



Facultad de Educación
Magíster en Evaluación Educacional

**PERCEPCIÓN DE LA APLICACIÓN DE LAS HABILIDADES
SOCIOEMOCIONALES DE LOS DOCENTES, DE UNA ESCUELA BÁSICA
DE VILLA ALEMANA, EN LAS ACTIVIDADES DE AULA, SEGÚN MODELO
DE BISQUERRA**

Tesis para optar al grado de Magíster en Evaluación Educacional

Juan Pablo González Fernández

Profesora Guía de Tesis: Dra. Margarita Opazo Salvatierra

Valparaíso, Chile

2024

DEDICATORIA

“Dedicado a cada uno de mis estudiantes, colegas, amigos, familia y seres amados que me dieron su apoyo, su confianza y creyeron en mí como profesor y sobre todo como persona.

Dedicado a los que están descansando y no pudieron ver este logro, y también a mis profesores que me dieron su granito de arena en cada paso que di.

Y, sobre todo, dedicado a todos aquellos que buscaron en mí un apoyo emocional, y creyeron que la esperanza sí existía, porque una sonrisa y una palabra de aliento nunca se deben negar

Dedicado a todos los profesionales de la educación que quieren mejorar la vida de sus pequeños y no tan pequeño. Porque no se necesita una razón para ayudar a alguien”.

AGRADECIMIENTOS

1. Agradecer a mi profesora guía, la doctora Margarita Opazo, por la paciencia con mi trabajo de tesis, pero también por el apoyo socioemocional que me brindó como colega y como mi tutora. Ella logró realizar mi sueño de investigar en esta potente y compleja área de enseñanza.

2. A mi mamá, a mi papá, a mis hermanos, a mis sobrinos que adoro, así como al resto de mi familia que siempre tras bambalinas estuvo echándome porras, agradeciendo la profesión que escogí y confiando que sólo busco ayudar a los demás.

3. A Bastián, que ha sido mi principal apoyo y compañía en todo este proceso, que sin él no hubiese estudiado nunca este Magíster, que me ayudó cada día en que estuve estudiando y sacando adelante tanto mi trabajo como mi carrera.

4. A Andi, a José, a Sergio, a Francisco, a Cristopher, a Fabián, que fueron los primeros estudiantes que me dieron su apoyo como su profesor, la confianza como persona y que me hicieron creer que el vínculo emocional es una realidad importante para el crecimiento integral de los estudiantes y personas en general.

5. A cada estudiante y colega docente, directivos y jefes de UTP que me dieron su apoyo y retroalimentación constante, asistentes de educación y funcionarios que me enseñaron sobre el mundo de la educación en escuelas, de la escuela San Luis, el Centro Educativo Florida, la escuela San Judas Tadeo y la escuela Latina Inés Gallardo Orellana.

6. A mis amigos que estuvieron acompañándome directa o indirectamente en este camino de la docencia.

RESUMEN

El propósito de la investigación fue analizar la percepción que tienen los docentes de las habilidades socioemocionales y su aplicación en la práctica pedagógica en una escuela de educación básica de la ciudad de Villa Alemana, desde la base del modelo socioemocional de Bisquerra, todo esto a raíz que el establecimiento declara en su Proyecto Educativo Institucional educar desde un foco socioemocional a sus estudiantes, pero sin declarar lineamientos ni las metodologías en las que se desarrollaría.

La investigación consideró la aplicación de técnicas en una metodología mixta con un foco mayormente cualitativo, tales como encuestas que corresponden al instrumento cuantitativo, como también, entrevistas por el lado cualitativo. Luego, se buscó triangular la información recopilada y comprobar si fue consecuente entre sí, organizándola en tablas. De los resultados, se determinó que en el establecimiento hay una gran variedad de métodos para un trabajo socioemocional y de vínculo docente-estudiante, pero no se advierte formación profesional en el área por los profesores, sino más bien aprendizaje en la experiencia de cada uno de ellos, dejando a la vista una necesidad de formación profesional docente y lineamientos institucionales en educación emocional.

En conclusión, se determinó que los docentes del establecimiento investigado aplican diversas estrategias para el trabajo socioemocional con sus estudiantes, sin embargo, no dominan estos conocimientos desde una teoría o lineamientos institucionales, sino más bien desde la experiencia personal.

DESCRIPTORES

Habilidades Socioemocionales; Vínculo socio afectivo; Actividades en el aula; Modelo de Bisquerra

ABSTRACT

The purpose of the research was to analyze teachers' perceptions of socio-emotional skills and their application in pedagogical practices in a primary school in the city of Villa Alemana, based on Bisquerra's socio-emotional model. This was prompted by the fact that the school declares in its Institutional Educational Project that aims to educate students with a socio-emotional focus, but without specifying guidelines or methodologies for implementation.

The research involved the application of techniques in a mixed methodology with a more qualitative approach, such as surveys that correspond to the quantitative instrument as well as interviews on the qualitative side. The collected information was then triangulated to check the consistency and organized into tables. The results showed that the institution employs a wide variety of methods for socio-emotional work and teacher-student bonding. However, there is no evidence of professional training in this area among the teachers, who instead rely on learning through their own experiences, highlighting the need for professional teacher training and institutional guidelines in emotional education.

In conclusion, it was determined that the teachers at the investigated school employ diverse strategies for socio-emotional work with their students. However, they do not base their practices on theoretical knowledge or institutional guidelines but rather on personal experience.

KEYWORDS

Socio-emotional skills; Socio-affective bond; Classroom activities; Bisquerra model

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN.....	iv
ABSTRACT.....	v
INTRODUCCIÓN.....	1
I. PRESENTACION Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	4
1.1 Pregunta de Investigación.....	9
1.2 Objetivo general.....	9
1.3 Objetivos específicos.....	9
II. MARCO TEÓRICO, REFERENCIAL Y CONCEPTUAL.....	11
2.1 Educación Integral.....	11
2.1.1 Concepto de Educación Integral.....	11
2.1.2 Educación Integral en los planes de estudio.....	12
2.1.3 Barreras y necesidades en el modelo de Educación Integral.....	14
2.1.4 Propuestas de mejora y lineamientos.....	16
2.2 Objetivos Transversales de Aprendizaje.....	17
2.2.1 Impacto internacional de los OAT.....	17
2.2.2 Aplicación de los OAT en el currículo nacional chileno.....	18
2.3 Vínculo socio afectivo.....	20
2.3.1 Trabajo afectivo en la escuela.....	20
2.3.2 El impacto educativo del vínculo afectivo.....	22
2.3.3 Resultados de los vínculos docente-estudiante.....	23
2.4 Educación Socioemocional.....	24
2.4.1 Aspectos socioemocionales en el proceso de enseñanza y aprendizaje.....	24
2.4.2 ¿Qué son las competencias emocionales?.....	26
III. MARCO METODOLÓGICO.....	31
3.1 Paradigma.....	31
3.2 Método de Estudio.....	31
3.3 Diseño.....	32
3.4. Unidad de Análisis.....	32
3.5 Técnicas de Producción de datos.....	33

3.5.1 Análisis de datos y presentación de datos	33
3.5.2 Instrumentos.....	34
3.5.3 Dimensiones.....	40
3.5.4 Revisión de expertos	41
3.6 Técnicas de análisis de datos.....	44
IV. RESULTADOS	47
4.2 Resultados entrevista a docentes.....	57
4.3 Triangulación de los datos.....	69
4.3.1 Conciencia emocional	69
4.3.2 Regulación emocional	72
4.3.3 Autonomía personal	74
4.3.4 Competencia social	77
4.3.5 Competencias para la vida y el bienestar.....	80
V. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN.....	84
5.1 Objetivo General.....	84
5.2 Objetivos específicos.....	86
5.3 Limitaciones del estudio	91
5.4 Proyecciones de los resultados del estudio	92
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	93
ANEXOS.....	98
ANEXO 1: Cuestionario Escala Likert.....	98
ANEXO 2: Entrevista Semiestructurada	106
ANEXO 3: Revisión de Expertos	109
APÉNDICES	139
Entrevista 1.....	139
Entrevista 2.....	146
Entrevista 3.....	154
Entrevista 4.....	159
Entrevista 5.....	167

INDICE DE TABLAS

Tabla 1.....	36
Tabla 2.....	37
Tabla 3.....	37
Tabla 4.....	38
Tabla 5.....	39
Tabla 6.....	40
Tabla 7.....	45
Tabla 8.....	48
Tabla 9.....	50
Tabla 10.....	52
Tabla 11.....	54
Tabla 12.....	56
Tabla 13.....	58
Tabla 14.....	60
Tabla 15.....	62
Tabla 16.....	65
Tabla 17.....	67
Tabla 18.....	71
Tabla 19.....	73
Tabla 20.....	76
Tabla 21.....	79
Tabla 22.....	82

INTRODUCCIÓN

Los modelos educativos que aplican las escuelas en Chile para trabajar con los estudiantes son declarados en los proyectos educativos institucionales (PEI) según aspectos culturales y contextuales, tales como visiones o sellos institucionales, así como también las normativas ministeriales y leyes educativas, como la ley 20.370 (Ley General de Educación); donde se espera educar a los estudiantes tanto en las competencias académicas como con las habilidades socioemocionales. Para trabajar en una escuela estos indicadores, existen los objetivos de aprendizaje (OA), y los objetivos de aprendizaje transversales (OAT). Establecidos en las bases curriculares, los OA “definen los desempeños que se espera sean logrados por la totalidad de estudiantes en cada asignatura” (CPEIP, 2021a, p. 70). Por otro lado, los OAT (MINEDUC, 2015, 2018) derivan de los objetivos generales, apuntando tanto a la conducta moral y social de los estudiantes, así como también su desarrollo personal.

El hecho de que no sólo se trabajan aprendizajes curriculares de cada asignatura impartida, sino también que ejerciten habilidades transversales, transita el modelo de aprendizaje de las instituciones educativas hacia una educación integral. Esto se respalda con lo que expone la OCDE (2016), donde ésta estipula que se vuelve importante que el currículo nacional se ocupe de las habilidades tanto sociales como emocionales, y que estas últimas “estén relacionadas entre las materias, además de estar contenidas dentro de cada una de ellas” (p.127). Los elementos curriculares y socioemocionales pertenecen al modelo de educación integral, donde este “modelo [...] deberá considerar la educación afectiva y emocional como objetivo dentro de su propuesta formativa” (Beccaria, 2020, p. 140). Sin embargo, la prueba SIMCE, que evaluaba aspectos curriculares en primera instancia, puede haberse transformado en uno de los factores que encamina a la elección del modelo educativo de cada institución, debido a los resultados curriculares de los estudiantes. Desde 2013, la Agencia de la calidad de la educación, que desde ahora llamaremos Agencia, integró

dentro del proceso de la evaluación SIMCE dimensiones actitudinales y no académicas para ser evaluadas, que toman el nombre de Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS) (Castro, 2023). Con esto, se asume la necesidad de no sólo enfocar la educación hacia el currículo y contenidos impartidos de manera unidireccional, sino también de que las instituciones trabajen habilidades y competencias en otras áreas transversales, sociales y emocionales.

Aun así, la Agencia (2015) plantea que cuando las escuelas ponen el foco en lo socioemocional, debido a los contextos de vulnerabilidad que pueden tener los estudiantes, la apropiación del currículo académico pasa a segundo plano, priorizando trabajar el vínculo afectivo; aun así, ambos indicadores pueden ser trabajados a la par, lo que puede volverse un conflicto en el establecimiento educativo, ya que como declara la misma Agencia (2015), es posible que cuando las instituciones educativas no se enfocan en lo académico existirían bajas expectativas de los estudiantes con respecto a sus logros curriculares. Por ello, puede sonar más razonable que una escuela mantenga los OAT al margen y sólo priorice el trabajo basado en el currículo académico o prepararse para las evaluaciones estandarizadas SIMCE.

Esta investigación buscó analizar en una escuela, que declara un modelo de educación integral con foco en el trabajo socioemocional, los conocimientos y acciones que los docentes aplican como procesos de educación socioemocional dentro y fuera del aula, determinando la incidencia de este modelo educativo.

En el capítulo 1 se presenta la problemática que generó la necesidad de indagar en el modelo de educación socioemocional y las prácticas aplicadas en la escuela investigada, donde existe documentación que acredita un proyecto educativo con foco socioemocional en los procesos de educación integral, desde referentes y autores que explican sus modelos. En el capítulo 2 se presenta un marco referencial y conceptual, donde se ahonda de mejor manera en los conceptos de

educación integral, objetivos transversales de aprendizaje, vínculo socio afectivo y educación socioemocional, para así lograr una mejor caracterización del concepto de desarrollo integral y sus componentes. En el capítulo 3 se determina el método y tipo de investigación, considerando paradigmas, tipo de estudio, unidad de análisis, técnicas con sus respectivos instrumentos, así como también técnicas de análisis de datos. En el capítulo 4 se exponen los datos resultantes de los instrumentos aplicados a los docentes de la muestra, donde además se organizan de tal manera que sea más efectiva la triangulación de información. Por último, en el capítulo 5 se concluye la investigación y se realiza una discusión de acuerdo a los resultados obtenidos ya mencionados.

I. PRESENTACION Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Confeccionar y llevar a cabo un PEI en un establecimiento educativo en Chile conlleva la implementación adecuada de aquellos aspectos pertenecientes a los sellos institucionales, la misión, visión y perfil del estudiante establecido en ese centro educativo. Desde aquí, tener un proyecto educativo con un modelo de enseñanza y aprendizaje integral requiere cubrir ciertas competencias desde los equipos docentes, tanto en lo académico como en la vinculación con el estudiante, socioemocional y afectivamente. De acuerdo a la Ley 20.370 (Congreso nacional de Chile, 2009), conocida como LGE o Ley General de Educación, se considera a la educación integral como uno de los principios que inspiran las bases del derecho a la educación. Este concepto de educación integral contiene aspectos físicos, sociales, morales, estéticos, creativos y hasta espirituales. Así, el fin de la educación en Chile se modifica y deja de tener un foco solamente en la entrega de conocimientos unidireccionalmente.

Es importante que dentro de la formación de profesores exista no sólo una preparación curricular y académica, sino también lo humano, para que así los docentes puedan tener relaciones satisfactorias con sus educandos, con climas que abran el diálogo, intercambio, trabajo colaborativo y respeto a la diversidad (Duque, 2019). Ejemplos como éste y de otros autores en investigaciones e incluso en sugerencias publicadas desde el Ministerio de Educación (MINEDUC), matizan de mejor manera el enfoque que las instituciones de educación básica y media pueden canalizar, metodología de enseñanza que ya se aplicaba en la educación parvularia. No obstante, a pesar que las escuelas busquen enfocarse en aspectos no académicos, aparecen barreras para la implementación de esta educación integral, como falta de perfeccionamiento en la formación integral o pocos espacios de reflexión para profesores frente a conflictos en torno a la convivencia (Castro, 2023).

El tema del trabajo transversal con los estudiantes no es reciente, y además las competencias socioemocionales que tienen los docentes hacia sus educandos y el vínculo que forjan con ellos, son indicadores que han causado diferencias entre el gremio de profesores. Según Torres (2006), desde su estudio con una muestra de alumnos de distintas partes del mundo, determinó que, a pesar de existir cierto nivel de agrado en ir a la escuela, con no más del 10% de los participantes en esta clasificación, más de la mitad de los jóvenes estudiados no piensan de la misma manera, donde el trato desde los docentes a los estudiantes es el gatillante para no querer asistir a clases, alerta que apunta a la deserción escolar, posibles roces entre profesores y estudiantes, estados de ánimo de los jóvenes y el rechazo a ciertas asignaturas, pueden ser algunas de las que aparezcan al enfrentarse a climas de aprendizaje más evasivos emocionalmente.

Desde el currículo, los docentes deben trabajar los OAT, los cuáles se encuentran en las bases curriculares. Estos OAT se preocupan de los conocimientos, habilidades y actitudes que aportan por sobre todo al desarrollo integral de los estudiantes, y que pueden ser trabajadas a la par con los contenidos curriculares. MINEDUC (2003) define lo transversal como “aquel contenido, tema, objetivo o competencia que “atraviesa” todo proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 17). También se agrega que la transversalidad busca la integración de las dimensiones cognoscitivas y formativas del aprendizaje, desde donde aparece el concepto de enseñanza y aprendizaje integral. Ya en una mirada de sugerencias, desde MINEDUC (2015) consideran que los docentes pueden usar el tiempo de libre disposición en las escuelas en diversas acciones, donde destinar tiempo a realizar actividades que se relacionan con los OAT es una de ellas. Así, se espera que los profesores utilicen sus horas no lectivas, tanto para planificar sus clases, corrección y confección de material de estudio y evaluaciones, además de entrevistas con estudiantes y apoderados, junto con idear acciones para trabajar los objetivos transversales potenciando la educación integral y los vínculos socio emocionales con los estudiantes.

Considerando todos los aspectos requeridos en la labor docente, también nos encontramos con que algunas investigaciones proporcionan matices de posibles razones para que docentes de diversos entornos educativos prefieran mantener cierta distancia con los alumnos. Con el estudio de Albornoz Muñoz y Cornejo Chávez (2017) se obtuvieron resultados que apuntaban a que el vínculo de docentes con estudiantes es un tema complejo y que provoca tensiones en los profesores, lo que genera discusión sobre la necesidad de unidireccionalidad entre docentes y estudiantes. Por otro lado, la carga de trabajo administrativo de los docentes, paralela a la labor en el aula, puede provocar una falta de tiempo, que puede ser desencadenante en complicar los momentos de atención a los estudiantes (Albornoz *et al.*, 2017).

Existe el objetivo de trabajar lo socio-afectivo desde las escuelas, sin embargo, las acciones de los docentes no tienden a buscar solucionar las carencias en este ámbito, sino más bien lograr un clima que evite que se sigan profundizando (Agencia de la calidad de la educación, 2015). Lo anterior, unido con las posibles auto-exigencias de los establecimientos para mejorar resultados de evaluaciones estandarizadas como SIMCE, o también para preparar a los estudiantes de enseñanza media en búsqueda de buenos resultados en las pruebas de ingreso a la universidad (PAES), provoca entonces un agotamiento, principalmente en los profesores, donde dividir sus tiempos se va volviendo cada vez más complejo. Esto se potencia más según lo expresado en Castro (2023), quien considera importante el hecho que la búsqueda de mejores resultados académicos puede repercutir en un distanciamiento de los docentes a sus propios sentimientos, dejando de lado la parte emocional con los estudiantes, donde además pueden llegar a tener hasta actitudes en las cuales culpan a los estudiantes por sus resultados o ellos mismos abandonan el sistema educativo si los educandos no logran dicho nivel académico.

No es de esperar que hasta aquí aún no surgiera la interrogante sobre cuál sería el desempeño de la educación integral trabajada en las escuelas, en que se

desconoce si se prioriza lo curricular, lo socioemocional y afectivo, o se logra un equilibrio entre ambos. Un ejemplo es el estudio de Rodríguez *et al.* (2020, citado en Castro, 2023), en el que se visualiza que los indicadores *Hábitos de vida saludable*, *Autoestima académica* y *Motivación escolar*, que corresponden a los IDPS del SIMCE, tienen niveles insuficientes en muchos establecimientos educacionales del país, lo que demuestra un fracaso en la implementación de la educación integral. A pesar de esta mirada, no podemos quitarle importancia a revisar los IDPS a nivel reflexivo y de mejora, ya que se vuelve necesario dar cuenta de la medida en que los IDPS pueden predecir el desempeño académico de los estudiantes y sus escuelas (Hidalgo, 2023).

La importancia del trabajo afectivo, socioemocional y transversal desde docentes hacia sus estudiantes y viceversa, puede deberse a la necesidad que tienen los educandos de ser escuchados y encontrar sentido a la educación. Partiendo desde el Marco para la Buena Enseñanza, conocido como MBE (CPEIP, 2021a), dentro de los fundamentos del dominio B para la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje se encuentra el *compromiso de los docentes y que sepan cómo establecer vínculos con sus estudiantes*, buscando así promover la sensación de pertenencia, la conexión emocional y la seguridad psicológica y física. Además, el estándar 6, denominado *desarrollo personal y social*, contiene un descriptor definido como “observa y comprende el estado emocional de sus estudiantes y sus variaciones, para establecer vínculos significativos y profundos con ellos/as” (p. 41), potenciando aún más la necesidad de hacerse responsable no sólo académicamente, sino socioemocionalmente de los estudiantes a cargo.

También Albornoz Muñoz y Cornejo Chávez (2017) plantean que para que exista un vínculo, desde la teoría, se necesita formar una “relación de mutua afectación, dialéctica y dinámica” (p. 9) entre ambos participantes, además del contexto cultural que es la escuela. Este planteamiento es uno de los que puede provocar tensiones, debido a que los docentes pueden no tener las competencias o el interés en generar una relación mutua con estudiantes. Ante esto, y desde el

concepto de inteligencia emocional, Bisquerra (2003) basado en estudios sobre el tema declaró lo siguiente: “las competencias emocionales se pueden aprender. Todas las personas pueden aprender inteligencia emocional. Por tanto, todos pueden ser inteligentes emocionales y ser felices” (p. 17).

Existen autores como (Beccaria, 2020), que valoran a los docentes que intercambian ideas con sus estudiantes, conversan con ellos, indagan en las experiencias, dudas, metas y logros de sus educandos, apuntando a formar comunidades de aprendizaje con climas propicios para ello (Beccaria, 2020). Más recientemente, y luego de que en Chile se aplicara el Estudio sobre Habilidades Socioemocionales en Estudiantes el año 2023, la Agencia (2024b) dio a conocer que existen altos índices de satisfacción de los estudiantes chilenos hacia sus docentes (con un 52.1%) en comparación con los demás países en el estudio. Sin embargo, también se detectó que los niveles de ansiedad de los estudiantes frente a las clases y también las evaluaciones son altos.

Se vuelve importante conocer el modo en que se trabaja el modelo de educación del cual se desglosa el aprendizaje socioemocional, así como también entender la forma en que los docentes se conectan con sus estudiantes y de qué manera afecta en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La sistematicidad de las acciones transversales y vínculo docente-estudiante se vuelve un objeto de estudio necesario de dilucidar, diferente en cada institución educativa e incluso en cada comuna de nuestro país. Desde aquí, el presente proyecto de investigación surgió desde la necesidad de determinar sobre cuáles son los lineamientos del trabajo socioemocional de los docentes, tomando como referencia el modelo de Bisquerra, en una escuela de educación básica de Villa Alemana, donde se educa bajo el modelo de educación integral con un foco socioemocional que ha sido declarado en su PEI, pero que no especifica los pasos, características, directrices o protocolos de acción para llevar a cabo dicho modelo de enseñanza, el cuál deberían conocer y aplicar los docentes de este

establecimiento que ejercen labores de enseñanza desde pre básica hasta 8° año básico, a raíz de este proyecto institucional y sus sellos correspondientes. Se buscó realizar un análisis sobre la aplicación de este modelo educativo en todos los ciclos de enseñanza del establecimiento, metodologías que pueden variar según cada curso y según cada profesor.

1.1 Pregunta de Investigación

¿Cuál es la percepción de las habilidades socioemocionales, que tienen los docentes de una escuela de educación básica de Villa Alemana y la forma de aplicarlas en sus actividades educativas en el aula, según el modelo de Bisquerra?

1.2 Objetivo general

Analizar la percepción de las habilidades socioemocionales, que tienen los docentes de una escuela de educación básica de Villa Alemana y la forma de aplicarlas en sus actividades educativas en el aula según el modelo de Bisquerra.

1.3 Objetivos específicos

1. Analizar la percepción de las habilidades de conciencia socioemocional, que tienen los docentes de una escuela de educación básica de Villa Alemana y la forma de aplicarlas en sus actividades educativas en el aula según el modelo de Bisquerra.
2. Analizar la percepción de las habilidades de regulación emocional, que tienen los docentes de una escuela de educación básica de Villa Alemana y la forma de aplicarlas en sus actividades educativas en el aula según el modelo de Bisquerra.

3. Analizar la percepción de las habilidades de autonomía personal, que tienen los docentes de una escuela de educación básica de Villa Alemana y la forma de aplicarlas en sus actividades educativas en el aula según el modelo de Bisquerra.

4. Analizar la percepción de las habilidades de competencia social, que tienen los docentes de una escuela de educación básica de Villa Alemana y la forma de aplicarlas en sus actividades educativas en el aula según el modelo de Bisquerra.

5. Analizar la percepción de las habilidades de competencias para la vida y el bienestar, que tienen los docentes de una escuela de educación básica de Villa Alemana y la forma de aplicarlas en sus actividades educativas en el aula según el modelo de Bisquerra.

II. MARCO TEÓRICO, REFERENCIAL Y CONCEPTUAL

Las corrientes educativas, metodologías y lineamientos utilizados por los docentes en Chile se rigen desde MINEDUC (2015, 2018, 2024) con los planes y programas curriculares, así como también por el MBE (CPEIP, 2021a). En Chile, actualmente la educación socioemocional no se considera un aspecto que está en la base de una pirámide ficticia de organización, sino más bien es un elemento transversal dentro del proceso educativo. En el siguiente marco referencial, se expondrá desde los elementos más generales, como lo son la educación integral, que contiene tanto objetivos de aprendizaje transversales como elementos más escondidos como lo son los vínculos entre docentes y estudiantes, así como también la educación socioemocional.

