Goleman-1.pdf>
- Grobler, B., Moloi, C. & Thakhordas, S. (2017). Teachers' perceptions of the utilisation of Emotional Intelligence by their school principals to manage mandated curriculum change processes. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(2), 336-355. doi:10.1177/1741143215608197
- Hernández, V. (2017). Las competencias emocionales del docente y su desempeño profesional. *Alternativas psicológicas*, (37), 79-92. <https://www.alternativas.me/attachments/article/147/06%20%20Las%20competencias%20emocionales%20del%20docente.pdf>
- Holeyannavar, P.G & Itagi, S.K. (2012) Stress and Emotional Competence of Primary School Teachers. *Journal of Psychology*, 3(1), 29-38, DOI: 10.1080/09764224.2012.11885475
- Kelley, L. (2018). Solution Stories: A Narrative Study of How Teachers Support Children's Problem Solving. *Early Childhood Education Journal*, 46, 313-322. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0866-6>
- Magaz, A. & García-Pérez. (2011). *Perfil de estilos educativos: sobreprotector, inhibicionista, punitivo y asertivo*. <http://www.gac.com.es/editorial/INFO/Manuales/peeMANU.pdf>
- Martínez, A. (2019). Competencias emocionales y rendimiento académico en los estudiantes de educación primaria. *Psychology, Society and Education*, 11(1), 15-25. Doi 10.25115/psye.v10i1.1874
- McGrath, K. & Van Bergen, P. (2019). Attributions and emotional competence: why some teachers experience close relationships with disruptive students (and others don't). *Teachers and Teaching*, 25 (3), 334-357. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1569511>
- Mérida, S. & Extremera, N. (2017). Estado de la Cuestión sobre inteligencia emocional y burnout en el profesorado por países, año de publicación, ciclos educativos e instrumentos de evaluación. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(3), 371-389. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56752489018>

- Mikulic, I., Crespi, M. & Radusky, P. (2015). Construcción y Validación del Inventario de Competencias Socioemocionales para Adultos (ICSE). *Interdisciplinaria*, 32(2), 307-329. <https://www.redalyc.org/pdf/180/18043528007.pdf>
- Milicic, N. & Marchant T. (2020). Educación Emocional en el sistema escolar chileno: un desafío pendiente. BCN. https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=documentos/10221.1/78612/3/LIBRO_HORIZONTES_FINAL_5_MARZO.pdf
- Ministerio de Educación de Chile. (2020). *4 claves para el autocuidado docente*. https://www.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/19/2020/05/4claves_autocuidadodocente.pdf
- Mondi, C.F., Giovanelli, A. & Reynolds, A.J. (2021). Fostering socio-emotional learning through early childhood intervention. *ICEP* 15, 6. <https://doi.org/10.1186/s40723-021-00084-8>
- Orgiles, M., Morales, A., Delvecchio, E., Mazzeschi, C., & Espada, P. (2020). Immediate psychological effects of the COVID-19 quarantine in youth from Italy and Spain. *Front Psychol.* 11. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.579038/full>
- Parra F., & Keila N. (2014). El docente y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista de Investigación*, 38(83), 155-180. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376140398009>
- Rodríguez, J. Cabello, R. Gutiérrez, M. & Fernández, P. (2017). La influencia de las emociones del profesorado no universitario en la evaluación del rendimiento del alumnado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88 (31.1), 91-106.
- Sainz, T. (2021). ¿Qué caracteriza a un buen docente? Percepciones de sus protagonistas. *Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 25(2), 165-191. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18445>
- Vaello, J. & Vaello, O. (2018). Competencias socioemocionales del profesorado. *Revista del consejo escolar del estado*, 5(8), 95-104. <http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/cee/publicaciones/revista-participacion-educativa/sumario-n8.html>
- Vásquez, F. (1996). El análisis de contenido temático. En Unitat de Psicologia Social, *Objetivos y medios en la investigación psicosocial* (pp. 48-70). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Vivas, M., Chacón, M. & Chacón, E. (2010). Competencias socio-emocionales autopercebidas para los futuros docentes. *Educere*, 14 (48), 137-146. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35616720014>
- Zahonero, A. & Martín, M. (2012). Formación integral del profesorado: Hacia el desarrollo de competencias personales y de valores en los docentes. *Tendencias Pedagógicas*, 20, 51-70. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/11329/56269_5.pdf?sequence

¹ Michelle Mendoza Lira es Doctora en Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Académica e investigadora de la Universidad Andrés Bello (Chile), michelle.mendoza@unab.cl

² Antonella Migliaro Fernández es Licenciada en Educación. Profesora de Educación General Básica. Universidad Andrés Bello (Chile), a.migliarofernandez@uandresbello.edu

³ Catalina Aros Guasch. Universidad Andrés Bello (Chile), c.arosguasch@uandresbello.edu