2.1 Educación Integral

2.1.1 Concepto de Educación Integral

En el contexto griego de educación, específicamente en la época de Platón, la educación buscaba preparar al hombre para su integración a los asuntos públicos de la ciudad, considerando para el periodo escolar hasta los 16 años los aspectos físicos, intelectuales, estéticos y morales (Álvarez Rodríguez, 2003). En palabras de Gervilla Castillo (2000) la educación integral incluye el concepto de totalidad de las personas, con sus facultades y dimensiones, idea que se extrae desde los ideales platónicos, modelo del que se ha extraído su idea de educación integral para otras investigaciones de peso. Varios autores plantean, desde hace ya un tiempo, variados modelos axiológicos de educación integral, estructuras de las cuáles se han ido extrayendo, según culturas y necesidades educativas de los distintos países, los aspectos que incluso han formado parte de las leyes generales de educación. El modelo propuesto por García Hoz (1991, citado en Álvarez Rodríguez, 2003) establece una “sistematización de los objetivos fundamentales de la educación” (p. 155), buscando agregar valores, aptitudes y

trabajarlo desde los conocimientos, para la confección de un currículo integral, es decir, formar una triada que generará los planes de estudio para los estudiantes, con el propósito de enseñar desde la tridimensionalidad del aprendizaje. Sin embargo, que los modelos de educación integral apunten a que el individuo que se educa es la base de inicio para fijar las dimensiones del aprendizaje, puede generar problemas de adecuación según cada contexto.

En Chile, el artículo 10 de la LGE (Congreso nacional de Chile, 2009) establece en el inciso a) que los estudiantes tienen derecho a recibir una formación y desarrollo integral. Este modelo educativo primero fue implementado de manera cotidiana en la educación parvularia, para que años después sea utilizado en todos los niveles educativos, trabajando tanto las habilidades y competencias cognitivas y motrices, así como también indicadores socioemocionales y una enseñanza con objetivos transversales. También desde los estándares de desempeño profesional en el MBE (CPEIP, 2021a) se establece que, uno de los principios para el fortalecimiento de la profesión docente es que estos mismos “visibilicen y prioricen [...] la generación de oportunidades afectivas para el aprendizaje y desarrollo integral de todos/as y cada uno/a de sus estudiantes” (p. 10). Este principio, el primero de entre los cinco que establecen el sentido y propósitos del MBE, ya tiene como foco seguir un modelo de educación integral como práctica que inspire y oriente a los estudiantes mientras desarrollan sus potencialidades.

2.1.2 Educación Integral en los planes de estudio

Un ejemplo del modelo de educación integral lo encontramos en la asignatura de Educación Física, la cual trabaja el desarrollo integral, abordando el bienestar físico, la salud mental y social (Fierro-Saldaña, 2024), buscando el desarrollo humano por sobre las marcas deportivas. Morales y Bahena (2020), definen la educación integral como un modelo de enseñanza aprendizaje enfocado en aspectos como fortalecer los compromisos, la responsabilidad y valores, además

de conocimientos y otras habilidades, tales como controlar el estrés, comunicarse con otros o la toma de decisiones. Educar Chile (s.f.) declara que la formación integral debe cautelar que tanto los aspectos cognitivos como los emocionales que están establecidos en el currículum sean desarrollados en los procesos educativos. Desde la literatura, se ha establecido que, para llevar a cabo estos procesos de enseñanza integral, el educador y el educando necesitan enseñar y aprender mutuamente (Albornoz Muñoz y Cornejo Chávez, 2017).

De lo anterior, y considerando la búsqueda de un modelo de enseñanza íntegro, se establece en la investigación de Díaz Flores y Osorio García (2011) que para llevar a cabo una educación que se base en competencias, ésta debe fundamentarse en el currículum que se apoye tanto en las competencias integrales como en la resolución de problemas, donde se busque resolver desde el conocimiento adquirido pero asociándolo también a la vida real, además de abordarlo de manera integral como por ejemplo con trabajo colaborativo o de equipo. Además, también es importante considerar que no todo puede ser aprendido por los profesores desde la formación inicial docente, ya que las habilidades para la enseñanza integral, como lo son las socioemocionales también dependen de las capacidades personales de la persona que llevará a cabo el proceso de educar integralmente, lo que concluye que las “habilidades emocionales, afectivas y sociales deben ser enseñadas por un equipo docente que domine estas capacidades” (Cabello *et al.*, 2010, p. 43).

Además de la enseñanza a través del currículum de cada asignatura, desarrollando los Objetivos de Aprendizajes respectivos, existen los Objetivos de Aprendizaje transversales, los cuales toman un lugar importante en el proceso educativo. Trabajar con los estudiantes aspectos como el desarrollo de autoestima positiva, el trabajo en equipo e individual con respeto y responsabilidad, actuar según valores y normas de convivencia (Educar Chile, s.f.), entre otros, corresponden a acciones establecidas dentro de la educación integral según la Ley General de Educación Chilena, y tienen un foco que, aunque sea un elemento incluido en el

currículo de cada asignatura, no deja de ser el componente socioemocional a la educación misma, categorizando así al proceso no sólo en adquisición de conocimientos, sino también en una educación socioemocional. Desde aquí, un establecimiento que desarrolla un modelo de educación integral con resultados positivos puede considerarse una escuela efectiva, las cuáles buscan mejorar los procesos en lo académico, pero también en lo formativo y socioemocional, evitando discriminar todo aquello que no corresponde a lo cognitivo (Hidalgo, 2023). Con un modelo de enseñanza integral, el docente se vuelve un ente que conoce a sus estudiantes, los apoya en los nuevos conocimientos y los acompaña en ese camino, brindando asistencia hasta que logre adquirir los logros establecidos (Beccaria, 2020).

2.1.3 Barreras y necesidades en el modelo de Educación Integral

Aun así, en Chile pueden existir razones por las cuales la educación integral tenga sus debilidades, donde uno de estos indicadores es el foco declarado en los proyectos educativos. Con la implementación del SIMCE anualmente, las escuelas terminan centrándose en las evaluaciones de conocimientos y en trabajar estrategias para mejorar esos resultados, pero no siempre aprovechan el insumo de los resultados de los IDPS para generar un diagnóstico que promueva el desarrollo integral (Castro, 2023). Por eso se vuelve necesario lograr un equilibrio entre los aspectos transversales y académicos estipulados en los programas de estudio, así como también en los sellos educativos de cualquier escuela, y que se reconozcan los valores socio emocionales y afectivos como parte del proceso educativo en todos los niveles. Además, según la OCDE (2016), a pesar de existir indicadores para el trabajo de habilidades sociales y emocionales en los currículos escolares nacionales, no existen las estrategias declaradas para aplicarlas, lo que puede provocar más problemas de la ejecución de modelos educativos integrales. Esto abre el camino a la institucionalización de los modelos educativos, de establecimiento educativo en establecimiento educativo. MINEDUC (2020) apoya esta idea, declarando que el currículo y el

nivel profesional de los docentes no es lo único que moverá los procesos integrales de educación, sino también se vuelve fundamental la gestión institucional para una coherencia entre procesos, espacios, relaciones y cultura propicia para una mejor calidad educativa. Desde aquí y bajo la necesidad de establecer prácticas docentes para desarrollar la educación integral, la diversificación de la enseñanza es una forma de apuntar a una escuela efectiva, logrando combinar tanto los objetivos de aprendizaje como también los estilos de aprendizaje, desde el conocimiento de los alumnos y la contextualización de cada curso.

Sin embargo, los docentes que lleven a cabo un método de enseñanza basado en el desarrollo integral de los estudiantes requieren de las competencias necesarias para sus prácticas dentro del aula. Los profesionales requieren llevar a cabo un proceso de formación integral, donde se contemplen “conocimientos disciplinarios, los conocimientos pedagógicos y valores personales e institucionales a fin de reforzar los propósitos de beneficio social” (Díaz Flores y Osorio García, 2011, p. 34). Se vuelve determinante que un docente tenga las habilidades en torno a los procesos de enseñanza que permitan despertar en los estudiantes los indicadores declarados del desarrollo integral, más aún según lo establecido en el MBE (CPEIP, 2021a), en donde encontramos: En el *dominio A*, dentro de su descripción que el proceso de enseñanza busca “apoyar el aprendizaje y la formación integral de cada estudiante” (p. 24), así como también en diferentes descriptores de este dominio; en el *dominio B* se establece en la descripción que el ambiente que genere el docente busca “desarrollar competencias personales y sociales [...] para desenvolverse de manera activa y propositiva, y lograr un desarrollo integral” (p. 33); en el *dominio D* de las *responsabilidades profesionales*, se establece en el estándar 10 denominado *ética profesional*, que los docentes prioriza el derecho a la educación, “comprometiéndose con el aprendizaje y desarrollo integral del estudiante y la promoción de su bienestar” (p. 59). Desde el documento regulador, y según sus lineamientos y estándares, se puede mantener la idea de que en Chile el

desarrollo íntegro de los estudiantes, incorporando todas sus características descritas en la Ley General de Educación, es la base para el modelo educativo que se espera pueda implementarse en cualquier establecimiento de educación.

Un vínculo sano entre docentes y sus estudiantes es un elemento necesario en los procesos educativos integrales. De la investigación de Piriz (2018) se extraen respuestas de estudiantes sobre el aprecio a sus docentes, considerando acciones como diversificación de actividades, sentido del humor o hasta incluso que no discriminen a aquellos con mal rendimiento en su asignatura. De esta manera se logra visibilizar que cada acción que los docentes realizan en el aula impactará en los estudiantes, donde están las aptitudes con los conocimientos que se entregan y trabajan desde los profesores y también las competencias de generar vínculos con los educandos. Por desgracia esta diversificación de enseñanza puede ser variada incluso dentro del mismo establecimiento educativo, como se observa en los resultados obtenidos desde la Agencia de la calidad de la educación (2015), donde cada aula de clase con sus docentes y estudiantes tienen sus propias prácticas independientes de la institucionalización de la escuela misma, realizando acciones desde la propia subjetividad de cada docente, con criterios y competencias emocionales propios para la confrontación de situaciones de conflicto.

2.1.4 Propuestas de mejora y lineamientos

Existen ejemplos de prácticas institucionalizadas de algunos establecimientos educativos en Chile para el desarrollo de la educación integral, extraídas desde la investigación de la Agencia de la calidad de la educación (2019): El apoderado es el foco principal para potenciar el proceso transversal de los estudiantes, motivando a estos últimos a través de sus familias y su participación en instancias propias del establecimiento; fomentar la participación y el deseo de superación de los estudiantes, a través de talleres extraprogramáticos, con foco en el desarrollo curricular; potenciar competencias y sentido de pertenencia de los

estudiantes en torno al trabajo de los sellos institucionales; motivar y potenciar procesos educativos y cognitivos de los estudiantes, a través de salidas pedagógicas, buscando el acceso total de estas actividades a los jóvenes.

Por otro lado, existen políticas educativas establecidas a nivel nacional desde el Ministerio de Educación, tales como planes de reactivación educativa (MINEDUC, 2024) como también orientaciones para la integración de aprendizajes (MINEDUC, 2023). El plan de reactivación educativa establece prácticas y sus procesos de implementaciones, separando en diversos ejes, como lo son “Convivencia y salud mental” (p. 16), “Fortalecimiento de Aprendizajes” (p. 27) y “Revinculación y Asistencia” (p. 46). Estos tres ejes tienen como propósito robustecer el trabajo pedagógico en las escuelas, potenciando las prácticas integrales, superación de brechas y el resguardo integral de las trayectorias educativas, acciones donde no solo los docentes participan, sino más bien la comunidad educativa según roles de cada actor.

2.2 Objetivos Transversales de Aprendizaje

2.1.1 Impacto internacional de los OAT

Las bases curriculares de todos los niveles y asignaturas no sólo contienen los objetivos de aprendizajes enfocados en dicho contenido curricular, ya que también se encuentran en estos documentos los Objetivos de Aprendizaje Transversales (MINEDUC, 2015, 2018), los cuáles buscan trabajar aspectos que separan el *qué* se enseñará de las *aptitudes sociales y emocionales* necesarias para llevarlo a cabo. La mayor parte de los países pertenecientes a la OCDE (2016) reconocen que es necesario que los estudiantes cuenten con competencias sociales y emocionales y Chile no se queda atrás, ya que se confeccionaron los OAT para trabajar dichos indicadores desde mucho antes que estas entidades internacionales lo detectasen como necesidad. Desde la OCDE este pronunciamiento no es algo repentino, ni tampoco algo que hayan

descubierto en este siglo, ya que hace por lo menos 50 años, en algunos países como Japón (en el año 1947) o Austria (en el año 1962) ya existían políticas educativas que tenían como objetivo “el desarrollo de personalidades bien formadas y el sentido de ciudadanía mediante habilidades transversales” (p. 110).

Hace poco más de veinte años, en nuestro país existían lineamientos y definiciones para los objetivos transversales. Los objetivos de aprendizaje transversales apuntan a “los conocimientos, habilidades, actitudes, valores y comportamientos que se espera que los y las estudiantes desarrollen en el plano personal, intelectual, moral y social” (MINEDUC, 2003, p. 20), concepto que hasta el día de hoy mantiene esa estructura y ha mejorado con las modificaciones en los programas de estudio, donde todos los niveles educativos tienen los mismos objetivos transversales para desarrollar (MINEDUC 2015, 2018).

2.2.2 Aplicación de los OAT en el currículo nacional chileno

Cada docente, desde sus planificaciones de clase, escoge cuál de todos los OAT pueden ser trabajados o son necesarios trabajar según el OA de la asignatura y actividad declarada, lo que requiere un nivel de competencias profesionales para llevar a cabo de forma integral dichos objetivos a la par. Los OAT se dividen en ocho dimensiones, las cuales corresponden a: física, afectiva, cognitiva-intelectual, sociocultural y ciudadana, moral, espiritual, proactividad y trabajo, planes y proyectos, y por último TIC (MINEDUC, 2015, 2018). Estas dimensiones tienen una característica que las diferencia entre sí, lo que a su vez proporciona diferentes enfoques para los objetivos transversales, y se describen de la siguiente manera:

a. Dimensión Física: A través de la actividad física y hábitos de vida saludable, tiene como foco el cuidado personal, mutuo y respeto por el cuerpo.

b. Dimensión Afectiva: Considera aspectos como identidad personal, autoestima, amistad, familia y sentido de pertenencia.

c. Dimensión Cognitiva-Intelectual: Orienta procesos de conocimiento y comprensión de la realidad, desarrolla capacidades de análisis, investigación, capacidad crítica y propositiva ante problemas y situaciones.

d. Dimensión Sociocultural y Ciudadana: Busca situar a la persona como ciudadano en democracia, con responsabilidad social. También convivencia social y respeto por el otro.

e. Dimensión Moral: Busca que los estudiantes formen un juicio ético sobre la realidad, en conocimiento y adhesión de los derechos humanos.

f. Dimensión Espiritual: Promueve la reflexión sobre la existencia humana, sentido, finitud y trascendencia, para buscar respuestas a las grandes preguntas.

g. Proactividad y Trabajo: Apunta a las actitudes que se espera que tengan los estudiantes hacia el trabajo y las disposiciones a involucrarse en actividades.

h. Planes y Proyectos Personales: Esta dimensión, para la educación media, tiene como propósito que los estudiantes establezcan horizontes acerca de sus aspiraciones y expectativas sobre sus objetivos.

i. Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC): Busca proveer a todos los estudiantes de las herramientas para enfrentar el mundo digital

Cada una de estas dimensiones contiene sus propios objetivos declarados, por lo que de esa manera los profesores no solamente toman uno de ellos para sus actividades curriculares, sino también les permite focalizar mucho más su uso según el ámbito en que fueron declarados. Por lo tanto, en asignaturas como

Religión se podría trabajar un OAT en el ámbito moral o espiritual, en Historia sería buena idea escoger algún OAT de la dimensión sociocultural y ciudadana. No obstante, es importante también trabajar otras dimensiones que, aunque lejanas son complementarias a las asignaturas, apuntando a un proceso más completo, siempre y cuando el proyecto educativo del establecimiento declare estos lineamientos al momento de trabajar las actividades transversales.

Por último, hay que destacar el hecho de que la educación de los estudiantes no sólo se da en las aulas de clase. Mientras cada joven se encuentre en un establecimiento educativo, durante su jornada escolar se darán oportunidades de aprendizajes de tipo curricular o académico, y a la vez de tipo transversal. La idea es lograr trabajar la enseñanza transversal mientras los estudiantes tengan la oportunidad de aprender dentro de la escuela. “Los Objetivos de Aprendizaje Transversales se logran mediante las experiencias en las clases, en los recreos y en las fiestas escolares, entre otras instancias de la vida escolar” (MINEDUC, 2015, p. 25).

2.3 Vínculo socio afectivo

2.3.1 Trabajo afectivo en la escuela

En el proceso educativo en Chile, el trabajo de tipo socioemocional y afectivo que deben desarrollar los profesores con sus estudiantes tiene algunas variables de las que dependerá su desempeño, donde encontramos las competencias personales del docente en el ámbito emocional y afectivo según sus experiencias de vida, lo declarado en los programas de estudio, el MBE (CPEIP, 2021a), los documentos ministeriales que actualizan o desarrollan la labor profesional docente (Agencia de la calidad de la educación, 2024a; MINEDUC 2023, 2024) y la LGE que está vigente a la fecha (Congreso nacional de Chile, 2009). Desde aquí, aparece el término *vínculo* en educación, que apunta a una conexión socioemocional y/o afectiva que puede existir entre profesores y sus estudiantes.

Para que se forme un vínculo docente-estudiante, es necesario trabajarlo a través del tiempo: no es instantáneo. Desde la lógica de Bisquerra y Manuel (2019), un profesor de matemática debe formarse en el área de estas ciencias para ejercer su currículum, y una profesora de lenguaje debe especializarse en gramática. Si un docente no se forma, no habrá calidad de la educación. Esta mirada también aplica a las competencias emocionales y sociales, debido a que los docentes que no dominan este campo deben estudiarlo, conocerlo y sobre todo aplicarlo. También es importante la identificación del estudiante con el establecimiento, lo cual tiene la característica de contar con apego y compromiso, donde el apego corresponde al vínculo estudiante-escuela (MINEDUC, 2013), esto quiere decir que es sumamente importante reconocer e identificar a las personas con las que trabajan los profesores en el aula: los educandos.

El vínculo tiene una estructura triangular, donde el docente y el estudiante son acompañados de la cultura como último vértice de esta triada (Albornoz Muñoz y Cornejo Chávez, 2017). Cada institución educativa entonces tendrá su propio contexto vincular general, con una cultura socioemocional establecida desde las bases declaradas en sus proyectos educativos, así como también en las acciones realizadas desde los diversos estamentos y también en el aula de clase. No obstante, pueden existir factores más fuertes dentro de la labor docente que impida llevar a cabo este trabajo socioemocional si no se tiene experiencia o competencias para ello, por ello es necesario contar con escuelas donde los procesos que desarrollan los estudiantes no sólo se enfoquen en lo académico, sino también en lo socioemocional (Hidalgo, 2023). Además, es necesario considerar la importancia de la generación de vínculos en las escuelas, y en palabras del MINEDUC (2020) se estipula que: “Tomando en cuenta que la figura adulta con quien más horas comparten los estudiantes es la del docente, se hace evidente la necesidad de trabajar su desarrollo y bienestar socioemocional, sus capacidades para establecer vínculos pedagógicos y afectivos” (p. 12)

2.3.2 El impacto educativo del vínculo afectivo

Cornejo y Cabezas (2016, citado en Castro 2023) destacan que algunos aspectos como promover vínculos saludables, realizar lecturas emocionales a los estudiantes, empatizar con el otro, son características que dependen de las competencias socioemocionales que cada docente tenga, y puede afectar a la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes. Lo anterior puede ser de cierto modo un aspecto preocupante en el proceso educativo integral, ya que depender de las habilidades socioemocionales adquiridas por experiencia de vida y profesional de cada profesor puede derivar en un proceso incompleto en este ámbito si no han logrado capacitarse y potenciarlas. Por lo tanto, se vuelve necesario trabajar estos indicadores, tal como destaca Albornoz *et al.* (2017) que declara que la relación entre los profesores y los estudiantes pasa a ser el corazón del trabajo pedagógico, y requiere de vínculos afectivos entre ambas partes. La Agencia (2024a) por su parte propone dos estrategias transversales que buscan trabajar habilidades socioemocionales de tipo intrapersonal en el aula, las cuáles se catalogan como “educar manteniendo el vínculo: reconociendo, aceptando y respetando” (p. 3) y “crear un ambiente emocionalmente seguro al interior del aula” (p. 4).

Duque (2019) propone la existencia de dos tipos de vínculos: el cognitivo y el afectivo. La diferencia entre conocer al otro (cognitivo) y confiar en el otro (afectivo) es la manera en conocer las diferencias de los vínculos entre docentes y estudiantes. Desde la Agencia de la calidad de la educación (2024a) se consideran los vínculos como un trabajo transversal y necesario que debe desarrollar cada docente e incluso sugieren acciones que pueden ser incluidas en la planificación de clase y de esta manera llevar a cabo estos procesos, tales como “dedicar minutos para preguntar cómo están los estudiantes”, “interesarse en saber sus nombres, sueños o miedos”, escucharlos cuando hablan de su vida personal” o “mantener conversaciones privadas con estudiantes para informarse de su contexto académico” (p. 3).

2.3.3 Resultados de los vínculos docente-estudiante

Por último, existe evidencia de investigaciones en donde se ha descubierto que las comunidades educativas que trabajan desde la afectividad y los vínculos socio emocionales pueden mejorar sus resultados transversales, lo que puede mejorar la motivación de ambos estamentos en el proceso educativo. Del estudio de Piriz (2018) se determinó que los docentes y estudiantes resaltan el hecho que la afectividad tiene un rol importante en la relación pedagógica, ya que “la contención, el afecto, la confianza y los límites claros son características definidas como relevantes” (p. 64). Un estudiante contenido y escuchado tendrá mejores posibilidades de volverse partícipe del proceso educativo con un docente, generando vínculos que potencian el respeto y la sensación de pertenencia a su comunidad educativa. En palabras de Castro (2023), se vuelve necesario “promover la formación de un estudiante que se sienta feliz (alto bienestar) y saludable mentalmente, lo que lo conducirá a iniciar una trayectoria social de futuro prometedora, positiva y abierta.” (p. 627). Lo anterior va de la mano con el plan de reactivación educativa (MINEDUC, 2024), el cual contiene elementos que apuntan a las competencias socioemocionales y afectivas de los estudiantes en los diversos ejes.

El eje de *Convivencia y salud mental*, por ejemplo, en su estrategia de *convivencia educativa* tiene una acción llamada “a convivir se aprende” (p. 20) la cual tiene como objetivo fortalecer las habilidades y competencias de equipos de gestión y de convivencia, para promover tanto la sana convivencia escolar como el bienestar socioemocional de los estudiantes, donde puede ser posible realizar una bajada hacia los equipos docentes. Otra acción que tiene por nombre “maletines y recursos para el aprendizaje socioemocional y desarrollo integral” (p. 22) tiene como objetivo proporcionar herramientas tanto a docentes como a las familias de los estudiantes para el abordaje de del desarrollo integral, con recursos para el área socioemocional y el trabajo con material (enfocado para cursos hasta 8 años aproximadamente). La acción “Bienestar de los equipos

educativos” (p. 24) apunta a la realización de talleres y acompañamientos para potenciar el bienestar socioemocional de los equipos educativos, como una *condición* para el desarrollo educativo.

2.4 Educación Socioemocional

2.4.1 Aspectos socioemocionales en el proceso de enseñanza y aprendizaje

La educación en sí no separa lo que se enseña según las clases, las asignaturas de estudio o los días. Una clase debe ser íntegra para lograr la mejor adquisición de aprendizajes, y tal como plantea Voca Editorial (s.f.), para el proceso de educación emocional, se considera principalmente la formación integral de las personas. Esto quiere decir que este modelo educativo atiende a factores cognitivos y sociales, de los cuáles los últimos tienden a ser dejados de lado por el desempeño académico.

Desde aquí, es que aparece otro tipo de enseñanza y aprendizaje, paralelo al académico, al cual darle importancia dentro y fuera del aula: El aprendizaje socioemocional. MINEDUC (2020) define el aprendizaje socioemocional como el proceso que cumple la triada de conocimientos, habilidades, y actitudes que permiten el logro de expresión de emociones y la comprensión de las mismas, fijar objetivos y motivarse en cumplirlos, la generación de relaciones estables y sanas y el buen manejo de situaciones. De la investigación de Castro (2023) se recoge que los estudiantes valoran a aquellos docentes que son cercanos y afectuosos con ellos, donde el concepto de afectividad va totalmente de la mano con la educación emocional y el fortalecimiento de las redes de apoyo en la escuela. También existen enunciados que apuntan al proceso de aprendizaje socioemocional, tal como MINEDUC (2020) el cual estipula que:

“El aprendizaje socioemocional puede contribuir a enriquecer la construcción de la personalidad y de la identidad que cada niño y

adolescente realizan a lo largo de la etapa escolar, aportando conocimientos valiosos sobre sí mismos para construir un diálogo y narración interna que fomente una autoestima sana y positiva; (...) y a su participación responsable y comprometida como miembro de la comunidad educativa.” (p. 22).

Según la Agencia (2015), los docentes insertos en contextos más vulnerables mantienen un discurso sobre la importancia de su función como educadores en torno a la contención emocional de sus estudiantes. Ahora bien, aunque el trabajo socioemocional deba ser algo que se da en todos los establecimientos, sean públicos o privados, no todos lo declaran en sus *Proyectos Educativos*, dejando a la deriva este trabajo transversal, que nuevamente hay que destacar, aparece en la LGE de 2009, dentro de la *educación integral*.

Es así como se recae en ideas de que los establecimientos de “excelencia” son mejores debido a sus altos índices académicos y de resultados en pruebas como SIMCE o PAES, logrando omitir la obligatoriedad de impartir la educación emocional en cada asignatura. La Agencia (2015) también replica la idea de que la tensión entre lo académico y lo socioemocional existente se mantiene debido a la convivencia y disciplina, dando como ejemplo un testimonio de un inspector general de un establecimiento, donde éste organiza las labores en su escuela, priorizando la normalización, luego el respeto y por último el aprendizaje, factores más transversales que académicos.

Por último, para impartir una educación emocional, se necesitan algunas variables básicas a considerar, que van más allá de lo que la escuela solicite a sus docentes aplicar en el aula, y estas son: Que los docentes conozcan el concepto de educación emocional y que los docentes tengan las habilidades básicas para aplicar este modelo educativo. Sin embargo, MINEDUC (2020) declara que la mayoría de los profesores en Chile no tuvieron una formación inicial docente que considerara el aprendizaje socioemocional para su futuro

trabajo en establecimientos educativos. Con esta declaración es que surge su propia propuesta de espacios establecidos en las escuelas con foco en formación y capacitación de competencias emocionales de los docentes y para ser enseñadas a los estudiantes.

2.4.2 ¿Qué son las competencias emocionales?

Los procesos educativos en Chile contienen diversas áreas de enseñanza dentro del currículo y, por ende, los planes de estudio para las escuelas (MINEDUC, 2015, 2018). En una de esas áreas de trabajo, que corresponde a la enseñanza socioemocional, comienzan a aparecer elementos y categorías para definir y enfocar las metodologías y modelos educativos. Dentro de la educación emocional, es necesario considerar la importancia de la *inteligencia emocional*, tanto para los docentes que ejercerán la labor pedagógica como para sus estudiantes, los cuáles aprenderán dichas habilidades mayoritariamente en su formación escolar. Salovey y Mayer (1990, citado por Bisquerra, 2003) consideran cinco características de la inteligencia emocional: conocer las propias emociones, manejar las emociones, motivarse a sí mismo, reconocer las emociones de los demás y establecer relaciones. Desde aquí, y considerando este concepto de inteligencia emocional, es que comienzan a aparecer corrientes que definen y explican lo que denominan *competencias emocionales*.

Las competencias emocionales son la capacidad de una persona para conocer y comprender las propias emociones y las de los demás, regulando sus afectos y utilizando esta capacidad para gobernar sus propios pensamientos y acciones. (Voca Editorial, s.f.). En palabras de Bisquerra (2003), uno de los autores que ha trabajado en ir actualizando constantemente el concepto de competencia emocional, estipula que corresponde al “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales.” (p. 22). De esta manera se distinguen dos categorías para este concepto: la inteligencia intrapersonal

desde la capacidad de autorreflexión, y la inteligencia interpersonal desde el reconocimiento de qué sienten y piensan los demás.

Bisquerra en su investigación (2003) ya había formulado una estructura para las competencias emocionales, y actualmente se consideran las actualizaciones posteriores a este estudio sobre educación emocional (Pérez-Escoda *et al.*, 2012; Bisquerra y Manuel, 2019). Con esto, la literatura logra definir y explicar las competencias emocionales en 5 categorías:

a. Conciencia Emocional:

“La conciencia emocional consiste en reconocer las propias emociones y las emociones de los demás” (Bisquerra y Manuel, 2019, p. 37). Es necesario conocer motivantes y gatillantes de las emociones, analizarlas y expresarlas de manera adecuada, con gestos y palabras.

En esta categoría se consideran aspectos como: reconocer mis propias emociones, ser consciente de lo que estoy sintiendo y comprender las emociones de otros. No debemos olvidar que esta categoría no apunta exclusivamente a estudiantes, sino también a los docentes que llevan a cabo el proceso educativo de los alumnos. Desde la Agencia (2015) se proponen estrategias para el autocuidado docente, donde una reflexión pre inicio de clases entre docentes y equipo directivo, para conocer su estado de ánimo, puede motivar a los profesores en el día que comienza, así también como abordar casos de estudiantes en situaciones críticas, para trabajarlo entre pares en beneficio de organizar estrategias de la jornada.

b. Regulación Emocional:

“La regulación emocional significa dar una respuesta apropiada a las emociones que experimentamos” (Bisquerra y Manuel, 2019, p. 37). La regulación no es lo

mismo que reprimir las emociones, sino más bien lograr controlar desbordes emocionales. La tolerancia hacia la frustración, manejar la ira, afrontar situaciones estresantes o de riesgo, son aparte de este componente. Las técnicas de relajación y meditación son esenciales para trabajar esta habilidad.

Desde aquí se consideran aspectos como: saber cómo expresar emociones, regular mis propios sentimientos y emociones, enfrentar emociones negativas, auto generación de emociones positivas.

c. Autonomía personal:

“La autonomía emocional es la capacidad de tomar las propias decisiones incluso sobre las emociones que uno considera apropiado experimentar en determinados contextos con la intención de optimizar el rendimiento, la convivencia y el bienestar” (Bisquerra y Manuel, 2019, p. 37). Lo anterior apunta a la capacidad de no tender a caer en estímulos externos, y trabajar la autoestima, confianza en uno mismo, autopercepción positiva, motivación y la responsabilidad. Esta competencia apunta al equilibrio emocional interno y externo.

En esta categoría se encuentra el enfoque de características como la motivación autónoma, la autoestima, responsabilidad en las decisiones y emociones, análisis del entorno social, potenciar actitudes positivas y búsqueda de ayuda. Los profesores ayudan a los estudiantes con sus decisiones y sus metas a seguir, buscando que se impida una posible deserción y orientándolos de ser así el caso (Beccaria, 2020). Aun así, esto es sólo el primer paso, ya que uno de los objetivos de los docentes es impulsar la autonomía de los jóvenes.

d. Competencia Social:

“La competencia social facilita las relaciones interpersonales, sabiendo que están entrelazadas de emociones” (Bisquerra y Manuel, 2019, p. 37). Llevar a cabo

acciones por un clima social adecuado y no agresivo o discriminatorio es hacia donde apunta esta competencia. La prevención de problemas y violencia también son parte de esta categoría.

En esta categoría se tratan elementos como: respeto hacia los demás, dominación de habilidades sociales, de comunicación tanto social como emocional, así como también la asertividad. Para Beccaria (2020), en el proceso educativo debe existir la comunicación e interpersonalidad, todo esto apuntando a la necesidad de entablar lazos dentro de las comunidades educativas, es decir, entre estudiantes, entre docentes e incluso, y de forma bidireccional, con docentes y estudiantes.

e. Competencias para la vida y el bienestar:

“Competencias para la vida y el bienestar se refiere a la capacidad de mostrar un comportamiento responsable y adecuado para resolver los problemas de tipo personal, familiar, profesional, sociales dirigidos a la mejora de la persona y de la sociedad del bienestar” (Pérez-Escoda *et al.*, 2012, p. 1187).

En esta categoría encontramos características tales como: la identificación de problemas, negociación con otros, bienestar subjetivo, solución de los conflictos o hasta incluso fijar objetivos. Si lo llevamos a la práctica, los docentes que deban impartir la asignatura de Orientación, la cual cuenta con su propio plan de estudio, también deben dominar los componentes emocionales. Según estipula MINEDUC (2020), el currículo de la asignatura de Orientación muestra una relación estrecha con las competencias socioemocionales. El eje de crecimiento personal guarda relación con la Autonomía Emocional y la Regulación Emocional, el eje de relaciones interpersonales está estrechamente vinculado a las Competencias Sociales y la Conciencia Emocional. Por último, el eje de participación y pertenencia se relaciona mejor con las Competencias para la Vida y el Bienestar.

No obstante, con los conceptos declarados sobre estos componentes que deberán ser transmitidos, enseñados y trabajados por los educandos en los establecimientos educacionales, es que también el ente ministerial (MINEDUC, 2020) declara que la mayoría de los profesores en Chile no tuvieron una formación inicial docente que considerara el aprendizaje socioemocional para su futuro trabajo en establecimientos educativos. Y es aquí donde surge su propia propuesta de espacios establecidos en las escuelas con foco en formación y capacitación de competencias emocionales de los docentes y para ser enseñadas a los estudiantes, todo para lograr subsanar la insuficiente formación de profesores en este ámbito.

III. MARCO METODOLÓGICO

A continuación, se presenta el método utilizado en la investigación, considerando corriente investigativa, diseño, detalle de los instrumentos para la producción de datos y posterior análisis de la información recopilada de los mismos.

3.1 Paradigma

La presente investigación se adscribe al paradigma Interpretativo, a raíz de la necesidad de explicar y comprender problemas, cuestiones y restricciones que desde un enfoque cuantitativo se vuelve complejo (Martínez Godínez, 2013). Debido a que la investigación buscaba evaluar un modelo declarado en el proyecto educativo, que se desprende de la educación integral, pero que considera a su vez factores socioemocionales, limitantes y fortalezas en el proceso para aplicar este modelo de educación, se requiere de una línea de acción que analice las interacciones entre los sujetos.

3.2 Método de Estudio

Esta investigación corresponde a un estudio de método mixto, según Hernández-Sampieri *et al.* (2014), todo esto a raíz del uso de multimétodos en el proceso de investigación, pero con mayor énfasis en lo cualitativo. Se optó por esta metodología debido a la complejidad del fenómeno a investigar donde fue necesario considerar aspectos cuantitativos y cualitativos para triangular la información de forma más objetiva. Además, la posibilidad de recoger datos más objetivos y variados (Todd, Nerlich y McKeown, 2004, citado en Hernández-Sampieri *et al.*, 2014), fue otro factor determinante en la selección de este método.

El estudio cualitativo busca comprender fenómenos que ocurren en su ambiente común, obteniendo datos desde las fuentes basado en momentos, situaciones, individuos, literatura, lugares, entre otros (Ramos, 2015).

3.3 Diseño

La investigación trabajó bajo un diseño de tipo estudio de caso, ya que el foco del método mixto aplicado es más cualitativo que cuantitativo, y tal como describe Saavedra (2017), los estudios de caso no se basan en muestras probabilísticas, sino generalizar de manera analítica sobre las teorías del objeto a investigar, para poder compararlas con otros casos de similares características. Yin (1994, citado por Chaves y Weiler, 2016) además apunta a los prejuicios existentes sobre este diseño, ya que los análisis no son estadísticamente generalizables, pero para el presente estudio fue necesario, ya que se buscaba conocer la realidad en torno a la educación socioemocional de la institución educativa contrastándolo con las normativas chilenas educativas que hablan de esta materia.

3.4. Unidad de Análisis

La unidad de análisis correspondía a docentes de una escuela de educación básica en la ciudad de Villa Alemana, Chile. En esta investigación se utilizaron criterios para la selección de los participantes, lo que vuelve el estudio de tipo no probabilístico con un muestreo por conveniencia. Esta decisión se basa en el conocimiento del investigador del centro educativo en cuestión (Encinas Ramírez, 1994). Los participantes del estudio son docentes de cinco niveles educativos, los cuales corresponden a Pre-Básica (Pre Kinder y Kinder, debido a que son un curso multigrado), 2° básico, 3° básico, 5° básico y 8° básico B.

Finalmente, durante la investigación se planteó ampliar o modificar algún sujeto de estudio, considerando la flexibilidad que permiten las investigaciones cualitativas (Hernández-Sampieri *et al.*, 2014), a raíz de indicadores que aparezcan durante el estudio y que muestren la necesidad de agregar o quitar unidades

3.5 Técnicas de Producción de datos

Es importante determinar la forma en que se producirán los datos para esta investigación. Según constatan Campoy Aranda y Gomes Araújo (2009), el proceso de seleccionar las técnicas de producción o construcción tienden a ser independientes de características como el enfoque epistemológico del investigador. Desde aquí, se hizo necesario considerar el criterio del investigador para la selección de las estrategias de recogida de datos (Castillo-Bustos, 2021), según el foco del estudio que busca analizar tanto percepciones de una parte de la muestra, como también el desempeño en estrategias declaradas de trabajo, por nombrar algunas.

3.5.1 Análisis de datos y presentación de datos

A continuación, se presentarán las técnicas de recogida utilizadas para esta investigación:

a. Encuesta tipo cuestionario de escala

Corresponde al instrumento utilizado para la recolección de datos de tipo cuantitativos. Según Useche (2019) es el instrumento más básico que se puede aplicar en las investigaciones, y en este caso, como método de recogida de datos a gran escala (la mayor cantidad del cuerpo docente del establecimiento), se utilizó una encuesta de tipo cuestionario con una escala de likert de 5 niveles, para de esta manera conocer el grado de conocimiento y aplicación de los profesores encuestados sobre la educación socioemocional del modelo de Bisquerra.

La principal razón para la aplicación de este instrumento apunta a la necesidad de conocer la percepción de los docentes sobre el tema desde indicadores estándar, para luego ser contrastado con el instrumento b).

b. Entrevista Semiestructurada

Corresponde al instrumento utilizado para la recolección de datos de tipo cualitativo. Para Castillo-Bustos (2021), no existen personas o hechos que no merezcan atención de los investigadores, por lo que considerar opiniones y perspectivas de las personas son de invaluable importancia” (p. 57). Desde aquí, no sólo es suficiente una encuesta para recopilar datos contundentes, por lo que las entrevistas semiestructuradas con diferentes actores de la muestra pueden proporcionar otra mirada a la información observada hasta el momento.

La necesidad de la entrevista en esta investigación no es al azar, y las palabras de Torrecilla (2006) especifican que “La entrevista permite un acercamiento directo a los individuos de la realidad. (...) Mientras el investigador pregunta, acumulando respuestas objetivas, es capaz de captar sus opiniones, sensaciones y estados de ánimo, enriqueciendo la información y facilitando la consecución de los objetivos propuestos.” (p. 3). Se esperaba que la entrevista fuese aplicada a docentes que ejercen en diversos niveles educativos. Se llevó a cabo en un lugar libre de distracciones y fue en los horarios no lectivos de los docentes (no están frente a estudiantes en el aula).

Urbano (2016) considera la importancia de digitalizar esta información para ser analizada posteriormente. El autor explica que las observaciones deben ser a través de una pauta, las entrevistas pueden ser grabadas o digitalizadas. Desde aquí, las entrevistas realizadas se aplicaron de manera presencial con cada participante, consignando en papel todas las respuestas de los docentes.

3.5.2 Instrumentos

En los procesos de educación integral, los instrumentos evaluativos son bastante variados, pero también específicos en lo que se busca medir o analizar. Considerar que la formación integral compete tanto aspectos curriculares como

afectivos, motivacionales, sociales y metacognitivas (Universidad de San Pablo, 2023). El autor también explica que las encuestas, escalas de apreciación o cuestionarios de autoevaluación son algunos de los insumos que se pueden utilizar para evaluar el proceso integral de educación.

Desde aquí, los indicadores que se buscó conocer y analizar a través de los instrumentos a confeccionar, según el modelo de Bisquerra (Pérez-Escoda *et al.*, 2012; Bisquerra y Mateo, 2019) fueron las prácticas pedagógicas con foco en la educación socioemocional. Los instrumentos a ser aplicados consideran tres características nombradas por Urbano (2016), que apuntan a la necesidad de resultados lo más fiables y objetivos posibles, donde encontramos *comportamiento y opiniones; actitudes, estereotipos y percepciones; motivación profunda*. De estas categorías en las que se basarán se espera que la muestra pueda expresar sus propias percepciones, opiniones y motivaciones sobre las temáticas abordadas. Los instrumentos que se busca aplicar, con sus respectivos propósitos, es la siguiente:

a. Cuestionario con Escala de Likert

“Un instrumento empleado frecuentemente, para identificar las percepciones de los estudiantes, profesores y administradores en relación a la práctica educativa lo constituye el cuestionario de escala Likert” (Fabila, 2013, p. 31). En esta investigación, determinar la percepción de los docentes en torno a la educación socioemocional era esencial, por lo que se volvía necesario y muy útil el uso de escalas de Likert con los instrumentos a trabajar (Canto *et al.*, 2020). Por esto se empleó la posibilidad de aplicar un cuestionario sobre educación socioemocional según el modelo de Bisquerra (ANEXO 1), pero midiendo la percepción con una escala de cinco categorías cualitativas (siempre, casi siempre, medianamente, a veces, nunca), lo que permitió brindar información más clara y precisa al momento de analizar los resultados (Urbano, 2016).

Además, desde los indicadores confeccionados para el instrumento de cada uno de los componentes socioemocionales de Bisquerra (Pérez-Escoda *et al.*, 2012; Bisquerra y Mateo, 2019), se pudo desprender varios descriptores provenientes de las cuatro dimensiones del MBE (CPEIP, 2021a), que corresponden a:

- a. Dominio A: *Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje*
- b. Dominio B: *Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje*
- c. Dominio C: *Enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes*
- d. Dominio D: *Responsabilidades Profesionales*

; dominios los cuáles se enlazaban con este modelo educativo y potenciaban la importancia de aplicar la educación socioemocional, desde la documentación normativa para docentes en Chile. Esta conexión entre los cinco componentes socioemocionales de Bisquerra y el MBE se puede contemplar desde la Tabla 1 hasta la Tabla 5.

La Tabla 1 presenta cuáles son los descriptores del MBE que se enlazan directamente con la descripción y enfoque del componente *conciencia emocional*.

Tabla 1

Conciencia emocional y descriptores de MBE

Dominio A	Dominio B	Dominio C	Dominio D
Descriptor 1.6	Descriptor 6.1	Ninguno	Ninguno
	Descriptor 6.2		

Fuente: elaboración propia según información recopilada.

Se observa desde la Tabla 1 que este componente sólo posee descriptores del dominio A y el dominio B. Un ejemplo de los indicadores confeccionados para esta dimensión es: *“Utilizo estrategias para ayudar a los estudiantes a identificar y etiquetar sus emociones”*.

En segundo lugar, la Tabla 2 presenta cuáles son los descriptores del MBE que se enlazan directamente con la descripción y enfoque del componente *regulación emocional*.

Tabla 2

Regulación emocional y descriptores de MBE

Dominio A	Dominio B	Dominio C	Dominio D
Descriptor 1.3	Descriptor 6.3	Ninguno	Ninguno
Descriptor 1.6			

Fuente: elaboración propia según información recopilada.

En este caso, desde la Tabla 2 se observa que el componente socioemocional también posee sólo descriptores del dominio A y el dominio B. Un ejemplo de los indicadores confeccionados para esta dimensión es: “*Conozco estrategias efectivas para manejar mis emociones de manera positiva*”.

Luego, la Tabla 3 presenta cuáles son los descriptores del MBE que se enlazan directamente con la descripción y enfoque del componente *autonomía personal*.

Tabla 3

Autonomía personal y descriptores de MBE

Dominio A	Dominio B	Dominio C	Dominio D
Ninguno	Descriptor 6.3	Descriptor 7.3	Descriptor 10.1
		Descriptor 7.11	Descriptor 10.2
		Descriptor 8.1	Descriptor 10.4
		Descriptor 8.2	Descriptor 10.5
		Descriptor 8.3	Descriptor 10.6

Fuente: elaboración propia según información recopilada.

Observando la Tabla 3 se destaca que hay gran cantidad de descriptores, tanto del dominio C como del dominio D, apuntando a que este componente es más del área profesional que curricular para los docentes. Un ejemplo de los indicadores confeccionados para esta dimensión es: *“Conozco la responsabilidad que tengo en la toma de decisiones éticas y profesionales”*.

En cuarto lugar, la Tabla 4 presenta cuáles son los descriptores del MBE que se enlazan directamente con la descripción y enfoque del componente *competencias sociales*.

Tabla 4

Competencias sociales y descriptores de MBE

Dominio A	Dominio B	Dominio C	Dominio D
Descriptor 1.6	Descriptor 5.1	Descriptor 8.1	Ninguno
	Descriptor 6.2	Descriptor 8.2	
	Descriptor 6.4	Descriptor 8.3	
	Descriptor 6.5		

Fuente: elaboración propia según información recopilada.

En la Tabla 4 se observa que hay casi un equilibrio entre el dominio B y el dominio C que predomina en este componente. Un ejemplo de los indicadores confeccionados para esta dimensión es: *“Establezco relaciones respetuosas y colaborativas con mis estudiantes”*.

Por último, la Tabla 5 presenta cuáles son los descriptores del MBE que se enlazan directamente con la descripción y enfoque del componente *competencias para la vida y el bienestar*.

Tabla 5

Competencias para la vida y el bienestar y descriptores de MBE

Dominio A	Dominio B	Dominio C	Dominio D
Descriptor 1.6	Descriptor 6.3	Descriptor 7.1	Ninguno
		Descriptor 7.2	
		Descriptor 7.3	
		Descriptor 7.4	

Fuente: elaboración propia según información recopilada.

Desde la Tabla 5 se extrae que el dominio C es el que lidera los descriptores que se conectan con este componente. Un ejemplo de los indicadores confeccionados para esta dimensión es: *“Facilito espacios de negociación y resolución pacífica de conflictos en el aula”*.

b. Guía de preguntas para entrevista

La entrevista se aplicó a diversas personas de la muestra, lo más heterogéneas entre sí que sea posible. Campoy Aranda y Gomes Araújo (2009) definen la entrevista como la más utilizada en las investigaciones de este tipo, para recibir la opinión de una persona sobre un asunto. Para esta investigación, se llevó a cabo una entrevista semiestructurada, que Torrecilla (2006) especifica como un instrumento que se aplica luego de formular un guion, y que a su vez permite mayor apertura de expresión en torno al tema tratado. Así también, este instrumento proporciona al investigador la capacidad de relacionar las respuestas con alguna pregunta de ser necesario. Con lo anterior, era un requisito confeccionar una serie de preguntas según el tema a tratar (ANEXO 2).

A los docentes entrevistados se les consultó por los cinco componentes socioemocionales de Bisquerra (Pérez-Escoda *et al.*, 2012; Bisquerra y Mateo, 2019) en forma de preguntas tipo “caso”. Urbano (2016) estipula la necesidad de permitir que los entrevistados expresen sus impresiones personales, ya que son

ellos quienes conocen la información que busca el investigador. El uso de la entrevista en esta investigación fue producir datos directamente desde las percepciones de las personas de la muestra, para contrastar y/o corroborar lo recogido a través del cuestionario, en la parte referida a la aplicación principalmente. Este instrumento fue aplicado a 5 profesores del establecimiento que se desempeñaban en diferentes ciclos educativos y constaba de 9 preguntas, las cuáles fueron repartidas entre los diversos componentes socioemocionales, como se logra apreciar en la Tabla 6.

Tabla 6

Guía de preguntas para entrevista

Conciencia Emocional	Regulación Emocional	Autonomía Personal	Competencias Sociales	Competencias para la vida y el bienestar
2 preguntas	2 preguntas	2 preguntas	2 preguntas	1 pregunta

Fuente: elaboración propia según información recopilada.

Por último, un criterio de la selección de la muestra para este instrumento tuvo un componente de observación de aula previo a la entrevista, donde el investigador participó durante un periodo de una clase con cada uno de los docentes durante la investigación.

3.5.3 Dimensiones

A continuación, se establecerán las dimensiones que se buscó analizar, a través de la aplicación de los instrumentos. Estas se desglosan directamente de los Objetivos Específicos de esta investigación, y corresponden a los siguientes:

- a. Percepción docente de las habilidades de Conciencia Socioemocional.
- b. Percepción docente de las habilidades de Regulación Emocional.

- c. Percepción docente de las habilidades de Autonomía Personal.
- d. Percepción docente de las habilidades de Competencia Social.
- e. Percepción docente de las habilidades de Competencias para la Vida y el Bienestar.

3.5.4 Revisión de expertos

“La validez de los instrumentos de recolección de datos, es altamente relevante en la investigación cualitativa” (Castillo-Bustos, 2021, p. 59). Para esta investigación, de tipo mixta con foco mayormente cualitativo, se necesitó una validez que permita que los resultados sean lo más fidedignos y objetivos posibles, a la vez que sean claros y permitan una imagen representativa del objeto de estudio, tal como explica Martínez Miguélez (2006).

Campoy Aranda y Gomes Araújo (2009) agregan también que, para una mejor validez de los resultados de la investigación cualitativa, es necesario una heterogeneidad de los participantes, hecho que se busca concretar con la muestra de diversos niveles educativos y los docentes que trabajan en ellos, ampliando la variedad etaria, socioemocional y de prácticas según bases curriculares. Además, para un completo proceso de validez, se utilizaron estrategias declaradas por Moral Santaella (2006), que corresponden a las siguientes:

1. Técnicas de recogida de datos

a. Encuestas: Se aplicaron encuestas a los docentes, vía un instrumento tipo escala de Likert realizado de manera digital. Se recibieron las respuestas durante un mes completo, para que durante los periodos no lectivos los docentes que de manera voluntaria quisieron participar de la investigación la respondieran.

b. Observación de clase: Se observaron clases para la selección de posibles profesores candidatos para realizar el instrumento entrevista, visitando a los cursos donde los docentes que estuvieron de acuerdo con ser acompañados en el aula realizaban labores en algún momento del día. Estos correspondían a 7 cursos: Pre-Kinder, Kinder, 1° Básico, 2° Básico, 5° Básico, 7° Básico A y 7° Básico B. La observación de aula tuvo como foco sólo tres elementos para la selección de la muestra:

- Cantidad de estudiantes: Si el aula tiene una cantidad mayor o similar al promedio de estudiantes por curso del establecimiento, se procedería a escogerlo como posible muestra para las entrevistas del docente jefe o educadoras diferenciales del curso. El promedio aproximado de estudiantes por curso era de 18.

- Cantidad de tiempo frente al curso: Se buscaba docentes que brindaran una cantidad de tiempo alta durante la semana ante los cursos observados, o que ejercieran labores con varios cursos durante la semana (más de 20 horas de trabajo lectivo frente a estudiantes), brindando así mayor amplitud de experiencia para el proceso de entrevistas.

- Nivel de vínculo observable: En base a los componentes socioemocionales de Bisquerra, y utilizando los indicadores de la encuesta que los docentes del establecimiento respondieron, se escogió a los docentes que por lo menos presentaron un indicador como mínimo para cada uno de los 5 componentes socioemocionales del instrumento mencionado, dando más peso al trabajo desde la teoría de educación socioemocional de parte de los docentes.

c. Entrevistas: Se realizó cada entrevista para los docentes escogidos como muestra desde la observación de clase. De los 7 docentes observados, de los cuáles eran 6 docentes de aula y 1 educadora diferencial, se logró concretar las entrevistas con sólo 5 docentes debido a la falta de tiempo durante el periodo en

que se realizaba la investigación, que correspondía al cierre del año académico. Las entrevistas se realizaron en un lugar sin distractores y fueron grabadas y luego transcritas para poder ser anexada a la investigación.

2. Técnicas de análisis de datos

Luego de la aplicación de los instrumentos establecidos para la investigación, se procedió al proceso de análisis de los datos, en el cuál se realizaron dos partes:

a. Tablas de análisis de instrumento cuantitativo y cualitativo: Se realizaron tablas para la organización de la información, donde se trabajó cada componente socioemocional por separado, según el tipo de instrumento.

b. Triangulación: Se trabajó con la información recopilada de los instrumentos de recogida de datos, además de que se utilizó la organización de las tablas ya mencionadas, para proceder a una triangulación de los datos cuantitativos y cualitativos, utilizando como base los indicadores de la encuesta cuantitativa y comparándolos con los testimonios que llevaron a cabo los docentes de la muestra para el instrumento entrevista. Así se logró corroborar y también contrastar la información de la que ellos eran conscientes que aplicaban o conocían y aquella que solamente correspondía a una forma de entender la labor docente en base a experiencias personales de vida y laborales.

3. Juicio de experto

a. Revisión por pares: Se buscó juicios de expertos para un análisis y validación de los instrumentos cuantitativos confeccionados. Estos expertos requerían tener experiencia tanto en el área de la investigación como también en temas de la educación socioemocional.

b. Clarificar la fundamentación del investigador: Para el instrumento de tipo cuantitativo, se realizó un juicio de experto con 3 doctores que conocen del área de educación socioemocional (ANEXO 3). Por otro lado, para la confección del instrumento de tipo cualitativo se le consultó a un doctor en evaluación sobre sugerencias para conectar este método de recolección de datos con la teoría.

3.6 Técnicas de análisis de datos

Desde los datos recopilada a través de la aplicación de los diversos instrumentos, es necesario el proceso de análisis de la misma para acercar al investigador a las conclusiones post observaciones. Rada (2007) potencia la idea del análisis de datos en investigaciones educativas, pero con una necesidad de objetividad en los informes para ser presentados a la muestra participante de la investigación. Una de las técnicas para llevar a cabo estas acciones es la triangulación, que para Urbano (2016) es una técnica necesaria si se aplican diversos instrumentos y técnicas de obtención de información, caso que aplica a esta investigación donde se efectuarán encuestas, pautas de observación y entrevistas. Con lo anterior, la triangulación de la información permitió obtener resultados más precisos y comprobar si los instrumentos potencian su validez, mientras la información captada en ellos sea congruente entre sí.

Los datos que se recopilan desde observaciones, las notas del investigador, la información obtenida y percepciones recibidas desde las entrevistas “pueden ser procesados mediante el tratamiento cualitativo computarizado” (Rada, 2007, p. 20). Se buscó así que la información pudiera ser entrecruzada entre los diversos instrumentos. Para tal hecho, se generaron tablas donde se organizaron los datos de cada uno de los instrumentos:

a. Tablas para la encuesta, donde se consideraron los indicadores consultados a los docentes y los porcentajes de docentes que escogieron las opciones “siempre” y “casi siempre”.

Para la encuesta, para cada componente socioemocional se consideraron dos categorías apriorísticas en las que se repartían los diversos indicadores que fueron consultados a los docentes: Autoconocimiento y aplicación.

b. Tablas para las respuestas de las entrevistas, considerando para ello categorías apriorísticas o pre-existente para la construcción de las mismas, donde cada componente socioemocional tenía dos categorías diferentes, excepto en *competencias para la vida y el bienestar* que solo tenía una. Estas categorías se formularon según la realidad observada en el establecimiento, acotando la mirada con los elementos del problema investigado (Rueda Sánchez *et al.*, 2023) y basadas en la educación socioemocional del modelo de Bisquerra (Pérez-Escoda *et al.*, 2012; Bisquerra y Mateo, 2019). Las diversas categorías que corresponden a cada una de las cinco dimensiones socioemocionales se pueden observar en la Tabla 7.

Tabla 7

Categorías de la encuesta según dimensiones socioemocionales

Dimensión socioemocional	Categorías	
Conciencia Emocional	Clima emocional tenso en el aula	Ajuste de estrategias pedagógicas para ambientes saludables
Regulación Emocional	Frustración del docente en el aula	Regular emociones y resolver problemáticas
Autonomía Personal	Rol profesional docente y autónomo	Reflexión tras la experiencia
Competencias Sociales	Exclusión y ambiente de cooperación	Comunicación empática y respetuosa
Competencias para la vida y el bienestar	Exposición emocional de los estudiantes, clima de respeto y bienestar emocional grupal	

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 7 se observa que cada categoría de las diferentes dimensiones socioemocionales se conecta tanto con el foco de los componentes socioemocionales de Bisquerra (Pérez-Escoda *et al.*, 2012; Bisquerra y Mateo, 2019), así como también con elementos propios del MBE (CPEIP, 2021a) que deben tener los docentes.

Por otro lado, en estas tablas también hay elementos emergentes, que corresponden a los criterios o indicadores, los cuáles se formularon de acuerdo a las respuestas y relatos adquiridos por medio de las entrevistas, generando así la posibilidad de corroborar las coincidencias en el accionar o pensar de los docentes de la muestra. En cada componente socioemocional hay diferente cantidad de indicadores, porque dependía de la amplitud de las respuestas de cada docente.

IV. RESULTADOS

En esta sección se presentan los resultados de los instrumentos que se aplicaron, y que están descritos en el marco metodológico, correspondiente tanto a un cuestionario tipo encuesta con escala de Likert, así como también a una entrevista semiestructurada.

4.1 Resultados Encuesta a docentes

El cuestionario aplicado fue respondido por una muestra de 22 docentes, de un total de 32 que desempeñan labores en el establecimiento. Con las respuestas de todos los profesores se confeccionaron tablas, donde se refleja exclusivamente el porcentaje de personas que escogieron tanto la clasificación “siempre” como también “casi siempre” en cada uno de los 54 indicadores que fueron consultados en el instrumento, divididos según dimensiones del modelo de educación socioemocional de Bisquerra (Pérez-Escoda *et al.*, 2012; Bisquerra y Mateo, 2019).

A continuación, se presenta la Tabla 8, que muestra la información extraída de las respuestas de la encuesta, en la dimensión de conciencia emocional.

Tabla 8*Dimensión conciencia emocional*

Dimensión	Categoría	Criterio	Porcentaje Siempre y Casi Siempre
Conciencia Emocional	Autoconocimiento	Soy capaz de identificar con precisión mis propias emociones en diferentes situaciones.	91%
		Reconozco múltiples emociones que puedo experimentar de manera simultánea.	86%
		Poseo un vocabulario emocional adecuado para etiquetar correctamente mis emociones.	68%
		Puedo percibir con precisión las emociones de los estudiantes a través de su lenguaje verbal y no verbal.	77%
		Comprendo cómo el clima emocional del aula influye en el aprendizaje de los estudiantes.	100%
	Aplicación	Fomento que mis estudiantes tomen conciencia de sus emociones en distintas actividades.	77%
		Utilizo estrategias para ayudar a los estudiantes a identificar y etiquetar sus emociones.	68%
		Promuevo un ambiente en el aula donde los estudiantes expresen sus emociones de manera segura.	82%
		Ajusto mis métodos de enseñanza en función del clima emocional detectado en la clase.	73%
		Aplico la empatía para comprender mejor las experiencias emocionales de mis estudiantes.	95%

Fuente: elaboración propia, de acuerdo a resultados obtenidos

En torno a los resultados observados en la Tabla 8, se determinó que los indicadores con porcentaje de docentes más bajo que escogieron la categoría “siempre” o “casi siempre” corresponden a: *Poseo un vocabulario emocional adecuado para etiquetar correctamente mis emociones* y *utilizo estrategias para ayudar a los estudiantes a identificar y etiquetar sus emociones*, ambos con un 68% (15 personas). Vale destacar que ambos indicadores apuntan al mismo tema: la identificación de emociones propias y de los estudiantes. Para Bisquerra

(2003), a los componentes cognitivos se les puede conocer como *sentimientos*, y para estos se considera exclusivamente las emociones más que sensaciones físicas. Con esto es posible considerar la existencia de docentes del establecimiento que no conocen bien los sentimientos propios y de otros, siendo un componente más subjetivo que requiere del entendimiento y trabajo con lenguaje verbal y no verbal. No obstante, a pesar que los docentes pueden no dominar de manera potente esta área, el indicador *comprendo cómo el clima emocional del aula influye en el aprendizaje de los estudiantes* que tuvo un 100% demuestra el conocimiento del rol profesional docente de los encuestados, buscando la necesidad comunidades de aprendizaje con climas de aula positivos.

En la Tabla 9 se presenta la información extraída de las respuestas de la encuesta, en la dimensión de regulación emocional.

Tabla 9*Dimensión regulación emocional*

Dimensión	Categoría	Criterio	Porcentaje Siempre y Casi Siempre
Regulación Emocional	Autoconocimiento	Soy consciente de la interacción entre mis emociones, pensamientos y comportamiento.	91%
		Conozco estrategias efectivas para manejar mis emociones de manera positiva.	64%
		Entiendo cómo el autocontrol emocional puede prevenir estados negativos como el estrés y la ansiedad.	91%
		Sé cómo expresar mis emociones de manera adecuada en el contexto escolar.	91%
		Conozco técnicas para generar emociones positivas en mí mismo.	64%
		Conozco técnicas para generar emociones positivas en los demás.	68%
	Aplicación	Aplico estrategias para regular mis emociones antes de interactuar con los estudiantes.	86%
		Aplico estrategias para regular mis emociones durante la interacción con los estudiantes.	91%
		Facilito un espacio donde los estudiantes puedan regular sus emociones de manera saludable.	86%
		Utilizo técnicas de autocontrol para gestionar mi frustración o estrés en situaciones desafiantes.	100%
		Fomento la generación de emociones positivas en el aula para mejorar el bienestar grupal.	100%
		Instruyo a los estudiantes sobre cómo manejar sus emociones en situaciones de conflicto.	82%

Fuente: elaboración propia, de acuerdo a resultados obtenidos

Como se observa en la Tabla 9, los indicadores con menor puntuación son: *Conozco estrategias efectivas para manejar mis emociones de manera positiva* y *conozco técnicas para generar emociones positivas en mí mismo* con un 64% (14 personas), seguidos de *conozco técnicas para generar emociones positivas*

en los demás con un 68% (15 personas). La autorregulación no sólo apunta a controlar emociones, sino también pensamientos, comportamientos y otros componentes como el estrés o los impulsos, tal como lo describe MINEDUC (2020). Sin embargo, y a pesar de que éstos indicadores apuntan al hecho que se puede no dominar el conocimiento sobre la regulación de las emociones propias y de otros, los encuestados igualmente mantienen por sobre el 80% todos los indicadores que describen el trabajo de regulación de emociones en el aula, hacia sí mismo y con los estudiantes. Se puede considerar principalmente *utilizo técnicas de autocontrol para gestionar mi frustración o estrés en situaciones desafiantes y fomento la generación de emociones positivas en el aula para mejorar el bienestar grupal*, ambas con 100% como los indicadores aplicados que son más potentes dentro de los encuestados, que da a entender que los docentes buscan regularse antes de seguir con el rol profesional para no pasar a llevar a los estudiantes.

Según Bisquerra y Manuel (2019), es necesario tener voluntad de cambio ante la regulación emocional, ya que es difícil ponerla en práctica en situaciones que no son cotidianas en el día a día. Aun así, las emociones nos ayudan a adaptarnos a los contextos sociales en los que se está trabajando como docente. De esta manera puede considerarse que los docentes al estar inmersos en una labor con ética profesional y estudiantes a su cargo, buscan adaptarse lo más posible al contexto de los grupos de alumnos en su establecimiento, intentando calmar emociones negativas y priorizar las emociones positivas de quienes están a su cargo.

En la Tabla 10 se muestra la información extraída de las respuestas de la encuesta, en la dimensión de autonomía personal.

Tabla 10*Dimensión autonomía personal*

Dimensión	Categoría	Criterio	Porcentaje Siempre y Casi Siempre
Autonomía Personal	Autoconocimiento	Considero que mi autoestima es positiva y contribuye a mi desempeño como docente.	73%
		Conozco la importancia de mantener una actitud positiva frente a los desafíos educativos.	91%
		Comprendo el rol de la automotivación en mi labor como educador.	91%
		Conozco la responsabilidad que tengo en la toma de decisiones éticas y profesionales.	100%
		Conozco estrategias para evaluar con una crítica constructiva ante situaciones que afecten a mis estudiantes.	86%
	Aplicación	Promuevo la autoestima de los estudiantes a través de actividades que refuercen su autovaloración.	91%
		Incentivo la automotivación en mis estudiantes para que se involucren activamente en su aprendizaje.	95%
		Fomento una actitud positiva en los estudiantes frente a los desafíos escolares.	100%
		Ayudo a mis estudiantes a identificar y analizar críticamente normas sociales que los afectan.	91%
		Facilito un clima de aula donde los estudiantes sientan la libertad de buscar ayuda y recursos cuando lo necesiten.	100%

Fuente: elaboración propia, de acuerdo a resultados obtenidos

De la Tabla 10 se logra apreciar que el indicador más bajo corresponde a *considero que mi autoestima es positiva y contribuye a mi desempeño como docente* con un 73% (16 personas), mientras que el resto supera el 85% y hasta el 90% sin problema. Esto puede apuntar a la necesidad principal de los docentes, es decir los estudiantes en el aula, y que reemplaza la preocupación por el estado emocional del profesional mismo. Pero esta necesidad está ligada fuertemente al rol profesional, con indicadores como *conozco la responsabilidad*

que tengo en la toma de decisiones éticas y profesionales con un 100% en las categorías “siempre” y “casi siempre”, lo que da a entender que en este establecimiento los docentes buscan cumplir las funciones encomendadas.

Ahora bien, lo anterior puede incluso ir de la mano con las evaluaciones estandarizadas y los requerimientos desde los liderazgos para obtener mejores resultados. De la prueba SIMCE, dimensiones actitudinales como la ética, moral, espiritualidad y emocionalidad quedan de lado ante el concepto de calidad insertado desde la Agencia de la Calidad de la Educación (Castro, 2023), por lo que no es muy alejado suponer que una de las razones por las que los docentes se van dejando de lado es por su rol profesional y no gana importancia la persona que realiza una clase, pero si priorizar a los estudiantes con su propio crecimiento autónomo según las estructuras de dichas evaluaciones.

En la Tabla 11 se presenta la información extraída de las respuestas de la encuesta, en la dimensión de competencia social.

Tabla 11*Dimensión competencia social*

Dimensión	Categoría	Criterio	Porcentaje Siempre y Casi Siempre
Competencia Social	Autoconocimiento	Conozco técnicas efectivas para mejorar la comunicación verbal con los estudiantes.	59%
		Conozco técnicas efectivas para mejorar la comunicación no verbal con los estudiantes.	64%
		Entiendo la importancia de mantener buenas relaciones interpersonales en el aula.	100%
		Sé cómo respetar las diferencias individuales y grupales dentro del contexto escolar.	100%
		Comprendo la asertividad y cómo aplicarla eficazmente en la gestión del aula para promover un clima positivo.	95%
		Reconozco las habilidades sociales básicas que debo fomentar en mis estudiantes.	95%
	Aplicación	Implemento prácticas que mejoren la escucha activa y el respeto en el aula.	100%
		Establezco relaciones respetuosas y colaborativas con mis estudiantes.	100%
		Fomento en los estudiantes la capacidad de compartir sus emociones de manera sincera y apropiada.	95%
		Enseño a mis estudiantes a decir “no” cuando sea necesario.	91%
		Incentivo comportamientos pro-sociales como la cooperación y el respeto mutuo entre los estudiantes.	95%

Fuente: elaboración propia, de acuerdo a resultados obtenidos

En la Tabla 11 es importante destacar el alto nivel de compromiso de los docentes ante la necesidad de climas respetuosos de aula, al igual que la constante promoción de una buena convivencia en las clases. Indicadores como *sé cómo respetar las diferencias individuales y grupales dentro del contexto escolar y establezco relaciones respetuosas y colaborativas con mis estudiantes* son algunos de las acciones con nivel más alto de aplicación y conocimiento. De la

investigación de Albornoz *et al.* (2017), uno de los puntos que se descubrieron corresponde al efecto que tienen las instituciones educativas al momento de imponer roles, los que algunas veces impiden generar vínculos con los estudiantes. Esto se puede apreciar con los indicadores de más bajo porcentaje, que corresponden a *conozco técnicas efectivas para mejorar la comunicación verbal con los estudiantes* con un 59% (13 personas) y *conozco técnicas efectivas para mejorar la comunicación no verbal con los estudiantes* con un 64% (14 personas), donde la falta de vínculo docente-estudiante puede ser una de las causales en el desconocimiento de la comunicación efectiva entre dichos actores.

Los docentes pueden conocer muchas estrategias desde lineamientos y normativas para enseñar a los estudiantes sobre educación, comunicación y trabajo en equipo, pero en este caso el docente es un participante más de la dialéctica para la formación de los jóvenes en el aula. El vínculo entre profesores y estudiantes también puede potenciarse con un trabajo de convivencia escolar donde todos los docentes sean parte, y no solamente los equipos destinados para ello. La Agencia de la calidad de la educación (2015) se refirió a esto mismo, especificando que se aprecia poca reflexión y nula promoción articulada de las escuelas con las aulas de clase en torno a la convivencia escolar, donde se presentan iniciativas aisladas desde los mismos docentes, con un bajo nivel en metodologías pedagógicas.

Por último, en la Tabla 12 presenta la información extraída de las respuestas de la encuesta, en la dimensión de competencias para la vida y el bienestar.

Tabla 12*Dimensión competencias para la vida y el bienestar*

Dimensión	Categoría	Criterio	Porcentaje Siempre y Casi Siempre
Competencias para la Vida y el Bienestar	Autoconocimiento	Identifico problemas que afectan el bienestar emocional de los estudiantes.	86%
		Comprendo la importancia de fijar objetivos positivos y realistas en la vida de los estudiantes.	100%
		Conozco métodos para la solución de conflictos interpersonales en el aula.	82%
		Sé cómo fomentar el bienestar subjetivo en el contexto escolar.	68%
		Conozco cómo generar experiencias óptimas para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.	82%
		Conozco cómo generar experiencias óptimas para mejorar el rendimiento emocional de los estudiantes.	77%
	Aplicación	Ayudo a los estudiantes a identificar problemas emocionales y les ofrezco apoyo para solucionarlos.	91%
		Guío a los estudiantes en la fijación de objetivos que contribuyan a su bienestar personal y académico.	95%
		Facilito espacios de negociación y resolución pacífica de conflictos en el aula.	95%
		Fomento un ambiente en el aula que promueva el bienestar emocional de los estudiantes.	100%
		Aplico técnicas que permitan a los estudiantes experimentar una experiencia óptima en el aula.	91%

Fuente: elaboración propia, de acuerdo a resultados obtenidos

Esta dimensión se enfoca en habilidades para una vida sana y con respeto, y para ello se necesita un trabajo emocional profundo desde los docentes. Bisquerra y Manuel (2019) declaran que cuando los jóvenes no son educados desde la empatía, por ejemplo, al no conocerla y dominarla es más probable que

realicen actos como acoso escolar, mientras que con una educación emocional más marcada estos comportamientos pueden ir desapareciendo, y en la Tabla 12 se puede observar un alto índice de aplicación en el trabajo en equipo, la empatía y hasta la negociación desde el respeto, además de trabajar con una cultura de altas expectativas, con indicadores como *comprendo la importancia de fijar objetivos positivos y realistas en la vida de los estudiantes y fomento un ambiente en el aula que promueva el bienestar emocional de los estudiantes*.

Por otro lado, los indicadores con menor porcentaje corresponden a *sé cómo fomentar el bienestar subjetivo en el contexto escolar* con un 68% (15 personas), seguido de *conozco cómo generar experiencias óptimas para mejorar el rendimiento emocional de los estudiantes* con un 77% (17 personas), donde el vínculo es parte importante dentro del reconocimiento de estrategias para mejorar ambientes de aula y bienestar de los estudiantes, tal como especifica MINEDUC (2020), donde “el rol de los docentes es especialmente destacado, pues el vínculo profesor–estudiante ha demostrado tener un enorme potencial e influencia en el proceso de desarrollo, aprendizaje y formación.” (p. 2).

4.2 Resultados entrevista a docentes

La entrevista semiestructurada que se confeccionó para la recogida de datos cualitativos fue aplicada a 5 docentes del establecimiento, que desempeñan labores en primer ciclo o en segundo ciclo de enseñanza básica. Se separó la información en las tablas según cada una de las dimensiones socioemocionales de Bisquerra, considerando las categorías apriorísticas seleccionadas. En base a las respuestas se pudo determinar la metodología de educación emocional que ejercen los docentes de la escuela investigada, ya que de esto dependen las competencias emocionales de los estudiantes (Bisquerra, 2011).

A continuación, se presenta la Tabla 13, que contiene la información extraída de las entrevistas, en la dimensión conciencia emocional.

Tabla 13*Dimensión conciencia emocional*

Dimensión	Categoría	Indicador	Frecuencia (personas)
Conciencia Emocional	Clima emocional tenso en el aula	Detengo la clase y abordo la situación	1
		Análisis de la situación en el inicio o desarrollo de la clase	5
		Cambio la actividad o enfoque de la clase	2
		Hablar con los estudiantes involucrados en algún momento	3
		Sacar estudiantes o activar protocolos institucionales	1
		Reflexión con los estudiantes sobre la situación acontecida	2
	Ajuste de estrategias pedagógicas para ambientes saludables	Reflexionar con el curso durante la asignatura sobre las problemáticas	2
		Aplicar actividades socioemocionales durante las clases	3
		No buscar lo punitivo al resolver conflictos	1

Fuente: elaboración propia, de acuerdo a resultados obtenidos

La Tabla 13 proporciona información sobre acciones que los docentes llevarían a cabo según los lineamientos de la conciencia emocional, en que se encuentra la categoría “clima emocional tenso en el aula”, donde el indicador que más se aplica en la labor docente por los encuestados es *análisis de la situación en el inicio o desarrollo de la clase*, con el 100% de docentes que la utilizan (5 personas), lo que da a entender que todos los profesores entrevistados consideran oportuno y necesario ver más allá de su clase planificada y parar a comprobar el estado emocional en el aula. Por ejemplo, desde las entrevistas a los docentes (APENDICE), la Entrevistada 1 relata que “*dejo de ver lo que estoy viendo (...) y veo una situación como esta. (...) abordó la situación que está*

ocurriendo con los implicados, pero también con el curso en general". Por otro lado, el Entrevistado 3 agrega que *"como primera medida, trataría de indagar cuál es la naturaleza del conflicto que está generando eso en los estudiantes, para determinar si mmm es procedente a realizar una mediación, arbitraje o una negociación"*. Dialogar con los estudiantes y realizar actividades socioemocionales también son de las más escogidas en este ámbito. Existen propuestas desde las entidades ministeriales (CPEIP, 2021b) en forma de actividades socioemocionales, tales como identificar emociones en experiencias ya vividas por los estudiantes, y llevar una bitácora de las mismas para analizarlas a nivel de curso. Toma más importancia por tanto que los docentes realicen estos ajustes a sus estrategias, ya que según Bisquerra (2011), el bienestar emocional consiste en la experimentación de emociones positivas, y de aquí se desprende la necesidad de conocer e identificar las emociones de los estudiantes en cada una de las clases, para adecuarse al contexto de la mejor manera.

Por otra parte, se pudo considerar que el indicador *detención de la clase* para abordar la problemática tiene baja adhesión, con sólo un 20% de profesores (1 persona) que lo llevaría a cabo, dejando ver que los docentes prefieren atacar problemas socioemocionales emergentes, pero sin dejar de lado el trabajo curricular. La Entrevistada 1 comenta que *"Detengo mi clase (...) no puedo continuar mi clase si veo que hay algún problema socio emocional o algún conflicto entre estudiantes se tendría que inmediatamente abordar la problemática"*. Desde el MBE (CPEIP, 2021a) en el dominio B se hace hincapié en el concepto de "ambiente organizado" (p. 35), que apunta a que una buena estrategia de gestión en el aula le cierran la puerta a conductas que impiden el aprendizaje, potenciando de paso un uso efectivo del tiempo lectivo. Lo anterior refuerza entonces la necesidad de tener siempre un plan de contingencia ante situaciones de conflictos socioemocionales en el aula, para no dejar de lado el trabajo lectivo del docente.

En la Tabla 14, se muestra la información extraída de las entrevistas, en la dimensión regulación emocional.

Tabla 14

Dimensión regulación emocional

Dimensión	Categoría	Indicador	Frecuencia (personas)
Regulación Emocional	Frustración del docente en el aula	Tratar de buscar la calma personal	3
		Pedir ayuda externa	4
		Recordar las normas de aula	1
		Llamar a la calma al grupo curso	1
	Regular emociones y resolver problemáticas	Desviar la temática	1
		Conversar con el grupo curso	1
		Aplicar técnicas de <i>Mindfulness</i>	2
		Salir a tomar aire mientras alguien cuida al curso	2
		Sacar a los estudiantes al patio	1

Fuente: elaboración propia, de acuerdo a resultados obtenidos

Dentro de la autorregulación, evitar dañar o herir a otros es parte del equilibrio emocional (CPEIP, 2021b) lo que va ligado totalmente a indicadores propuestos por los docentes en la Tabla 14, como *pedir ayuda externa* con el 80% (4 docentes) que lo llevaría a cabo para evitar posibles roces u otros problemas dentro del aula, con testimonios como el del Entrevistado 2, donde expresa que “Y en caso de que ya, el caso se vea como, no pueda yo controlarlo (...) así como que se detenga estos conflictos, paso a llamar a los correspondientes: ya sea inspección, pedirle a un alumno que vaya”. También la Entrevistada 4 da a entender esta situación con lo siguiente: “Primero para eso siempre tiene que

haber un trabajo en equipo, ¿ya? porque uno no trabaja sola. Entonces, si uno se siente a lo mejor un poco molesta o superada por alguna situación (...) donde uno a lo mejor puede salir un momento a tomar un vaso de agua y volver y dejar a cargo.”

Por otro lado, tenemos el indicador *tratar de buscar la calma personal*, con un 60% (3 profesores) que lo proponen. Algunos relatos que se logran extraer, como los de la Entrevistada 5 apuntan a ello, como, por ejemplo: *“La verdad es que siempre trato de, o sea, nunca perder el control ni de lo actitud ni desde lo emocional, entonces como que siempre tengo claridad de que el foco son los estudiantes y que desde ahí mi modelaje es fundamental”*. Un ambiente emocionalmente seguro es la base para potenciar los vínculos entre los estudiantes, trabajando la aceptación entre el grupo de jóvenes (Agencia, 2024a). Si un docente pierde el rumbo durante su clase, eleva la voz o culpa a los estudiantes por su propia falta de regulación emocional, es probable que éste pierda una parte o la totalidad del vínculo formado con los jóvenes a su cargo.

Aun así, se aprecia una falta de organización o sistematicidad con la categoría de “regular emociones y resolver problemáticas”, ya que se aprecia que los docentes tienen diversos métodos para regularse a sí mismos ante situaciones de frustración o conflicto, lo cual podría afectar al grupo curso, por la variada exposición de métodos diversos ante la misma clase de experiencia. La Entrevistada 5 apunta al “*Mindfulness*”, donde agrega que *“uno tiene que estar concentrado en su respiración”*, misma mirada del Entrevistado 3 que expresa que *“normalmente lo que utilizo son herramientas propias del mindfulness, que me permite focalizar en mi respiración, racionalizar la situación, poner distancia entre la emoción y la razón”*. Ante esto, Bisquerra (2011) propone, por ejemplo, no perder tanto tiempo y energía al inicio de una clase buscando por silencio y orden, sino más bien estructurando rutinas de dos minutos de relajación al empezar la clase, lo cual no sólo ayudaría a los estudiantes, sino también al

docente, considerando que también puede estar expuesto a situaciones estresantes previos a ingresar al aula.

En la Tabla 15, se muestra la información extraída de las entrevistas, en la dimensión autonomía personal.

Tabla 15

Dimensión autonomía personal

Dimensión	Categoría	Indicador	Frecuencia (personas)
Autonomía Personal	Rol profesional docente y autónomo	Detener la clase	2
		Abordar la situación emergente por mi cuenta	3
		Abordar la situación emergente con un externo	2
		Realizar una actividad académica para descomprimir el ambiente	2
		Buscar que los estudiantes no sean pasados a llevar o expuestos	2
	Reflexión tras la experiencia	Buscar desahogarme o reflexionar con colegas o equipo directivo	2
		No es necesario reflexionar ante emergentes	1
		Analizar el impacto de mi decisión y los puntos a mejorar con ayuda	2
		Abordar con los estudiantes lo sucedido	1

Fuente: elaboración propia, de acuerdo a resultados obtenidos

En el MBE (CPEIP, 2021a) se establece que el dominio D, denominado *responsabilidades profesionales*, requiere que los docentes sean justos, honestos y sobre todo que cumplan con los requerimientos normativos nacionales y de su propia institución educativa, es decir, seguir protocolos institucionales en casos emergentes. Desde aquí, y observando la información

de la Tabla 15, en la categoría “rol profesional docente y autónomo” existen variados procesos que los profesores entrevistados proponen, para alguna situación emergente que requiere una solución de manera independiente. Es importante destacar la gran diferencia de respuesta ante este estímulo, donde incluso se dividen principalmente entre *abordar la situación emergente por mi cuenta* y *abordar la situación emergente con un externo*, lo que propone una posible necesidad de no equivocarse en los procesos, corroborante en el transcurso de la acción con un tercero, mientras otros se arriesgan a decidir por su cuenta según la información y experiencia que tiene hasta el momento. A modo de ejemplo para ambas situaciones, tenemos los siguientes testimonios: El Entrevistado 2 argumenta que “*Me ocurrió algo personal, recibí una llamada o algo que requiere, así como de mi atención inmediata, yo digo “ya, espérenme un momento chicos, tengo que ausentarme por algo, por favor me pueden llamar con un inspector para que alguien cuide a los alumnos”*”; la Entrevistada 1 por otro lado apunta más a resolver por su cuenta, explicando que “*sí es algo inesperado, que ya me ha ocurrido muchas veces, trato de abordar la situación por la persona específica. Detengo la clase de todas maneras. Resolver la situación en ese momento*”.

Por otro lado, en la categoría “reflexión tras la experiencia”, se aprecia que cada docente tiene diversos métodos de análisis luego de las situaciones emergentes, donde llaman la atención los conceptos de *desahogarse con un colega* con un 40% (2 personas), donde encontramos testimonios como de la Entrevistada 1 con frases como “*podría desahogarme con algún compañero, con algún colega. Si es algo más grave podría acudir algún directivo para contarle la situación por estos ese sería como los pasos a seguir.*” También se encuentra el indicador *no es necesario reflexionar tras un emergente* con un 20% (1 persona), donde el Entrevistado 2 plantea que “*no reflexionaría de ello, (...) como reflexionar para mí es como en caso de que haya ocurrido algún accidente del cual yo tenga como que aprender de esa elección, pero no entendería qué tendría que aprender de ellos y que no se me ha dicho que el actuar sobre eso fue malo*”. Estos elementos

dan una posible idea que no existen lineamientos o estamentos dentro de la institución para reflexionar de manera general o atingentes en el momento, o también realizar una contención socioemocional (MINEDUC, 2020), ante situaciones que pueden provocar en los docentes una respuesta inmediata bajo estrés.

Bisquerra y Manuel (2019) son enfáticos en explicar que una potente autonomía emocional necesita de sana autoestima, autoconfianza, pero también puede tener niveles de dependencia emocional, lo que explicaría el diverso universo de acciones que proponen los docentes, desde pedir contención a colegas o incluso estudiantes, *abordando con estos últimos lo sucedido* tras la situación compleja hasta *analizar los puntos débiles* como si fuese una batalla más, donde el Entrevistado 3 apunta a que “*se debería analizar el impacto que la decisión tomó, si la decisión que tomó generó una mejora en el ambiente y en el clima y cultura escolar, (...) tomaría los aciertos y los elementos de juicio que permitan replicarla con mejoras en futuro y si me doy cuenta que la actitud o la actividad que fueron realizadas no generó la respuesta esperada, analizaría también donde se encuentran los puntos a la mejora, buscaría ayuda*”.

En la Tabla 16, se presenta la información extraída de las entrevistas, en la dimensión competencia social.

Tabla 16*Dimensión competencia social*

Dimensión	Categoría	Indicador	Frecuencia (personas)
Competencia Social	Exclusión y ambiente de cooperación	Intencionar los grupos de trabajo desde el docente	3
		Separar los grupos con conflictos	2
		Analizar la situación antes de actuar	1
		Evitar el trabajo individual	1
		Reflexionar sobre inclusión	2
	Comunicación empática y respetuosa	Hablar con los estudiantes afectados	2
		Hablar con los estudiantes de manera reflexiva	2
		Entregar herramientas socioemocionales y educar sobre empatía	2
		Conocer el contexto de los estudiantes	1
		Reglas claras de convivencia	2
		Evaluar aspectos actitudinales constantemente	1

Fuente: elaboración propia, de acuerdo a resultados obtenidos

Para el caso ficticio expuesto en la entrevista sobre la exclusión de un estudiante de un grupo de trabajo, en la Tabla 16 se logra observar que en la categoría “exclusión y ambiente de cooperación” hay indicadores no tan marcados, donde por ejemplo *intencionar los grupos de trabajo desde el docente* es la acción propuesta con más profesores de acuerdo, con un 60% (3 personas), apuntando a que se puede prevenir la exclusión o el posible acoso si los docentes conocen a sus estudiantes y deciden ser ellos quienes organicen los grupos de trabajo de forma estratégica, y que los docentes de la muestra expresan llevar a cabo, tal como lo menciona la Entrevistada 1: “*Antes los dejaba que ellos decidieran con quienes trabajan, que por una parte puede ser positivo (...). Pero a veces esas*

afinidades e interés en común en grupos que son indisciplinados no funcionan mucho. Por otro lado, he tratado de intencionar los grupos de trabajo, donde sean variados, de acuerdo a las habilidades que tiene cada uno de los estudiantes”. En el MBE (CPEIP, 2021a) se determina en el estándar 11, denominado *aprendizaje profesional continuo* la labor del docente ante la reflexión sistemática de las prácticas desde una mirada inclusiva, considerando las posibles barreras y facilitadores para el aprendizaje y también la participación de los estudiantes.

La Agencia de la calidad de la educación (2024a) establece que cada estudiante, como personas que son, necesita ser reconocido, ser aceptado y sobre todo respetado. Esto vuelve una exigencia que los docentes deban escuchar a sus estudiantes ante una problemática, especialmente si trata sobre exclusión o de rechazo a ser aceptado por un grupo, idea que también comparte MINEDUC (2020), donde avala la importancia de una educación emocional para prevenir el acoso escolar y otras prácticas de riesgo, que afectan el bienestar, salud y aprendizaje de los estudiantes. De esta manera, si analizamos la categoría “comunicación empática y respetuosa”, nos encontraremos que los docentes tienen múltiples estrategias para combatir situaciones como la exclusión o apatía, tales como *hablar con los estudiantes de manera reflexiva* que tuvo un 40% (2 profesores) de adhesión, donde se aprecian accionares como los de la Entrevistada 4 que replica lo siguiente: *“Todos los días dentro de nuestra rutina, hacemos una reflexión sobre acciones que hacen los niños, y una de esas acciones por ejemplo “no compartir”, entonces hay que llamar a la reflexión: “¿Por qué no es bueno compartir con el otro, dejarlo de lado al otro?”.*”

También con un 40% (2 profesores) de aplicación se tiene el indicador *entregar herramientas socioemocionales y educar sobre empatía*, con estrategias como la del Entrevistado 2 que dice que *“uno pueda hablar frente de lo que es la empatía, del cómo se siente el otro alumno cuando uno lo rechaza”*; así como también lo explica la Entrevistada 5 argumentando que *“creo que hay que hacer un trabajo muy minucioso respecto de eso y enseñarles a los niños el que de verdad*

significa ser empático, porque nosotros lo usamos mucho en el vocabulario, pero no le enseñamos a los niños el cómo se hace". Aun así, estos indicadores no son acciones del todo sistematizadas en el establecimiento, sino que van en el quehacer particular de los docentes.

Por último, en la Tabla 17 se presenta la información extraída de las entrevistas, en la dimensión competencias para la vida y el bienestar.

Tabla 17

Dimensión competencias para la vida y el bienestar

Dimensión	Categoría	Indicador	Frecuencia (personas)
Competencias para la Vida y el Bienestar	Exposición emocional de los estudiantes, clima de respeto y bienestar emocional grupal	Abordar al estudiante en solitario	4
		Abordar a la familia	1
		Generar vínculo socioemocional con los estudiantes	3
		Seguimiento a estudiantes afectados	2
		Reflexionar con el curso conduciendo la conversación	3
		No exponer nuevamente a los estudiantes afectados	3

Fuente: elaboración propia, de acuerdo a resultados obtenidos

En la Tabla 17 es posible observar una diversa gama de acciones que los docentes proponen para una situación emergente que afecte el ambiente emocional y además la empatía del grupo curso. *Abordar al estudiante en solitario* fue mencionada con un 80% de los docentes (4 personas) y fue el indicador que más se repitió entre los entrevistados, con ejemplos de los docentes entrevistados tales como el Entrevistado 3 que relata lo siguiente: “*si veo que la interacción del estudiante o en paralelo yo veo que la interacción del estudiante*

está siendo mellada de forma más fuerte, más aguda, separaría al estudiante del grupo curso para contenerlo a través de las personas que pueden desarrollar esa actividad, como el equipo de convivencia”; también la Entrevistada 4 argumenta que: “Lo primero que hay que hacer es abordar, como lo hablaba anteriormente, nosotros abordamos el tema, con el estudiante de manera individual y con la familia, (...) la familia también tiene que involucrarse obviamente en esto”.

Lo anterior además tiene mucho que ver con otro indicador, que corresponde a *no exponer nuevamente a los estudiantes afectados*, con un 60% de adhesión (3 personas), donde tenemos la respuesta de la Entrevistada 4, que aborda esta exposición con un ejemplo concreto: *“la idea es que uno pueda reflexionar ante el grupo y después de manera individual, pero no exponerlo, (...) un niño que no escribe supongamos, que pasa en los cursos más grandes, es como “ya, de nuevo no está escribiendo”, y es como que puede a lo mejor que ese día justo estaba mal y no quería escribir, pero resulta que muchas veces se comete el error de invalidarlo delante de sus mismos pares”.* Así, se da a entender la importancia que dan los docentes hacia el respeto a la primera exposición o estado vulnerable de uno o más estudiantes frente a sus compañeros y profesores, demostrando un alto nivel de empatía hacia los alumnos y por ende tener la capacidad de darse cuenta lo que les está pasando en ese momento de vulnerabilidad (CPEIP, 2021b).

Por otro lado, *generar vínculo socioemocional con los estudiantes y reflexionar con el curso conduciendo la conversación*, con un 60% de mención cada una (3 docentes), son indicadores que van de la mano, donde los estudiantes ven al docente como una figura de respeto y escuchan sus propuestas de mejora, indicadores que pueden ser definidos con las palabras del Entrevistado 3, que postula lo siguiente: *“no podemos dejar de lado también de que el grupo curso tiene que convertirse un agente contenedor, y que permita la contención emocional de los estudiantes, generar comunidades de aprendizaje involucra que los estudiantes también tienen que tener herramientas para escuchar las*

problemáticas de sus compañeros y empatizar con ellos, ponerse en su lugar y en general de todos". Generar un vínculo afectivo que se base en el reconocimiento, valorar y respetar a los estudiantes, es clave como estrategia para mejorar las habilidades socioemocionales de los jóvenes (Agencia de la calidad de la educación, 2024a).

Ahora bien, sólo 1 de los docentes (20%) llevaría a cabo un *abordaje a la familia*, y trataría de compartir la responsabilidad que no sólo le compete al establecimiento, sino también a los padres o tutores de los estudiantes, que es el caso de la Entrevistada 4 la cual trabajaba con niños más pequeños, relatando que *"la familia también tiene que involucrarse obviamente en esto, uno tiene que hacer el llamado a la familia. Después ir haciendo una observación, una bitácora del estudiante con las acciones que van ocurriendo por si hay cambios y todo, y abordarlo"*. "Una educación para la felicidad basada en los conocimientos científicos podría ser una innovación educativa revolucionaria" (Bisquerra, 2011, p. 13); idea que puede apuntar a la fuerte necesidad de un proceso educativo en conjunto y muy enlazado entre la familia y la escuela, para lograr un trabajo más completo y significativo en el tiempo.

4.3 Triangulación de los datos

Para el proceso de triangulación, la información expuesta en los puntos 4.1 y 4.2 se contrastará y comparará, brindando de mejor manera un análisis más completo.

4.3.1 Conciencia emocional

Según el MBE (CPEIP, 2021a), los docentes deben promover, según la edad de sus estudiantes, el desarrollo de competencias socioemocionales, en donde se encuentra el "autoconocimiento, autorregulación, conciencia del otro, habilidades sociales y toma de decisiones responsable" (p. 25). A su vez, los profesores

también deben aplicar estrategias para el trabajo emocional de los estudiantes, mientras los observa y comprende su estado emocional generando “vínculos significativos y profundos con ellos” (p. 41). A continuación, en la Tabla 18 se presenta el análisis y comparación de las respuestas sobre el componente “conciencia emocional”, tanto de la encuesta como de la entrevista:

Tabla 18

Triangulación dimensión conciencia emocional

Nº Análisis	Indicadores Encuesta	Indicadores Entrevista	Testimonios de los Entrevistados
1	Utilizo estrategias para ayudar a los estudiantes a identificar y etiquetar sus emociones.	Reflexión con el grupo curso	E1: <i>“Detengo la clase y abordo la situación que está ocurriendo con los implicados, pero también con el curso en general”</i>
	Fomento que mis estudiantes tomen conciencia de sus emociones en distintas actividades.		E3: <i>“Tomaría el tema y generaría un espacio de reflexión en mi clase, sobre la naturaleza de estos conflictos y cómo podríamos como el curso (...) subsanar este tipo de situaciones”</i>
2	Ajusto mis métodos de enseñanza en función del clima emocional detectado en la clase.	Aplicar actividades socioemocionales durante las clases	E5: <i>“Si emocionalmente los niños están muy interferidos, yo creo que buscaría otra actividad que hacer (...), que cambiemos el foco de la actividad”</i>
			E2: <i>“Siempre es bueno como la primera actividad de ver cómo se sienten los chicos y es que me quieren comentar sobre que cuál es la situación que ocurrió”</i>
3	Promuevo un ambiente en el aula donde los estudiantes expresen sus emociones de manera segura.	No buscar lo punitivo al resolver conflictos	E4: <i>“El cambio de estrategia sería no abordarlo de manera cómo castigadora(...), si no que llamar a la reflexión”</i>
		Sacar estudiantes o activar protocolos institucionales	E3: <i>“Tendría que (...) sacar a los estudiantes que están involucrado en el conflicto y activar los protocolos para que podamos esto generar una solución”</i>
4	Aplico la empatía para comprender mejor las experiencias emocionales de mis estudiantes.	Análisis de la situación en el inicio o desarrollo de la clase	E5: <i>“Trataría de buscar o acercarme de forma separada a los estudiantes para entender”</i>
		Hablar con los estudiantes involucrados en algún momento	E2: <i>“Si tienen algún conflicto (...) yo le invito a que podamos verlo en o tanto en el recreo o en convivencia”</i>

Fuente: elaboración propia, de acuerdo a resultados obtenidos.

De la Tabla 18 se observa que indicadores de la encuesta, como por ejemplo *utilizar estrategias para que los estudiantes trabajaran el reconocimiento de las*

emociones, que tuvo un 68% de los docentes (15 personas) que lo declaraban, se conectaba también con el *fomento de la conciencia de los estudiantes en torno a sus emociones*, con un 77% de los docentes (17 personas) de acuerdo con ello, ya que ambas dieron como indicador emergente en las entrevistas la *reflexión con el grupo curso*, tanto como acción en el aula y también como un ajuste de clase, que puede ser un medio para llegar a esta conversación sobre reconocer emociones

Por otro lado, también se observa que el indicador *aplicar empatía para comprender mejor las experiencias de los estudiantes*, el cual tuvo un 95% de aplicación por parte de los docentes (21 personas) se enlaza tanto con los testimonios de la entrevista que apuntan tanto a *analizar la situación socioemocional que pueda afectar al grupo curso* con un 100% de los profesores (5 personas) de acuerdo, así como también *hablar con los estudiantes de manera individual*, durante o luego de la clase, ideas que fortalecen el hecho que el deber curricular también puede ser llevado paralelamente con el deber emocional con los estudiantes, pero igualmente con un seguimiento de los estudiantes tanto en la clase como luego de ella.

4.3.2 Regulación emocional

Según el MBE (CPEIP, 2021a), un docente debe generar en sus estudiantes un trabajo donde se vaya desarrollando la autonomía, así como también “manejar situaciones desafiantes y cuidar de sí mismo” (p. 41). Por otro lado, es necesario que los docentes involucren a sus estudiantes en diversos procesos, algunos como la “autoevaluación y autorregulación de sus propios aprendizajes” (p. 25).

A continuación, en la Tabla 19 se presenta el análisis y comparación de las respuestas sobre el componente “regulación emocional”, tanto de la encuesta como de la entrevista:

Tabla 19

Triangulación dimensión regulación emocional

Nº Análisis	Indicadores Encuesta	Indicadores Entrevista	Testimonios de los Entrevistados
1	Conozco estrategias efectivas para manejar mis emociones de manera positiva.	Pedir ayuda externa	E1: <i>“Llamar a alguien externo que me pudiera ayudar en lo que está ocurriendo dentro del aula creo que eso podría ser una de las medidas que podría tomar”</i>
		Llamar a la calma al grupo curso	E2: <i>“Para regularme, mmm, intento llevar como el conflicto de la situación, conversar de lo ocurrido frente al curso, así y tomarlo en general y no en lo personal”</i>
	Utilizo técnicas de autocontrol para gestionar mi frustración o estrés en situaciones desafiantes.	Tratar de buscar la calma personal	E1: <i>“Si me siento frustrada o molesta (...) trato de calmarme. Trato de mantener la calma, (...) seguir yo discutiendo con estos estudiantes que están en conflicto sería aumentar la llama”</i>
2	Conozco estrategias efectivas para manejar mis emociones de manera positiva.	Aplicar técnicas de Mindfulness	E5: <i>“Siempre me ha gustado como el área de mindfulness, (...) como qué eso son mis estrategias de autocontrol”</i>
		Salir a tomar aire mientras alguien cuida al curso	E4: <i>“Yo les diría “ya niños, voy a salir un poquito a tomar aire”, o buscar una focalización donde uno les pueda a lo mejor, ya como cambiarle el switch”</i>
	Instruyo a los estudiantes sobre cómo manejar sus emociones en situaciones de conflicto.	Sacar a los estudiantes al patio	E4: <i>“Salir del foco de lo que está ocurriendo y a lo mejor decirles “ya vamos a salir ahora”, sacarlos del lugar si es una situación muy disruptiva”</i>
		Desviar la temática	E1: <i>“Trato de mantener la calma escuchar o tratar de cambiar la situación, desviar a otra temática”</i>

Fuente: elaboración propia, de acuerdo a resultados obtenidos

Los elementos extraídos de la triangulación, observados en la Tabla 19, dan cuenta de algunas inconsistencias entre lo declarado en la encuesta y lo expuesto en las entrevistas. En la encuesta, los indicadores *conozco estrategias efectivas para manejar mis emociones de manera efectiva*, con un 64% de aprobación (14 docentes), y *utilizo técnicas de autocontrol para gestionar mi frustración o estrés ante situaciones desafiantes*, con un 100% de adhesión (22 docentes), se

conectan directamente con los indicadores de la entrevista como *buscan la calma ante situaciones de frustración o piden ayuda externa* ante una situación de posible desregulación emocional, que puede explicar el nivel de conocimiento sobre estrategias de regulación autónoma declarado en la encuesta, pero que a veces necesita de un tercero para aplicarlas, necesitando salir del lugar que generó una posible desregulación emocional. También se aprecia en este análisis que las acciones o estrategias para la búsqueda de la calma son muy variadas, como *llamar a la calma*, pero que hay otras más como hasta *aplicar normas de convivencia*, esta última buscando reconocer el error en alguna persona dentro del aula que no sea el docente, para no ampliar la ansiedad generada en ese momento. Esto puede dar a entender la posibilidad de que no siguen una propuesta lineal de estrategias institucionales o por lo menos desde la literatura o normativa docente, sobre el actuar en situaciones de estrés o frustración en el aula.

Por último, en la encuesta, se consultó sobre el *conocimiento de estrategias para generar emociones positivas de los demás*, con un 68% de adhesión (15 personas), y también sobre *instruir a los estudiantes sobre cómo manejar sus emociones en situaciones de conflicto*, con un 82% (18 personas). Ante esto, la entrevista arrojó que se realizan acciones como aplicar *Mindfulness* para calmar los estados emocionales por medio de la respiración, así como también prefieren *pedirle a alguien que vea a los estudiantes por ellos, mientras toma aire fuera del aula*. Con esto, se puede observar que efectivamente no todos los docentes tienen estrategias para la calma, y pueden preferir salir del entorno estresor para volver a reponerse emocionalmente.

4.3.3 Autonomía personal

Un profesor, dentro de su labor académica bajo la normativa del MBE (CPEIP, 2021a) debe implementar estrategias para el fortalecimiento de “la autoestima académica y autoeficacia” (p. 48), trabajando en compañía de los estudiantes

para transitar de un “trabajo guiado a uno autónomo” (p. 49). Por último, en este mismo documento se hace énfasis en el rol ético y profesional del docente, buscando la toma de decisiones que busca “proteger el mejor interés de sus estudiantes y el bienestar de todos los integrantes de la comunidad escolar” (p. 60).

A continuación, en la Tabla 20 se presenta el análisis y comparación de las respuestas sobre el componente “autonomía personal”, tanto de la encuesta como de la entrevista:

Tabla 20

Triangulación dimensión autonomía personal

Nº Análisis	Indicadores Encuesta	Indicadores Entrevista	Testimonios de los Entrevistados
1	Conozco la responsabilidad que tengo en la toma de decisiones éticas y profesionales.	Abordar la situación emergente por mi cuenta	E3: “Si tuviera una situación conflictiva que demanda una decisión tácita, podría pedir con la consideración a través de una solicitud ayuda online por las redes sociales o a personal idóneo del curso, o personales que estén cerca de la escuela”
		Abordar la situación emergente con un externo	
2	Facilito un clima de aula donde los estudiantes sientan la libertad de buscar ayuda y recursos cuando lo necesiten.	Realizar una actividad académica para descomprimir el ambiente	E3: “Aplicaría también la dinámica de generar una actividad cierto, de descompresión en el curso que me permita analizar con más tranquilidad las situaciones, a la luz de la reglamentación vigente y a la luz de la actividad académica que esté realizando”
		Buscar que los estudiantes no sean pasados a llevar o expuestos	
3	Comprendo el rol de la automotivación en mi labor como educador.	Buscar desahogarme o reflexionar con colegas o equipo directivo	E1: “Podría desahogarme con algún compañero, con algún colega. (...) Podría acudir algún directivo para contarle la situación”. E2: “No reflexionaría de ello, (...) reflexionar para mí es como en caso de que haya ocurrido algún accidente del cual yo tenga como que aprender de esa elección, (...) no se me ha dicho que el actuar sobre eso fue malo”
		No es necesario reflexionar ante emergentes	
3	Ayudo a mis estudiantes a identificar y analizar críticamente normas sociales que los afectan.	Abordar con los estudiantes lo sucedido	E5: “Para mí es muy importante la sensibilización, entonces desde ahí no puede parecer como que no pasó nada (...), entonces yo creo que es súper importante detenerse y volver a abordar a los estudiantes sobre qué pasó sobre sus sensaciones, sobre sus emociones vividas en ese momento”

Fuente: elaboración propia, de acuerdo a resultados obtenidos

Es posible extraer desde la Tabla 20 información interesante sobre la forma en que los docentes de la muestra reaccionan ante situaciones profesionales dentro del aula y que deben resolver según los estándares profesionales para

educadores. En la encuesta se encuentran indicadores como *conozco la responsabilidad que tengo en la toma de decisiones éticas y profesionales y facilito un clima de aula donde los estudiantes sientan la libertad de buscar ayuda y recursos*, ambas con 100% de adhesión (22 personas), los cuáles se enlazan directamente con un actuar eficaz y desde la propia expertiz de cada profesor, ya sea buscar la manera de abordar las situaciones emergentes que pueden acomplejar al grupo curso tanto *por cuenta propia* como también con *ayuda de un externo al aula*. También está el hecho las acciones dentro del abordaje mismo, donde los profesores entrevistados relataron que *realizan actividades para descomprimir el ambiente y evitan exponer a los estudiantes* luego del conflicto, dando cuenta que no se quedan de brazos cruzados ante problemas inesperados dentro del aula.

Los indicadores *comprendo el rol de la automotivación como educador y ayudo a mis estudiantes a identificar y analizar críticamente normas sociales que los afecten*, ambos con un 91% de adhesión en la encuesta (20 personas) tienden a conectarse entre sí de una forma transversal, debido a que sin una motivación para la resolución de conflictos los docentes no realizan críticas constructivas en su quehacer y tampoco con el grupo curso. Acciones como *reflexionar o desahogarse con otros colegas o reflexionar por cuenta propia las acciones* son formas de repensar las prácticas en compañía o revisando el actuar, pero aun así existe 1 docente que especifica *no reflexionar por encontrarlo algo innecesario*, quitando peso a la autorreflexión de lo sucedido. Todas estas aristas apuntan a una forma de ver que en la escuela cada docente realiza lo que encuentra necesario o correcto, pero no es una mirada institucionalizada.

4.3.4 Competencia social

El trabajo de los docentes debe tener un desarrollo no sólo de emociones, sino también de habilidades sociales, tal como lo describe el MBE (CPEIP, 2021a) donde especifica el deber de promover “relaciones de respeto, cercanía,

honestidad y equidad” (p. 38) por parte de los estudiantes, tanto dentro como fuera del aula. Los docentes también deben generar “tareas que impliquen prácticas reflexivas” (p. 49) en los estudiantes, así como también promueven tareas para trabajar el pensamiento crítico, evaluación de argumentos, todo esto “basados en la reflexión y el uso del error” (p. 51) para que de esa manera los jóvenes logren estar más abiertos a los cambios y tomen decisiones racionales.

A continuación, en la Tabla 21 se presenta el análisis y comparación de las respuestas sobre el componente “competencia social”, tanto de la encuesta como de la entrevista:

Tabla 21

Triangulación dimensión competencia social

Nº Análisis	Indicadores Encuesta	Indicadores Entrevista	Testimonios de los Entrevistados
1	Incentivo comportamientos pro-sociales como la cooperación y el respeto mutuo entre los estudiantes.	Entregar herramientas socioemocionales y educar sobre empatía	E4: “Yo pienso que siempre que hay exclusión es porque los niños no se conocen. Entonces es importante generar actividades donde los estudiantes puedan conocer a sus pares, y eso evitaría que exista la exclusión” “Yo creo que creo que hay que hacer un trabajo muy minucioso respecto de eso y enseñarles a los niños el que de verdad significa ser empático, porque nosotros lo usamos mucho en el vocabulario, pero no le enseñamos a los niños el cómo se hace”
		Hablar con los estudiantes de manera reflexiva	E3: “Lo que generaría serían instancias de integración, (...) y trabajarían paralelamente las temáticas de orientación o también en reflexiones de clases sobre la importancia de la inclusión”
		Reglas claras de convivencia	
	Enseño a mis estudiantes a decir “no” cuando sea necesario.	Intencionar los grupos de trabajo desde el docente	E1: “He tratado de intencionar los grupos de trabajo, donde sean variados, de acuerdo a las habilidades que tiene cada uno de los estudiantes”
2	Establezco relaciones respetuosas y colaborativas con mis estudiantes.	Evitar el trabajo individual	E2: “Normalmente en estos casos muchos alumnos empiezan a decir “no profe lo quiero realizar yo solo, ¿no puedo trabajar solo?” e intento de evitar que sea en estas circunstancias. Sobre todo, si es que en realidad es un alumno que requiere de apoyo”
	Sé cómo respetar las diferencias individuales y grupales dentro del contexto escolar.	Reflexionar sobre inclusión	

Fuente: elaboración propia, de acuerdo a resultados obtenidos

En la dimensión de *competencia social* que se analizó en la Tabla 21 se extraen algunas ideas de peso, como por ejemplo el *incentivar comportamientos pro-sociales como la cooperación y el respeto mutuo entre estudiantes*, que obtuvo

un 95% de adhesión (21 personas), donde acciones como *hablar con los estudiantes de forma reflexiva, entregar herramientas socioemocionales y educar sobre empatía* y sobre todo *declarar las reglas de convivencia* según sea necesario muestra que se busca que los estudiantes aprendan, adquieran herramientas y mejoren su calidad de vida entre pares, corroborando el indicador de la encuesta. Por otro lado, existe una contradicción con el indicador de la encuesta *enseñar a mis estudiantes a decir "no" cuando sea necesario* con un 91% (20 personas) que se adhieren a esa idea, y la necesidad que se observa de que los docentes tanto ignoran las peticiones de los estudiantes a *trabajar de forma individual*, así como también la libre elección de grupos de trabajo, evitando su decisión autónoma de formación de equipos por sobre un bien superior, que es la no exclusión.

Además, se encuentran los indicadores de la encuesta *establezco relaciones respetuosas y colaborativas con mis estudiantes y sé cómo respetar las diferencias individuales y grupales dentro del contexto escolar*, que tienen un 100% de aplicación cada una (22 personas), y que se relacionan directamente con algunos argumentos extraídos de las entrevistas, y que se enlazan con el análisis anterior sobre decir “no”. Los docentes prefieren en cierto punto generar ellos grupos según contextos socioemocionales y académicos del curso, pero también desde una necesidad de orden en el aula, en consideración de la inclusión y de la igualdad de oportunidades para el trabajo de los estudiantes. Esto último puede malinterpretarse como una imposición si no se argumenta debidamente, ya que los docentes deben tener diversos métodos de evaluar a sus estudiantes y la libre elección de trabajar por su cuenta no debería ser negada, tal como se declaró en el cuestionario.

4.3.5 Competencias para la vida y el bienestar

La formación de los estudiantes para la vida en sociedad está ligada al MBE (CPEIP, 202a), donde los docentes deben trabajar sobre: “creencias sobre

género que generan desigualdad” (p. 48), una enseñanza con una visión de altas expectativas y la reflexión sobre los “esfuerzos necesarios para alcanzar dichas expectativas” (p. 48) y estrategias para “identificar aptitudes e intereses personales” (p. 41). Desde aquí, es importante destacar el rol del docente en la generación de una personalidad y objetivos de vida de los estudiantes.

A continuación, en la Tabla 22 se presenta el análisis y comparación de las respuestas sobre el componente “competencias para la vida y el bienestar”, tanto de la encuesta como de la entrevista:

Tabla 22

Triangulación dimensión competencia para la vida y el bienestar

Nº Análisis	Indicadores Encuesta	Indicadores Entrevista	Testimonios de los Entrevistados
1	Ayudo a los estudiantes a identificar problemas emocionales y les ofrezco apoyo para solucionarlos.	Abordar al estudiante en solitario	E1: <i>“Es complejo, (...) porque incluso a mí, esas situaciones me han descolocado, escuchar temas personales. Departía escucho a la persona, y por otro lado la invito a que en otra situación comparta sus problemas”</i>
		Seguimiento a estudiantes afectados	E4: <i>“La familia también tiene que involucrarse obviamente en esto, uno tiene que hacer el llamado a la familia. Después ir haciendo una observación, una bitácora del estudiante con las acciones que van ocurriendo por si hay cambios y todo, y abordarlo”</i>
	Fomento un ambiente en el aula que promueva el bienestar emocional de los estudiantes.	No exponer nuevamente a los estudiantes afectados	E5: <i>“En primer lugar, trataría de no ... nunca permitir o generar que un estudiante se exponga delante de los demás. (...) También modelar de donde yo expongo las situaciones y donde no se exponen las situaciones”</i>
2	Aplico técnicas que permitan a los estudiantes experimentar una experiencia óptima en el aula.	Generar vínculo socioemocional con los estudiantes	E4: <i>“Y también obviamente trabajar dentro del vínculo socioemocional, porque si ellos se sienten que son niños que son acogidos, que una le da la oportunidad de hablar, que en el fondo alguna vinculación emocional con el docente y no de alguna barrera, se van a logran muchas cosas en ellos”</i>
	Guío a los estudiantes en la fijación de objetivos que contribuyan a su bienestar personal y académico.	Reflexionar con el curso conduciendo la conversación	E3: <i>“En una primera instancia de manera incipiente lo que haría sería generar un espacio de reflexión, detendría inmediatamente la actividad lectiva y haría una pausa que nos permita estar auto-concientes de nuestras emociones. Generaría también espacios de desarrollo de actitudes y de abordajes empáticos”</i>
	Facilito espacios de negociación y resolución pacífica de conflictos en el aula.		

Fuente: elaboración propia, de acuerdo a resultados obtenidos

Como último análisis entre los resultados de la encuesta y las entrevistas, en la Tabla 22 se logra apreciar cómo un caso ficticio de exposición sobre temas

personales de alguno de los estudiantes puede ser tomado de diversas maneras por los docentes, siempre considerando el contexto del curso en el que se encuentran. Los indicadores de la encuesta *ayudo a los estudiantes a identificar problemas emocionales y les ofrezco apoyo para solucionarlos*, con un 95% (21 personas), *fomento un ambiente en el aula que promueva el bienestar emocional de los estudiantes* con un 100% (22 personas), y por último *aplico técnicas que permitan los estudiantes experimentar una experiencia óptima en el aula*, con un 91% de adherencia (20 personas) tienen directa conexión con indicadores que surgieron desde las entrevistas sobre abordaje de los estudiantes, mantener su exposición lo más bajo posible y realizar acompañamientos adecuados, todo esto de la mano con el vínculo socioemocional, buscando confianza y que el clima de aula sea una zona segura, por lo que tiene concordancia con lo declarado en la encuesta

Por último, que el 95% de los docentes de la encuesta (21 personas) declaren que *guían a los estudiantes en fijarse objetivos que contribuyan su bienestar personal y académico*, a su vez que también *llevan a cabo espacios de negociación y resolución pacífica de conflictos en el aula*, también con un 95%, tiene mucho que ver con ideas como *realizar reflexiones para conversar con el grupo curso*, para de esta manera escucharlos y recibir devolver herramientas necesarias para la mejora continua del ambiente y relaciones entre estudiantes

V. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

En este capítulo se presentarán las conclusiones tanto del objetivo general de investigación, así como también de los cinco objetivos específicos, todos ellos con la correspondiente discusión desde los resultados de la investigación y la literatura vigente.

5.1 Objetivo General

En la investigación de la Agencia de la calidad de la educación (2015), se observa una verticalidad en la relación profesor-estudiante, donde los estudiantes son pasivos en el aula, y no existe una bidireccionalidad del aprendizaje y enseñanza, situación que se da mucho más en educación básica, donde los alumnos son más entusiastas y participativos, hecho que no se constata en este establecimiento educativo, ya que los docentes declaran una real preocupación y acciones concretas para apoyar el desarrollo emocional de los estudiantes. Los vínculos que pueden generarse entre los profesores y sus estudiantes se encaminan hacia una relación bidireccional, tendiendo más a un tipo de relación recíproca que de tipo vertical (Albornoz Muñoz y Cornejo Chávez, 2017), vínculos que se pueden constatar desde los resultados obtenidos por la muestra de esta escuela.

Se logró determinar que en la escuela investigada existe un alto nivel de compromiso de los docentes en aplicar diferentes estrategias y métodos de regulación de emociones, trabajo vincular con los estudiantes, y apoyo constante ante situaciones de conflicto, sin importar el grado académico de los jóvenes. Sin embargo, también se concluyó que los docentes no están del todo conscientes de los conocimientos que han ido adquiriendo a través de los años y las experiencias vividas, por lo que toman decisiones en base a sus propias experiencias, más allá de lineamientos o protocolos establecidos desde alguna entidad educativa. Desde aquí, se pudo comprobar también que, en esta

institución educativa, los docentes tienen un trabajo socioemocional potente con sus estudiantes, resguardándolos en todo momento y también buscando las soluciones si no tienen una idea clara de cómo proceder.

Los docentes que fueron parte de la muestra no todos conocían los cinco componentes emocionales de Bisquerra (Pérez-Escoda *et al.*, 2012; Bisquerra y Mateo, 2019), por lo que cada una de sus experiencias personales como profesionales de la educación fueron llevadas a cabo según sus propias creencias de vida, aprendizajes personales y crecimiento emocional. Es importante destacar que a pesar de existir más coherencias que inconsistencias entre las respuestas de los instrumentos aplicados a la muestra, no deja de ser importante que aquellos profesores que realizan más acciones desde su rol en el aula y fuera de ella, se mueven por ideales morales, lo que *se debe hacer* y no por lineamientos establecidos, dándole más peso a la importancia de conocer la teoría de Bisquerra para potenciar y valorar cada una de las propuestas y acciones que realizan a diario.

En la propuesta de Álvarez Rodríguez (2003), se mencionan momentos clave donde la educación integral fue ejercida como un concepto definido como un proceso de aprendizaje que abarca no sólo el conocimiento, sino también factores ambientales, morales, espirituales y físicos, que desde aquí son las razones por las que los profesores pareciera que conocen la educación socioemocional como concepto aislado, pero más bien significa que es la educación integral la que aplican sin saberlo de antemano. Velar por las características múltiples de los estudiantes dentro del aula y no sólo de aspectos académicos, es uno de los principales motivos de los altos índices de adhesión en muchas de las respuestas que apuntan a aspectos socioemocionales entre docentes y estudiantes, pero siguen los profesores de la muestra sin conocer que muchas de estas actividades o miradas “morales” son habilidades socioemocionales declaradas por Bisquerra y que las aplicaban sin saber, para tener para un mejor proceso educativo.

A continuación, se presentan las conclusiones y discusiones de los objetivos específicos (o también OE) que tuvieron como foco en el análisis de los cinco componentes emocionales de Bisquerra (Pérez-Escoda *et al.*, 2012; Bisquerra y Mateo, 2019). Todo esto según los resultados de los instrumentos aplicados a los docentes de este establecimiento educativo, el posterior análisis de los resultados y la triangulación de la información, declarada desde la propia percepción de los docentes de la muestra sobre la educación socioemocional

5.2 Objetivos específicos

1. La Agencia de la calidad de la educación (2015) estipula que “al primar en las aulas un paradigma pedagógico de transmisión, no se propicia el ejercicio vivencial permanente” (p. 21), pero de la muestra se logra apreciar totalmente lo contrario, con docentes que buscan generar un trabajo vincular más fuerte, que a su vez desde los resultados de la investigación de Albornoz Muñoz y Cornejo Chávez (2017) se desprende que el vínculo es el cual da sentido a la labor docente. Además, se vuelve interesante que los profesores entrevistados declararan que no sólo en el aula se puede reflexionar con los estudiantes, pero sigue siendo una labor que requiere más tiempo y energía. El sistema de rendición de cuentas que se trabaja en las escuelas obstaculiza la relación afectiva favorable entre docentes y estudiantes (Albornoz *et al.*, 2017), y desde aquí puede ser una causal de que no todos los docentes de las escuelas prefieran realizar seguimientos individuales por situaciones de conflicto entre estudiantes ocurridas en el aula, luego de una clase realizada.

Para el OE *analizar la percepción de las habilidades de conciencia socioemocional, que tienen los docentes de una escuela de educación básica de Villa Alemana y la forma de aplicarlas en sus actividades educativas en el aula según el modelo de Bisquerra*, se concluyó que los docentes tienen una apreciación de que no dominan del todo estrategias para un trabajo enfocado en reconocer emociones de otros, sin embargo en la práctica muestran un alto

interés en la reflexión continua con los estudiantes y la no sobreexposición de los mismos ante conflictos en el aula. Por otro lado, se detectó que en ambos instrumentos los docentes declaran un esfuerzo por empatizar con los estudiantes para entenderlos mejor y de esa manera contextualizar las estrategias aplicadas.

2. Es importante la prevención de ambientes emocionalmente negativos para los grupos de estudiantes, pero para ello también hay que enfocarse desde la formación del profesorado (Pérez-Escoda *et al.*, 2012), punto que se entrecruza con lo expresado por algunos profesores, apuntando a la necesidad de salir del aula al no encontrar formas de estabilizarse frente a los estudiantes. Ahora bien, desde la entrevista se detectó también la variedad de estrategias, algunas más normativas, como aplicar manual de convivencia escolar, otras más espirituales o reflexivas, como el *mindfulness* o salir a tomar agua, lo que brinda luces sobre la falta de lineamientos o formación profesional en el área socioemocional a los docentes. En la investigación de Mora *et al.*, (2022) se logró dilucidar una mejora en la capacidad reflexiva de los docentes en torno a la regulación de las emociones, en aquellos profesores que recibieron de manera formal o informal algún aprendizaje sobre inteligencia emocional.

Para el OE *analizar la percepción de las habilidades de regulación emocional, que tienen los docentes de una escuela de educación básica de Villa Alemana y la forma de aplicarlas en sus actividades educativas en el aula según el modelo de Bisquerra*, desde los resultados se logra determinar que varios docentes declaran no dominar métodos para regular sus emociones de forma efectiva, pero también se aprecia que la totalidad de los docentes sí aplica métodos de regulación de emociones. Esto puede significar que, en cierto modo, los profesores de esta escuela no tienen conciencia sobre estrategias efectivas o desde la literatura, pero igualmente buscan la forma de modelar una auto regulación para no perder el rumbo de su clase.

No obstante, Palomera *et al.* (2006, citado en Mora *et al.*, 2022) declara el hecho que los docentes con más experiencia pueden reparar mejor sus emociones en momentos críticos, lo cual explicaría por qué los docentes con más años de servicio muestran desde la entrevista las estrategias más usadas durante su ejercicio para regularse ante situaciones complejas.

3. En el MBE (CPEIP, 2021a) se establece que para lograr una autonomía profesional, primero se requiere tanto de la teoría como de la práctica, por lo que para lograr que los profesionales de la educación que estén con estudiantes a su cargo tengan la capacidad de buscar métodos para resolver problemas o conflictos, tanto internos como externos al aula de clases, primero necesitan capacitación y seguimiento por parte de los líderes educativos, los que se espera gestionen y agreguen valores para una cultura de cooperación y proactividad (Agencia de la calidad de la educación, 2019).

El “intercambio de prácticas, la observación y retroalimentación entre pares” (CPEIP, 2021a, p. 57) van de la mano con lo declarado en los instrumentos, donde los docentes comentan la necesidad de compartir con otros, tanto colegas como los líderes educativos de la escuela, luego de una situación de conflicto donde le haya afectado emocionalmente. Sin embargo, desde la entrevista se aprecia que los estudiantes pasan a segundo plano cuando un profesor necesita de manera urgente comprender lo sucedido y verificar si el actuar fue de acuerdo a la ética profesional docente o no.

Para el OE *analizar la percepción de las habilidades de autonomía personal, que tienen los docentes de una escuela de educación básica de Villa Alemana y la forma de aplicarlas en sus actividades educativas en el aula según el modelo de Bisquerra*, fue posible apreciar desde los resultados de la muestra que los docentes en su totalidad buscan la forma de solucionar los problemas que puedan aparecer en el aula, y que puedan afectar a los estudiantes. Sin embargo, es necesario destacar que aun así los profesores no son capaces de buscar

soluciones autónomas de manera rápida si no tienen conocimientos sobre la problemática, sin importar que en ese momento puede que no reciban apoyo externo.

4. El aprendizaje socioemocional puede tener un impacto en la formación integral de los estudiantes, la convivencia escolar y hasta los resultados de aprendizaje (MINEDUC, 2020), por lo que se vuelve adecuada la manera en que los docentes actúan ante situaciones de exclusión o apatía entre pares. Ahora bien, se vuelve necesario conocer desde los mismos docentes las “condicionantes estructurales” (Albornoz *et al.*, 2017, p. 7) de los vínculos con sus estudiantes, así como también de la relación entre ellos mismos. De la mano con el trabajo de autonomía personal de los estudiantes, se vuelve importante permitir más apertura a los jóvenes para tomar decisiones sobre grupos sociales, empezando en actividades formativas dentro del aula, donde los docentes de la muestra declararon que si lo ven necesario, son ellos quienes organizan dichos grupos de trabajo, ya que los docentes declaran respetar las diferencias individuales y grupales, pero existe cierto sesgo a la formación de equipos desde los mismos alumnos, evitando que se produzca bullying o exclusión.

Para el OE analizar la percepción de las habilidades de competencia social, que tienen los docentes de una escuela de educación básica de Villa Alemana y la forma de aplicarlas en sus actividades educativas en el aula según el modelo de Bisquerra, se concluyó que los docentes consideran importante la mejora en el ambiente emocional y a su vez aplican acciones para potenciar esta área, así como también trabajar la empatía hacia el otro y normas sociales, buscando la reflexión y un trabajo vincular para de esta manera lograr que los estudiantes trabajen estas habilidades.

5. Los docentes son modelos para sus estudiantes, y por lo mismo el proceso de educación emocional dependerá de ellos y la forma en que lo lleven a cabo, pudiendo afectar de manera positiva en inclusión y bienestar al alumnado (Mora

et al., 2022). Con lo anterior se pudo corroborar que los profesores de la muestra llevan a cabo lo establecido desde el MBE (CPEIP, 2021a), en torno a la ética profesional, ya que tienen aplican acciones inmediatas y hasta durante el tiempo con sus estudiantes que requieran apoyo para evitar problemas emocionales en su desarrollo. Según la investigación de Pérez-Escoda *et al.* (2012), se demostró que es posible mejorar las competencias emocionales, siempre y cuando se trabaje un modelo de forma sistemática y con estructura, para toda la comunidad educativa, tal como lo había propuesto Bisquerra (2011), que para desarrollar estas competencias hay que llevarlas a una práctica continuada, tales como los seguimientos a estudiantes que hayan vivido experiencias difíciles, pero también a nivel de grupo curso, donde también se aprecia que los docentes encuestados y entrevistados declaran que, aunque una problemática sea individual, es necesario que el grupo de estudiantes empatee, conozca que a cualquiera puede ocurrirle algo similar, y además llaman al trabajo en equipo para un apoyo entre pares.

Para el OE *analizar la percepción de las habilidades de competencias para la vida y el bienestar, que tienen los docentes de una escuela de educación básica de Villa Alemana y la forma de aplicarlas en sus actividades educativas en el aula según el modelo de Bisquerra*, se logró determinar que los docentes tienen un alto índice de aplicación de estrategias para generar ambientes propicios para el aprendizaje, desde algún problema emergente que pueda aparecer con alguno de sus estudiantes en el aula.

En conclusión, se logró determinar que los docentes de la muestra tienen altos índices de profesionalismo en su labor, buscando hacer lo mejor siempre. Sin embargo, si sienten que alguna situación los supera y no tienen la solución inmediata son capaces de buscar apoyo y acompañamiento durante el momento y también post emergencia. Además, velan por la seguridad emocional en el aula de todos los estudiantes, con una mirada inclusiva constante y evitando que algún estudiante sea pasado a llevar a raíz de una mala decisión profesional. Con esto,

se vuelve necesario que los profesores de esta institución sean capacitados específicamente en lo que es la educación socioemocional, desligando el concepto de educación integral de la ecuación y apuntando principalmente a que conozcan métodos, necesidades y actitudes que ellos deben poseer y aplicar en su quehacer docente para lograr mejores resultados de clima de aula y también de crecimiento emocional de los estudiantes.

5.3 Limitaciones del estudio

a. Los docentes de la institución educativa no contaban con muchas horas no lectivas para la aplicación de alguno de los instrumentos, con un promedio de 3 horas cronológicas a la semana donde no estaban frente al aula ni en reuniones institucionales, pero que también debían ser utilizadas para su trabajo administrativo. Esto tuvo repercusión en la demora de la recepción de los datos por parte de la muestra.

b. El período de aplicación de los instrumentos coincidió con el término de año escolar en la escuela investigada, por lo que el nivel de carga académica y estrés que tenían los docentes era muy elevado para tomarse el tiempo de responder el cuestionario, motivo por el cual se tuvo que ampliar el plazo de recepción de respuestas.

c. El tamaño de la muestra, que en la encuesta corresponde a 22 de los 32 docentes realizando funciones en la institución, que equivale al 69% de los profesores de la escuela investigada, puede no ser una muestra muy significativa, a pesar que la investigación sólo aborda la realidad de este establecimiento.

d. El tamaño de la muestra de las entrevistas consideraba un 50% de educadores de 1° ciclo básico y un 50% de educadores del 2° ciclo básico, pero no se logró el total de entrevistas propuestas debido al cierre del año académico.

5.4 Proyecciones de los resultados del estudio

- a. Es necesario generar actividades de trabajo emocional y vincular con los estudiantes, utilizando como una guía efectiva la documentación desde MINEDUC que se enfoca en esta área educativa.
- b. Se abre la posibilidad de continuar esta investigación, pero con un establecimiento educativo de enseñanza media, es decir, con estudiantes entre 13 y 18 años aproximadamente, donde el estado emocional es totalmente diferente y sería importante conocer el trabajo socioemocional y vincular entre docentes y alumnos. Mikulic *et al.* (2016) establecen en su investigación las diferencias existentes según rango etario o etapa vital de las personas, en torno a los componentes socioemocionales, idea que incrementa la necesidad de conocer de qué manera los profesores trabajan dichos componentes con estudiantes de edad mayor a la del estudio hecho en esta investigación.
- c. Se vuelve interesante la posibilidad que los establecimientos educativos generen planes, lineamientos, protocolos o manuales de trabajo socioemocional, desde la literatura y experiencias según el contexto de dicha institución.
- d. Es importante conocer cómo se desarrolla la educación socioemocional en las asignaturas de las carreras de pedagogía en Chile, según universidades y mallas curriculares, y así conocer el nivel de enseñanza que se le da a esta área que será desempeñada en los establecimientos educativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia de Calidad de la Educación. (2015). *Los indicadores de desarrollo personal y social en los establecimientos educacionales chilenos: una primera mirada*.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2019). *Se puede quince prácticas de gestión curricular, estrategias de aula y educación integral*.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2024a). *¿Qué son las habilidades socioemocionales intrapersonales?*.
- Agencia de Calidad de la Educación (2024b, 26 de abril). *Resultado de encuesta OCDE destaca resiliencia de estudiantes en Chile, pero mantienen alto nivel de ansiedad respecto a clases y evaluaciones*. Consultado el 2 de junio de 2024. <https://www.agenciaeducacion.cl/noticias/resultado-de-encuesta-ocde-destaca-resiliencia-de-estudiantes-en-chile-pero-mantienen-alto-nivel-de-ansiedad-respecto-a-clases-y-evaluaciones/>.
- Albornoz Muñoz, N., y Cornejo Chávez, R. (2017). Discursos docentes sobre el vínculo con sus estudiantes: tensiones, enfrentamiento y distancia. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 43(2), 7-25.
- Albornoz Muñoz, N., Cornejo Chávez, R., y Assaél Budnik, J. (2017). Condicionantes estructurales del vínculo entre profesor y estudiante: un análisis de los discursos docentes en el contexto actual de reforma educativa en Chile. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, 18(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-18.3.2632>.
- Álvarez Rodríguez, J. (2003). *Análisis de un modelo de educación integral* [Tesis de doctorado, Universidad de Granada]. Repositorio digital UGR. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/4438>.
- Beccaria, M. C., y Sánchez, M. C. (2020). Personalizar la educación universitaria desde el vínculo profesor-estudiante. *A&H Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*, (12), 130-142.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43.

- Bisquerra R. (Coord.) (2011). *Educación emocional: propuestas para educadores y familias*. Desclée de Brouwer Editorial.
- Bisquerra, R., y Mateo, J. (2019). Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación. Editorial Horsori.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D., y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. REIFOP, 13 (1)
- Campoy Aranda, T., y Gomes Araújo, E. (2009). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. Editorial EOS, 284.
- Castillo-Bustos, M. R. (2021). Técnicas e instrumentos para recoger datos del hecho social educativo. Retos de la Ciencia. 5(10), pp. 50-61. <https://doi.org/10.53877/rc.5.10.20210101.05>
- Canto de Gante, Á. G., Sosa González, W. E., Bautista Ortega, J., Escobar Castillo, J., & Santillán Fernández, A. (2020). Escala de Likert: Una alternativa para elaborar e interpretar un instrumento de percepción social. Revista de la alta tecnología y sociedad, 12(1).
- Castro, S. C. (2023). Salud mental y bienestar como aspectos fundamentales de la calidad educativa integral. En Renovación pedagógica y formación del profesorado en competencias para una educación sostenible (pp. 617-637). Dykinson.
- Chaves, J. V. y Weiler, C. C. (2016). Los estudios de casos como enfoque metodológico. Academo, 3(2).
- Congreso nacional de Chile (2009, 17 de agosto). Ley 20370. *Ley General de Educación*. Biblioteca del congreso nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>.
- CPEIP (2021a). *Estándares de la profesión docente marco para la buena enseñanza*. Consultado el 2 de junio de 2024. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17596/MBE-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- CPEIP (2021b). *Expresar y regular emociones: Actividades prácticas dirigidas a equipos directivos, docentes y asistentes de la educación*. Consultado el 24 de diciembre de 2024.

<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/15692/herramienta-expresar-regular-sentimientos-v4.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Díaz Flores, M., y Osorio García, E. (2011). Nuevo modelo educativo ¿mismos docentes?. *Tiempo de educar*, 12(23), 29-46.

Educación Chile (s.f.). *Educación básica: conociendo el mundo*. Consultado el 2 de junio de 2024. <https://www.educarchile.cl/educacion-basica-conociendo-el-mundo>.

Fabila, A. (2013). La Escala de Likert en la evaluación docente: acercamiento a sus características y principios metodológicos.

Fierro-Saldaña, B. (2024). Reseña de Informe Mundial OCDE–2019: Transformando la Educación Física en Dinámica e Inclusiva para 2030: Análisis Internacional del Currículo. *Journal of Movement & Health*, 22(1)

Gervilla Castillo, E. (2000). Un modelo axiológico de educación integral. *Revista española de pedagogía*, 39-57.

Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación 6ta edición*. Editorial McGraw-Hill.

Hidalgo, V. I. (2023). *Los indicadores de desarrollo personal y social como medida de efectividad de la calidad de la educación y su asociación con variables contextuales* [Tesis de pregrado, Universidad de Chile]. Repositorio digital Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/xmlui/bitstream/handle/2250/197069/Los-indicadores-de-desarrollo-personal-y-social.pdf?sequence=1>.

Martínez Godínez, V. L. (2013). Paradigmas de investigación. Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una visión desde la epistemología dialéctico-crítica.

Martínez Miguélez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 27(2), 07-33.

Mikulic, I., Caballero, R., Vizioli, N., y Hurtado, G. (2016). Estudio de las competencias socioemocionales en diferentes etapas vitales. In *Ciencia y*

Profesión: Desafíos para la Construcción de una Psicología Regional (II Cong Intern-V Cong Nac).

MINEDUC (2003). *¿Cómo trabajar los Objetivos Fundamentales Transversales en el aula?*. Consultado el 5 de junio de 2024.
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/530>.

MINEDUC (2015). *Bases curriculares 7° básico a 2° medio*.

MINEDUC (2018). *Bases curriculares primero a sexto básico*.

MINEDUC (2020). *Aprendizaje socioemocional: Fundamentación para el plan de trabajo*. Consultado el 11 de septiembre de 2024.
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14520>.

MINEDUC (2023). *Integración de aprendizajes orientaciones para la gestión curricular*.

MINEDUC (2024). *Plan de reactivación educativa 2024*.

Mora, N., Martínez-Otero, V., Santander, S., & Gaeta, M. (2022). Inteligencia emocional en la formación del profesorado de educación infantil y primaria. *Perspectiva Educacional*, 61(1), 53-77.

Moral Santaella C. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de investigación educativa*, 24(1), 147-164.

Morales Mejía, G., y Bahena Benítez, F. E. (2020). Educación integral para el éxito profesional del Administrador. *Revista GEON (Gestión, Organizaciones Y Negocios)*, 7(1), 83-95.
<https://doi.org/10.22579/23463910.176>.

Muñoz Justicia, J., y Sahagún Padilla, M. (2017). Hacer análisis cualitativo con Atlas. ti 7. Manual de uso, 1, 135.

OCDE (2016). *Habilidades para el progreso social: El poder de las habilidades sociales y emocionales*, UNESCO Institute for Statistics, Paris,
<https://doi.org/10.1787/9789264253292-es>.

Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A., y Bisquerra, R. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1183-1208.

- Píriz, V. (2018). El Vínculo educativo y los procesos de ligazón en educación media básica: las voces de docentes y estudiantes. *Didáskomai-Revista del Instituto de Educación*, (8), 45-66.
- Rada, C. D. (2007). El rigor en la investigación cualitativa: técnicas de análisis, credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad. *Sinopsis Educativa. Revista venezolana de investigación*, 7(1), 17-26.
- Ramos, C. A. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances en psicología*, 23(1), 9-17.
- Rueda Sánchez, M., Armas, W., & Sigala-Paparella, L. (2023). Análisis cualitativo por categorías a priori: reducción de datos para estudios gerenciales. *Ciencia y Sociedad*, 48(2), 83-96.
- Saavedra, M. L. (2017). El estudio de caso como diseño de investigación en las Ciencias Administrativas. *Iberoamerican Business Journal*, 1(1), 72–97. <https://doi.org/10.22451/3002.ibj2017.vol1.1.11005>
- Torrecilla, J. M. (2006). *La entrevista*. Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid, 1-20.
- Torres, J. (2006). *La desmotivación del profesorado*. Morata. Universidad Católica de San Pedro (2023, 29 de julio). La evaluación de la formación integral. Consultado el 14 de julio de 2024. <https://ucsp.edu.pe/noticias/la-evaluacion-de-la-formacion-integral/>.
- Urbano, P. (2016). Análisis de datos cualitativos. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 3(1), 113-126.
- Useche, M, Artigas, W, Queipo, B y Perozo, É. (2019). Técnicas e instrumentos de recolección de datos cuali-cuantitativos. Universidad de la Guajira. Consultado el 18 de diciembre de 2024. <https://repositoryinst.uniguajira.edu.co/handle/uniguajira/467>
- Voca Editorial (s.f.). 10 claves de la educación emocional según Rafael Bisquerra. Consultado el 11 de septiembre de 2024. <https://www.vocaeditorial.com/blog/claves-educacion-emocional-bisquerra/>

ANEXOS

ANEXO 1: Cuestionario Escala Likert



“Cuestionario sobre el grado de Conocimiento y Aplicación que tienen los docentes sobre la Educación Socioemocional”

21 de octubre de 2024

Estimado Docente

Mi nombre es Juan Pablo González Fernández, licenciado en educación y estudiante de segundo año en el Magister en Evaluación Educativa, desarrollado por la Universidad de Playa Ancha de las Ciencias de la Educación, en la ciudad de Valparaíso. Actualmente me encuentro realizando mi trabajo de Seminario de Tesis para optar al grado de Magister. Este formulario corresponde al primer instrumento de investigación confeccionado para recopilar los datos de mi estudio, que está enfocado a profesores.

La encuesta tiene un total de 54 ítems, los cuales se reparten según los 5 componentes socioemocionales de Bisquerra y Pérez (2007, citado en Pérez-Escoda et al., 2012). Además, cada componente se sub divide en dos secciones: El autoconocimiento del docente sobre la categoría y la aplicación en el aula de estrategias sobre la categoría.

El formulario corresponde a una Escala de Likert de 5 categorías, donde usted deberá seleccionar la que más te identifica según tu persona y tu quehacer docente. Están tipificados de la siguiente manera:

Nunca, a veces, medianamente, casi siempre, siempre;

Agradezco enormemente su participación de este proceso. Su respuesta es valiosa y muy importante para este estudio investigativo. Mucho éxito en este test.

1. Conciencia Emocional

“La conciencia emocional integra la capacidad de ser consciente de las propias emociones, y la capacidad de captar el clima emocional en un contexto específico” (Pérez-Escoda *et al.*, 2012, p. 1187)

1.1 Preguntas en el Área de Conocimiento

Indicadores	1	2	3	4	5
1. Soy capaz de identificar con precisión mis propias emociones en diferentes situaciones.					
2. Reconozco múltiples emociones que puedo experimentar de manera simultánea.					
3. Poseo un vocabulario emocional adecuado para etiquetar correctamente mis emociones.					
4. Puedo percibir con precisión las emociones de los estudiantes a través de su lenguaje verbal y no verbal.					
5. Comprendo cómo el clima emocional del aula influye en el aprendizaje de los estudiantes.					

1.2 Preguntas en el Área de Aplicación

Indicadores	1	2	3	4	5
6. Fomento que mis estudiantes tomen conciencia de sus emociones en distintas actividades.					

7. Utilizo estrategias para ayudar a los estudiantes a identificar y etiquetar sus emociones.					
8. Promuevo un ambiente en el aula donde los estudiantes expresen sus emociones de manera segura.					
9. Ajusto mis métodos de enseñanza en función del clima emocional detectado en la clase.					
10. Aplico la empatía para comprender mejor las experiencias emocionales de mis estudiantes.					

2. Regulación Emocional

“Regulación emocional se refiere a la capacidad de utilizar las emociones adecuadamente. Se requiere ser consciente de la relación entre emoción, cognición y comportamiento, y tener estrategias eficaces de afrontamiento y la capacidad de autogenerar emociones positivas” (Pérez-Escoda *et al.*, 2012, p. 1187)

2.1 Preguntas en el Área de Conocimiento

Indicadores	1	2	3	4	5
11. Soy consciente de la interacción entre mis emociones, pensamientos y comportamiento.					
12. Conozco estrategias efectivas para manejar mis emociones de manera positiva.					
13. Entiendo cómo el autocontrol emocional puede prevenir estados negativos como el estrés y la ansiedad.					
14. Sé cómo expresar mis emociones de manera adecuada en el contexto escolar.					
15. Conozco técnicas para generar emociones positivas en mí mismo.					

16. Conozco técnicas para generar emociones positivas en los demás.					
---	--	--	--	--	--

2.2 Preguntas en el Área de Aplicación

Indicadores	1	2	3	4	5
17. Aplico estrategias para regular mis emociones antes de interactuar con los estudiantes.					
18. Aplico estrategias para regular mis emociones durante la interacción con los estudiantes.					
19. Facilito un espacio donde los estudiantes puedan regular sus emociones de manera saludable.					
20. Utilizo técnicas de autocontrol para gestionar mi frustración o estrés en situaciones desafiantes.					
21. Fomento la generación de emociones positivas en el aula para mejorar el bienestar grupal.					
22. Instruyo a los estudiantes sobre cómo manejar sus emociones en situaciones de conflicto.					

3. Autonomía Personal

“Autonomía personal incluye un conjunto de características relacionadas con el auto-manejo de emociones tales como: la autoestima, la actitud positiva ante la vida, la responsabilidad, la capacidad de analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos cuando sea necesario, y las creencias de autoeficacia” (Pérez-Escoda *et al.*, 2012, p. 1187)

3.1 Preguntas en el Área de Conocimiento

Indicadores	1	2	3	4	5
23. Considero que mi autoestima es positiva y contribuye a mi desempeño como docente.					
24. Conozco la importancia de mantener una actitud positiva frente a los desafíos educativos.					
25. Comprendo el rol de la automotivación en mi labor como educador.					
26. Conozco la responsabilidad que tengo en la toma de decisiones éticas y profesionales.					
27. Conozco estrategias para evaluar con una crítica constructiva ante situaciones que afecten a mis estudiantes.					

3.2 Preguntas en el Área de Aplicación

Indicadores	1	2	3	4	5
28. Promuevo la autoestima de los estudiantes a través de actividades que refuercen su autovaloración.					
29. Incentivo la automotivación en mis estudiantes para que se involucren activamente en su aprendizaje.					
30. Fomento una actitud positiva en los estudiantes frente a los desafíos escolares.					
31. Ayudo a mis estudiantes a identificar y analizar críticamente normas sociales que los afectan.					
32. Facilito un clima de aula donde los estudiantes sientan la libertad de buscar ayuda y recursos cuando lo necesiten.					

4. Competencia Social

“La competencia social se refiere a la capacidad de establecer relaciones positivas con otras personas. Se requiere el dominio de habilidades sociales básicas, la comunicación efectiva, el respeto por los demás, la conducta prosocial asertiva.” (Pérez-Escoda *et al.*, 2012, p. 1187)

4.1 Preguntas en el Área de Conocimiento

Indicadores	1	2	3	4	5
33. Conozco técnicas efectivas para mejorar la comunicación verbal con los estudiantes.					
34. Conozco técnicas efectivas para mejorar la comunicación no verbal con los estudiantes.					
35. Entiendo la importancia de mantener buenas relaciones interpersonales en el aula.					
36. Sé cómo respetar las diferencias individuales y grupales dentro del contexto escolar.					
37. Comprendo la asertividad y cómo aplicarla eficazmente en la gestión del aula para promover un clima positivo.					
38. Reconozco las habilidades sociales básicas que debo fomentar en mis estudiantes.					

4.2 Preguntas en el Área de Aplicación

Indicadores	1	2	3	4	5
39. Implemento prácticas que mejoren la escucha activa y el respeto en el aula.					
40. Establezco relaciones respetuosas y colaborativas con mis estudiantes.					

41. Fomento en los estudiantes la capacidad de compartir sus emociones de manera sincera y apropiada.					
42. Enseño a mis estudiantes a decir “no” cuando sea necesario.					
43. Incentivo comportamientos pro-sociales como la cooperación y el respeto mutuo entre los estudiantes.					

5. Competencias para la Vida y el Bienestar

“Competencias para la vida y el bienestar se refiere a la capacidad de mostrar un comportamiento responsable y adecuado para resolver los problemas de tipo personal, familiar, profesional, sociales dirigidos a la mejora de la persona y de la sociedad del bienestar” (Pérez-Escoda *et al.*, 2012, p. 1187)

5.1 Preguntas en el Área de Conocimiento

Indicadores	1	2	3	4	5
44. Identifico problemas que afectan el bienestar emocional de los estudiantes.					
45. Comprendo la importancia de fijar objetivos positivos y realistas en la vida de los estudiantes.					
46. Conozco métodos para la solución de conflictos interpersonales en el aula.					
47. Sé cómo fomentar el bienestar subjetivo en el contexto escolar.					
48. Conozco cómo generar experiencias óptimas para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.					
49. Conozco cómo generar experiencias óptimas para mejorar el rendimiento emocional de los estudiantes.					

5.2 Preguntas en el Área de Aplicación

Indicadores	1	2	3	4	5
50. Ayudo a los estudiantes a identificar problemas emocionales y les ofrezco apoyo para solucionarlos.					
51. Guío a los estudiantes en la fijación de objetivos que contribuyan a su bienestar personal y académico.					
52. Facilito espacios de negociación y resolución pacífica de conflictos en el aula.					
53. Fomento un ambiente en el aula que promueva el bienestar emocional de los estudiantes.					
54. Aplico técnicas que permitan a los estudiantes experimentar una experiencia óptima en el aula.					

ANEXO 2: Entrevista Semiestructurada



“Entrevista para docentes sobre Educación Socioemocional”

18 de noviembre de 2024

Estimado Docente

Mi nombre es Juan Pablo González Fernández, licenciado en educación y estudiante de segundo año en el Magister en Evaluación Educativa, desarrollado por la Universidad de Playa Ancha de las Ciencias de la Educación, en la ciudad de Valparaíso. Actualmente me encuentro realizando mi trabajo de Seminario de Tesis para optar al grado de Magister. Esta entrevista corresponde al segundo de los instrumentos de investigación confeccionados para recopilar los datos de mi estudio que está enfocado a profesores.

Esta entrevista sólo será aplicada a docentes que respondieron en una primera instancia el cuestionario tipo escala de Likert aplicado para el trabajo de tesis titulado **“Percepción de las habilidades socioemocionales de los docentes de una escuela básica de Villa Alemana y su aplicación en las actividades en el aula según el modelo de Bisquerra.”**

La entrevista tiene un total de 9 preguntas sobre educación socioemocional. Usted es libre de responder según su expertiz y conocimientos en cada pregunta.

Agradezco enormemente su participación de este proceso. Su respuesta es valiosa y muy importante para este estudio investigativo. Mucho éxito en este test.

Conciencia Emocional

1. ¿Qué haría usted si nota que el clima emocional de su aula está tenso debido a un conflicto entre algunos estudiantes, y observa que esto afecta la participación y motivación del grupo durante una actividad?
2. ¿Cómo ajustaría sus estrategias pedagógicas para atender esta situación y promover un ambiente emocionalmente saludable?

Regulación Emocional

3. ¿Qué hace usted si, en medio de una discusión acalorada entre dos estudiantes, comienza a sentirse frustrado o molesto?
4. ¿Qué estrategias utilizaría para regular sus emociones en ese momento y actuar de manera que ayude a resolver el conflicto mientras mantiene un ambiente de aprendizaje positivo en el aula?

Autonomía Personal

5. Si en el aula se presenta una situación inesperada que requiere tomar una decisión inmediata, pero siente dudas sobre cuál sería la mejor opción, ¿cómo actuaría para resolverla de manera responsable y autónoma?
6. ¿Qué haría después para reflexionar sobre su decisión y aprender de la experiencia?

Competencia Social

7. ¿Qué haría usted si nota que algunos estudiantes están excluyendo a un compañero durante las actividades grupales y esto está afectando el ambiente de cooperación en el aula?

8. ¿Cómo promovería una comunicación empática y respetuosa para resolver la situación y fortalecer las relaciones entre los estudiantes?

Competencias para la vida y el bienestar

9. Imagina que uno de tus estudiantes comparte en clase que está pasando por un momento personal difícil, lo que afecta su participación y rendimiento. Otros compañeros reaccionan con incomodidad, y el ambiente del aula se torna tenso. ¿Qué harías para manejar esta situación de manera que apoye al estudiante afectado, mantenga un clima de respeto en el aula y fomente el bienestar emocional del grupo?

ANEXO 3: Revisión de Expertos

EXPERTO 1

Instrumento para Juicio de Experto:

“Cuestionario para docentes sobre el grado de Conocimiento y Aplicación de la Educación Socioemocional”

“Cuestionario sobre el grado de Conocimiento y Aplicación que tienen los docentes sobre la Educación Socioemocional”

2 de octubre de 2024

Estimado/a Experto
Presente

Mi nombre es Juan Pablo González Fernández, licenciado en educación y estudiante de segundo año en el Magister en Evaluación Educativa, desarrollado por la Universidad de Playa Ancha de las Ciencias de la Educación, en la ciudad de Valparaíso. Actualmente me encuentro realizando mi trabajo de Seminario de Tesis para optar al grado de Magister.

Este trabajo de tesis, titulado **“Percepción del conocimiento que el docente tiene de la educación socioemocional y su aplicación en el aula desde el modelo de educación socioemocional en una escuela de educación básica de Villa Alemana”** **reducir el título a 16 palabras** tiene como objetivo: **“Analizar los conocimientos que poseen los docentes de la educación socioemocional y la aplicación que hacen de este modelo en el aula en una escuela de educación básica de Villa Alemana”**. **Cuál modelo?** Mejorar redacción. Junto con lo anterior, es que se confeccionó un instrumento para recopilar los datos necesarios para el cumplimiento del objetivo. Se solicita amablemente su participación con el rol de evaluador experto, lo que es esencial para validar el nivel de pertinencia de los ítems de este formulario.

Este cuestionario corresponde a una Escala de Likert desde 1 hasta 5, donde la categorización es la siguiente:

1 = nunca, 2 = a veces, 3 = medianamente, 4 = casi siempre, 5 = siempre;

Los ítems se reparten en las 5 categorías de los componentes socioemocionales de Bisquerra (2003), donde además se sub dividen en dos secciones: afirmaciones sobre el conocimiento y autoconocimiento de la categoría,

afirmaciones sobre la aplicación en el aula de la categoría. También vale mencionar su disposición a considerar los apartados de “correspondencia del indicador”, para la mantención o eliminación de los mismos, así como expresar sus opiniones de los ítems que estime conveniente. No obstante, agradezco de antemano su tiempo y energía vertidos en esta evaluación de instrumento.

Con todo lo anterior, me despido atentamente, y quedará atento a los resultados obtenidos de su análisis sobre el presente instrumento de investigación.

1. Conciencia Emocional

“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.” (Bisquerra, 2003, p. 23)

1.1 Preguntas en el Área de Conocimiento

Indicadores	1	2	3	4	5	¿Corresponde el Indicador para el instrumento?	Opiniones Experto
1. Soy capaz de identificar con precisión mis propias emociones en diferentes situaciones.				x			
2. Reconozco múltiples emociones que puedo experimentar de manera simultánea.				x			
3. Poseo un vocabulario emocional adecuado para etiquetar correctamente mis emociones.				x			
4. Puedo percibir con precisión las emociones de los estudiantes a través de su lenguaje verbal y no verbal.				x			
5. Comprendo cómo el clima emocional del aula influye en el aprendizaje de los estudiantes.				x			

1.2 Preguntas en el Área de Aplicación

Indicadores	1	2	3	4	5	¿Corresponde el Indicador para el instrumento?	Opiniones Experto
6. Fomento que mis estudiantes tomen conciencia de sus emociones en distintas actividades.				x			
7. Utilizo estrategias para ayudar a los estudiantes a identificar y etiquetar sus emociones.				x			
8. Promuevo un ambiente en el aula donde los estudiantes expresen sus emociones de manera segura.				x			
9. Ajusto mis métodos de enseñanza en función del clima emocional detectado en la clase.				x			
10. Aplico la empatía para comprender mejor las experiencias emocionales de mis estudiantes.				x			

2. Regulación Emocional

“Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.” (Bisquerra, 2003, p. 23)

2.1 Preguntas en el Área de Conocimiento

Indicadores	1	2	3	4	5	¿Corresponde el Indicador para el instrumento?	Opiniones Experto
11. Soy consciente de la interacción entre mis emociones, pensamientos y comportamiento.			x				Muchas variables , en una sola pregunta
12. Conozco estrategias efectivas para manejar mis emociones de manera positiva.				x			

13. Entiendo cómo el autocontrol emocional puede prevenir estados negativos como el estrés y la ansiedad.				x			
14. Sé cómo expresar mis emociones de manera adecuada en el contexto escolar.				x			
15. Conozco técnicas para generar emociones positivas en mí mismo y en los demás.							Dos variables

2.2 Preguntas en el Área de Aplicación

Indicadores	1	2	3	4	5	¿Corresponde el Indicador para el instrumento?	Opiniones Experto
16. Aplico estrategias para regular mis emociones antes de interactuar con los estudiantes.				x			
17. Facilito un espacio donde los estudiantes puedan regular sus emociones de manera saludable.				x			
18. Utilizo técnicas de autocontrol para gestionar mi frustración o estrés en situaciones desafiantes.				x			
19. Fomento la generación de emociones positivas en el aula para mejorar el bienestar grupal.				x			
20. Instruyo a los estudiantes sobre cómo manejar sus emociones en situaciones de conflicto				x			

3. Autonomía Personal

“Dentro de la autonomía personal 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.” (Bisquerra, 2003, p. 24)

3.1 Preguntas en el Área de Conocimiento

Indicadores	1	2	3	4	5	¿Corresponde el Indicador para el instrumento?	Opiniones Experto
21. Considero que mi autoestima es positiva y contribuye a mi desempeño como docente.				x			
22. Conozco la importancia de mantener una actitud positiva frente a los desafíos educativos.				x			
23. Comprendo el rol de la automotivación en mi labor como educador.				x			
24. Conozco la responsabilidad que tengo en la toma de decisiones éticas y profesionales				x			
25. Estoy familiarizado con las técnicas para evaluar críticamente las normas sociales que afectan a mis estudiantes				x			

3.2 Preguntas en el Área de Aplicación

Indicadores	1	2	3	4	5	¿Corresponde el Indicador para el instrumento?	Opiniones Experto
26. Promuevo la autoestima de los estudiantes a través de actividades que refuercen su autovaloración.				x			
27. Incentivo la automotivación en mis estudiantes para que se involucren activamente en su aprendizaje.				x			
28. Fomento una actitud positiva en los estudiantes frente a los desafíos escolares.				x			
29. Ayudo a mis estudiantes a identificar y analizar críticamente normas sociales que los afectan.				x			

30. Facilito un ambiente donde los estudiantes sientan la libertad de buscar ayuda y recursos cuando lo necesiten				x			
---	--	--	--	---	--	--	--

4. Inteligencia Interpersonal

“La inteligencia interpersonal 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.” (Bisquerra, 2003, p. 25)

4.1 Preguntas en el Área de Conocimiento

Indicadores	1	2	3	4	5	¿Corresponde el Indicador para el instrumento?	Opiniones Experto
31. Conozco técnicas efectivas para mejorar la comunicación verbal y no verbal con los estudiantes.			x				Dos variables
32. Entiendo la importancia de mantener buenas relaciones interpersonales en el aula.				x			
33. Sé cómo respetar las diferencias individuales y grupales dentro del contexto escolar.				x			
34. Conozco las claves de la asertividad y cómo aplicarla en la gestión del aula.				x			
35. Estoy al tanto de las habilidades sociales básicas que debo fomentar en mis estudiantes.				x			

4.2 Preguntas en el Área de Aplicación

Indicadores	1	2	3	4	5	¿Corresponde el Indicador para el instrumento?	Opiniones Experto
36. Implemento prácticas que mejoren la escucha activa y el respeto en el aula.				x			
37. Establezco relaciones respetuosas y colaborativas con mis estudiantes.				x			
38. Fomento en los estudiantes la capacidad de compartir sus emociones de manera sincera y apropiada.				x			
39. Enseño a mis estudiantes a decir “no” cuando sea necesario y a defender sus opiniones de manera respetuosa.							Dos variables
40. Incentivo comportamientos pro-sociales como la cooperación y el respeto mutuo entre los estudiantes.				x			

5. Habilidades de Vida y Bienestar

“Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables de solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales. Todo ello de cara a potenciar el bienestar personal y social.” (Bisquerra, 2003, p. 25)

5.1 Preguntas en el Área de Conocimiento

Indicadores	1	2	3	4	5	¿Corresponde el Indicador para el instrumento?	Opiniones Experto
41. Sé identifico identificar problemas que afectan el bienestar emocional de los estudiantes.				x			
42. Comprendo la importancia de fijar objetivos positivos y realistas en la vida de los estudiantes.				x			
43. Conozco métodos para la solución de conflictos interpersonales en el aula.				x			
44. Sé cómo fomentar el bienestar subjetivo en el contexto escolar.				x			
45. Entiendo el concepto de "fluir" y cómo aplicarlo para mejorar el rendimiento académico y emocional de los estudiantes.							Dos variables

5.2 Preguntas en el Área de Aplicación

Indicadores	1	2	3	4	5	¿Corresponde el Indicador para el instrumento?	Opiniones Experto
46. Ayudo a los estudiantes a identificar problemas emocionales y les ofrezco apoyo para solucionarlos.				x			
47. Guío a los estudiantes en la fijación de objetivos que contribuyan a su bienestar personal y académico.				x			
48. Facilito espacios de negociación y resolución pacífica de conflictos en el aula.				x			
49. Fomento un ambiente en el aula que promueva el bienestar emocional de los estudiantes.				x			

50. Aplico técnicas que permitan a los estudiantes experimentar el "fluir" en sus actividades académicas y sociales.				x			
--	--	--	--	---	--	--	--

EXPERTO 2

Instrumento para Juicio de Experto:

“Cuestionario para docentes sobre el **grado de Conocimiento y Aplicación de la Educación Socioemocional**”

2 de octubre de 2024

Estimado/a Experto
Presente

Mi nombre es Juan Pablo González Fernández, licenciado en educación y estudiante de segundo año en el Magister en Evaluación Educativa, desarrollado por la Universidad de Playa Ancha de las Ciencias de la Educación, en la ciudad de Valparaíso. Actualmente me encuentro realizando mi trabajo de Seminario de Tesis para optar al grado de Magister.

Este trabajo de tesis, titulado “**Percepción del conocimiento que el docente tiene de la educación socioemocional y su aplicación en el aula desde el modelo de educación socioemocional en una escuela de educación básica de Villa Alemana**” tiene como objetivo: “*Analizar los conocimientos que poseen los docentes de la educación socioemocional y la aplicación que hacen del este modelo de competencias emocionales de Bisquerra et al.(2003, 2005, 2009¿cuál?) en el aula en una escuela de educación básica de Villa Alemana*”. Junto con lo anterior, es que se confeccionó un instrumento para recopilar los datos necesarios para el cumplimiento del objetivo. Se solicita amablemente su participación con el rol de evaluador experto, lo que es esencial para validar el nivel de pertinencia de los ítems de este formulario.

Este cuestionario corresponde a una Escala de Likert desde 1 hasta 5, donde la categorización es la siguiente:

1 = nunca, 2 = a veces, 3 = medianamente, 4 = casi siempre, 5 = siempre;

Los ítems se reparten en las 5 categorías de los componentes socioemocionales de Bisquerra (2003), donde además se sub dividen en dos secciones: afirmaciones sobre el conocimiento y **autoconocimiento¿?** de la categoría, afirmaciones sobre la aplicación en el aula de la categoría. También vale mencionar su disposición a considerar los apartados de “correspondencia del indicador”, para la mantención o eliminación de los mismos, así como expresar sus opiniones de los ítems que estime conveniente. No obstante, agradezco de antemano su tiempo y energía vertidos en esta evaluación de instrumento.

Con todo lo anterior, me despido atentamente, y quedará atento a los resultados obtenidos de su análisis sobre el presente instrumento de investigación.

1. Conciencia Emocional

“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.” (Bisquerra, 2003, p. 23)

1.1 Preguntas en el Área de Conocimiento Los indicadores que vienen a continuación están formulados no para medir el conocimiento del área, sino para evaluar las propias habilidades asociadas a la conciencia emocional ¿es un objetivo del estudio?

Indicadores	1	2	3	4	5	¿Corresponde el Indicador para el instrumento?	Opiniones Experto
1. Soy capaz de identificar con precisión mis propias emociones en diferentes situaciones.							Evalúa una habilidad socioemocional, no su conocimiento del área
2. Reconozco múltiples emociones que puedo experimentar de manera simultánea.							Evalúa una habilidad socioemocional, no su conocimiento del área
3. Poseo un vocabulario emocional adecuado para etiquetar correctamente mis emociones.							Evalúa una habilidad socioemocional, no su conocimiento del área
4. Puedo percibir con precisión las emociones de los estudiantes a través de su lenguaje verbal y no verbal.							Evalúa una habilidad socioemocional, no su conocimiento del área
5. Comprendo cómo el clima emocional del aula influye en el aprendizaje de los estudiantes.						Si	Aunque también evalúa una habilidad socioemocional

1.2 Preguntas en el Área de Aplicación

Indicadores	1	2	3	4	5	¿Corresponde el Indicador para el instrumento?	Opiniones Experto
6. Fomento que mis estudiantes tomen conciencia de sus emociones en distintas actividades.						Si	
7. Utilizo estrategias para ayudar a los estudiantes a identificar y etiquetar sus emociones.						Si	
8. Promuevo un ambiente en el aula donde los estudiantes expresen sus emociones de manera segura.						Si	
9. Ajusto mis métodos de enseñanza en función del clima emocional detectado en la clase.						Si	
10. Aplico la empatía para comprender mejor las experiencias emocionales de mis estudiantes.						Si	Aunque también evalúa una habilidad socioemocional

2. Regulación Emocional

“Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.” (Bisquerra, 2003, p. 23)

2.1 Preguntas en el Área de Conocimiento

Indicadores	1	2	3	4	5	¿Corresponde el Indicador para el instrumento?	Opiniones Experto
11. Soy consciente de la interacción entre mis emociones, pensamientos y comportamiento.							Evalúa una habilidad socioemocional, no su conocimiento del área
12. Conozco estrategias efectivas para manejar mis emociones de manera positiva.						Si	
13. Entiendo cómo el autocontrol emocional puede prevenir estados negativos como el estrés y la ansiedad.						Si	
14. Sé cómo expresar mis emociones de manera adecuada en el contexto escolar.							Evalúa una habilidad socioemocional, no su conocimiento del área
15. Conozco técnicas para generar emociones positivas en mí mismo y en los demás.						Si	

2.2 Preguntas en el Área de Aplicación

Indicadores	1	2	3	4	5	¿Corresponde el Indicador para el instrumento?	Opiniones Experto
16. Aplico estrategias para regular mis emociones antes de interactuar con los estudiantes.						Si	
17. Facilito un espacio donde los estudiantes puedan regular sus emociones de manera saludable.						Si	

18. Utilizo técnicas de autocontrol para gestionar mi frustración o estrés en situaciones desafiantes.							Evalúa una habilidad socioemocional, no su conocimiento del área
19. Fomento la generación de emociones positivas en el aula para mejorar el bienestar grupal.						Si	
20. Instruyo a los estudiantes sobre cómo manejar sus emociones en situaciones de conflicto						Si	

3. Autonomía Personal

“Dentro de la autonomía personal 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.” (Bisquerra, 2003, p. 24)

3.1 Preguntas en el Área de Conocimiento

Indicadores	1	2	3	4	5	¿Corresponde el Indicador para el instrumento?	Opiniones Experto
21. Considero que mi autoestima es positiva y contribuye a mi desempeño como docente.							Evalúa una habilidad socioemocional, no su conocimiento del área
22. Conozco la importancia de mantener una actitud positiva frente a los desafíos educativos.						Si	
23. Comprendo el rol de la automotivación en mi labor como educador.						Si	

24. Conozco la responsabilidad que tengo en la toma de decisiones éticas y profesionales						Si	
25. Estoy familiarizado con las técnicas para evaluar críticamente las normas sociales que afectan a mis estudiantes						Si	

3.2 Preguntas en el Área de Aplicación

Indicadores	1	2	3	4	5	¿Corresponde el Indicador para el instrumento?	Opiniones Experto
26. Promuevo la autoestima de los estudiantes a través de actividades que refuercen su autovaloración.					Si		
27. Incentivo la automotivación en mis estudiantes para que se involucren activamente en su aprendizaje.					Si		
28. Fomento una actitud positiva en los estudiantes frente a los desafíos escolares.					Si		
29. Ayudo a mis estudiantes a identificar y analizar críticamente normas sociales que los afectan.					Si		
30. Facilito un ambiente donde los estudiantes sientan la libertad de buscar ayuda y recursos cuando lo necesiten					Si		

4. Inteligencia Interpersonal **Competencia social según el modelo de Bisquerra más actualizado**

“La inteligencia interpersonal 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.” (Bisquerra, 2003, p. 25)

4.1 Preguntas en el Área de Conocimiento

Indicadores	1	2	3	4	5	¿Corresponde el Indicador para el instrumento?	Opiniones Experto
31. Conozco técnicas efectivas para mejorar la comunicación verbal y no verbal con los estudiantes.					Si		
32. Entiendo la importancia de mantener buenas relaciones interpersonales en el aula.					Si		
33. Sé cómo respetar las diferencias individuales y grupales dentro del contexto escolar.							Evalúa una habilidad socioemocional, no su conocimiento del área
34. Conozco las claves de la asertividad y cómo aplicarla en la gestión del aula.					Si		
35. Estoy al tanto de las habilidades sociales básicas que debo fomentar en mis estudiantes.						Si	

4.2 Preguntas en el Área de Aplicación

Indicadores	1	2	3	4	5	¿Corresponde el Indicador para el instrumento?	Opiniones Experto
36. Implemento prácticas que mejoren la escucha activa y el respeto en el aula.						Si	
37. Establezco relaciones respetuosas y colaborativas con mis estudiantes.						Si	Aunque también evalúa una habilidad socioemocional
38. Fomento en los estudiantes la capacidad de compartir sus emociones de manera sincera y apropiada.						Si	
39. Enseño a mis estudiantes a decir “no” cuando sea necesario y a defender sus opiniones de manera respetuosa.						Si	
40. Incentivo comportamientos pro-sociales como la cooperación y el respeto mutuo entre los estudiantes.						Si	

5. Habilidades de Vida y Bienestar

“Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables de solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales. Todo ello de cara a potenciar el bienestar personal y social.” (Bisquerra, 2003, p. 25)

5.1 Preguntas en el Área de Conocimiento

Indicadores	1	2	3	4	5	¿Corresponde el Indicador para el instrumento?	Opiniones Experto
41. Sé identificar problemas que afectan el bienestar emocional de los estudiantes.							Evalúa una habilidad socioemocional, no su conocimiento del área
42. Comprendo la importancia de fijar objetivos positivos y realistas en la vida de los estudiantes.						Si	
43. Conozco métodos para la solución de conflictos interpersonales en el aula.						Si	
44. Sé cómo fomentar el bienestar subjetivo en el contexto escolar.						Si	
45. Entiendo el concepto de "fluir" y cómo aplicarlo para mejorar el rendimiento académico y emocional de los estudiantes.						Si	

5.2 Preguntas en el Área de Aplicación

Indicadores	1	2	3	4	5	¿Corresponde el Indicador para el instrumento?	Opiniones Experto
46. Ayudo a los estudiantes a identificar problemas emocionales y les ofrezco apoyo para solucionarlos.						Si	
47. Guío a los estudiantes en la fijación de objetivos que contribuyan a su bienestar personal y académico.						Si	
48. Facilito espacios de negociación y resolución pacífica de conflictos en el aula.						Si	

49. Fomento un ambiente en el aula que promueva el bienestar emocional de los estudiantes.						Si	
50. Aplico técnicas que permitan a los estudiantes experimentar el "fluir" en sus actividades académicas y sociales.						Si	

EXPERTO 3

Instrumento para Juicio de Experto:

“Cuestionario para docentes sobre el grado de Conocimiento y Aplicación de la Educación Socioemocional”

2 de octubre de 2024

Estimado/a Experto
Presente

Mi nombre es Juan Pablo González Fernández, licenciado en educación y estudiante de segundo año en el Magister en Evaluación Educativa, desarrollado por la Universidad de Playa Ancha de las Ciencias de la Educación, en la ciudad de Valparaíso. Actualmente me encuentro realizando mi trabajo de Seminario de Tesis para optar al grado de Magister.

Este trabajo de tesis, titulado **“Percepción del conocimiento que el docente tiene de la educación socioemocional y su aplicación en el aula desde el modelo de educación socioemocional en una escuela de educación básica de Villa Alemana”** tiene como objetivo: *“Analizar los conocimientos que poseen los docentes de la educación socioemocional y la aplicación que hacen de este modelo en el aula en una escuela de educación básica de Villa Alemana”*. Junto con lo anterior, es que se confeccionó un instrumento para recopilar los datos necesarios para el cumplimiento del objetivo. Se solicita amablemente su participación con el rol de evaluador experto, lo que es esencial para validar el nivel de pertinencia de los ítems de este formulario.

Este cuestionario corresponde a una Escala de Likert desde 1 hasta 5, donde la categorización es la siguiente:
1 = nunca, 2 = a veces, 3 = medianamente, 4 = casi siempre, 5 = siempre;

Los ítems se reparten en las 5 categorías de los componentes socioemocionales de Bisquerra (2003), donde además se sub dividen en dos secciones: afirmaciones sobre el conocimiento y autoconocimiento de la categoría, afirmaciones sobre la aplicación en el aula de la categoría. También vale mencionar su disposición a considerar los apartados de “correspondencia del indicador”, para la mantención o eliminación de los mismos, así como expresar sus opiniones de los ítems que estime conveniente. No obstante, agradezco de antemano su tiempo y energía vertidos en esta evaluación de instrumento.

Con todo lo anterior, me despido atentamente, y quedará atento a los resultados obtenidos de su análisis sobre el presente instrumento de investigación.

1. Conciencia Emocional

“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.” (Bisquerra, 2003, p. 23)

1.1 Preguntas en el Área de Conocimiento

Indicadores	1	2	3	4	5	¿Corresponde el Indicador para el instrumento?	Opiniones Experto
1. Soy capaz de identificar con precisión mis propias emociones en diferentes situaciones.						sí	
2. Reconozco múltiples emociones que puedo experimentar de manera simultánea.						Sí	
3. Poseo un vocabulario emocional adecuado para etiquetar correctamente mis emociones.						Sí	
4. Puedo percibir con precisión las emociones de los estudiantes a través de su lenguaje verbal y no verbal.						Sí	
5. Comprendo cómo el clima emocional del aula influye en el aprendizaje de los estudiantes.						Sí	La influencia del clima emocional en el aula es esencial para un entorno de aprendizaje óptimo.

1.2 Preguntas en el Área de Aplicación

Indicadores	1	2	3	4	5	¿Corresponde el Indicador para el instrumento?	Opiniones Experto
6. Fomento que mis estudiantes tomen conciencia de sus emociones en distintas actividades.						Sí	
7. Utilizo estrategias para ayudar a los estudiantes a identificar y etiquetar sus emociones.						Sí	
8. Promuevo un ambiente en el aula donde los estudiantes expresen sus emociones de manera segura.						Sí	
9. Ajusto mis métodos de enseñanza en función del clima emocional detectado en la clase.						Sí	Ajustar métodos de enseñanza según el clima emocional demuestra una aplicación práctica y relevante.
10. Aplico la empatía para comprender mejor las experiencias emocionales de mis estudiantes.						Sí	

2. Regulación Emocional

“Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.” (Bisquerra, 2003, p. 23)

2.1 Preguntas en el Área de Conocimiento

Indicadores	1	2	3	4	5	¿Corresponde el Indicador para el instrumento?	Opiniones Experto
11. Soy consciente de la interacción entre mis emociones, pensamientos y comportamiento.						Sí	
12. Conozco estrategias efectivas para manejar mis emociones de manera positiva.						Sí	
13. Entiendo cómo el autocontrol emocional puede prevenir estados negativos como el estrés y la ansiedad.						Sí	
14. Sé cómo expresar mis emociones de manera adecuada en el contexto escolar.						Sí	Expresar emociones adecuadamente en el contexto escolar es clave para el manejo emocional.
15. Conozco técnicas para generar emociones positivas en mí mismo y en los demás.						Sí	

2.2 Preguntas en el Área de Aplicación

Indicadores	1	2	3	4	5	¿Corresponde el Indicador para el instrumento?	Opiniones Experto
16. Aplico estrategias para regular mis emociones antes de interactuar con los estudiantes.						Sí	La regulación de las emociones no ocurre sólo antes de interactuar, ocurre durante la interacción.

17. Facilito un espacio donde los estudiantes puedan regular sus emociones de manera saludable.						Sí	
18. Utilizo técnicas de autocontrol para gestionar mi frustración o estrés en situaciones desafiantes.						Sí	
19. Fomento la generación de emociones positivas en el aula para mejorar el bienestar grupal.						Sí	
20. Instruyo a los estudiantes sobre cómo manejar sus emociones en situaciones de conflicto						Sí	Instruir a los estudiantes en el manejo de sus emociones en situaciones de conflicto es fundamental.

3. Autonomía Personal

“Dentro de la autonomía personal 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.” (Bisquerra, 2003, p. 24)

3.1 Preguntas en el Área de Conocimiento

Indicadores	1	2	3	4	5	¿Corresponde el Indicador para el instrumento?	Opiniones Experto
21. Considero que mi autoestima es positiva y contribuye a mi desempeño como docente.						Sí	

22. Conozco la importancia de mantener una actitud positiva frente a los desafíos educativos.						Sí	
23. Comprendo el rol de la automotivación en mi labor como educador.						Sí	
24. Conozco la responsabilidad que tengo en la toma de decisiones éticas y profesionales						Sí	
25. Estoy familiarizado con las técnicas para evaluar críticamente las normas sociales que afectan a mis estudiantes						Con reparos	Evaluar críticamente las normas sociales es importante tanto para los docentes como para guiar a los estudiantes, sin embargo la redacción es poco clara al hacer énfasis en conocer técnicas para evaluar.

3.2 Preguntas en el Área de Aplicación

Indicadores	1	2	3	4	5	¿Corresponde el Indicador para el instrumento?	Opiniones Experto
26. Promuevo la autoestima de los estudiantes a través de actividades que refuercen su autovaloración.						Sí	
27. Incentivo la automotivación en mis estudiantes para que se involucren activamente en su aprendizaje.						Sí	Incentivar la automotivación de los estudiantes es clave para su involucramiento en el aprendizaje.

28. Fomento una actitud positiva en los estudiantes frente a los desafíos escolares.						Sí	
29. Ayudo a mis estudiantes a identificar y analizar críticamente normas sociales que los afectan.						Sí	
30. Facilito un ambiente donde los estudiantes sientan la libertad de buscar ayuda y recursos cuando lo necesiten						Sí	¿Ambiente de aula, ambiente de aprendizaje? Se podría precisar

4. Inteligencia Interpersonal

“La inteligencia interpersonal 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.” (Bisquerra, 2003, p. 25)

4.1 Preguntas en el Área de Conocimiento

Indicadores	1	2	3	4	5	¿Corresponde el Indicador para el instrumento?	Opiniones Experto
31. Conozco técnicas efectivas para mejorar la comunicación verbal y no verbal con los estudiantes.						Sí	
32. Entiendo la importancia de mantener buenas relaciones interpersonales en el aula.						Sí	

33. Sé cómo respetar las diferencias individuales y grupales dentro del contexto escolar.						Sí	
34. Conozco las claves de la asertividad y cómo aplicarla en la gestión del aula.						Con reparos	Podrían no conocer "las claves de la asertividad", pero sí comprender la asertividad y cómo aplicarla eficazmente en la gestión del aula para promover un clima positivo."
35. Estoy al tanto de las habilidades sociales básicas que debo fomentar en mis estudiantes.						Con reparos	"Reconozco las habilidades sociales básicas que debo fomentar en mis estudiantes." Estar al tanto es más indirecto. "Reconocer" u otro verbo similar refleja una comprensión activa de las habilidades sociales esenciales.

4.2 Preguntas en el Área de Aplicación

Indicadores	1	2	3	4	5	¿Corresponde el Indicador para el instrumento?	Opiniones Experto
36. Implemento prácticas que mejoren la escucha activa y el respeto en el aula.						Sí	Implementar prácticas de escucha activa y respeto es esencial para la convivencia en el aula.
37. Establezco relaciones respetuosas y colaborativas con mis estudiantes.						Sí	

38. Fomento en los estudiantes la capacidad de compartir sus emociones de manera sincera y apropiada.						Sí	
39. Enseño a mis estudiantes a decir “no” cuando sea necesario y a defender sus opiniones de manera respetuosa.						Sí	
40. Incentivo comportamientos pro-sociales como la cooperación y el respeto mutuo entre los estudiantes.						sí	

5. Habilidades de Vida y Bienestar

“Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables de solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales. Todo ello de cara a potenciar el bienestar personal y social.” (Bisquerra, 2003, p. 25)

5.1 Preguntas en el Área de Conocimiento

Indicadores	1	2	3	4	5	¿Corresponde el Indicador para el instrumento?	Opiniones Experto
41. Sé identificar problemas que afectan el bienestar emocional de los estudiantes.						Sí	
42. Comprendo la importancia de fijar objetivos positivos y realistas en la vida de los estudiantes.						Sí	
43. Conozco métodos para la solución de conflictos interpersonales en el aula.						Sí	

44. Sé cómo fomentar el bienestar subjetivo en el contexto escolar.						Sí	
45. Entiendo el concepto de "fluir" y cómo aplicarlo para mejorar el rendimiento académico y emocional de los estudiantes.						Con reparos	Aunque pertinente, el concepto de "fluir" podría necesitar mayor explicación o reformulación para asegurar que sea comprendido.

5.2 Preguntas en el Área de Aplicación

Indicadores	1	2	3	4	5	¿Corresponde el Indicador para el instrumento?	Opiniones Experto
46. Ayudo a los estudiantes a identificar problemas emocionales y les ofrezco apoyo para solucionarlos.						Sí	
47. Guío a los estudiantes en la fijación de objetivos que contribuyan a su bienestar personal y académico.						Sí	
48. Facilito espacios de negociación y resolución pacífica de conflictos en el aula.						Sí	
49. Fomento un ambiente en el aula que promueva el bienestar emocional de los estudiantes.						sí	
50. Aplico técnicas que permitan a los estudiantes experimentar el "fluir" en sus actividades académicas y sociales.						Con reparos	Aplicar técnicas que permitan a los estudiantes experimentar el "fluir" es relevante, pero, como en el caso del ítem 45, podría requerir aclaración.

El instrumento está bien estructurado y cubre adecuadamente los aspectos de conocimiento y aplicación de la educación socioemocional en el aula.

La división entre las áreas de conocimiento y aplicación dentro de las cinco categorías de Bisquerra es apropiada, lo que ayuda a diferenciar entre el entendimiento teórico y la práctica docente en relación con la educación socioemocional.

Los ítems en general están formulados de manera clara, directa y alineada con los objetivos del cuestionario. Sugiero algunos ajustes para mejorar la especificidad y asegurar una comprensión clara de todos los términos utilizados.

APÉNDICES

Entrevista 1

1. Saludo

- “Buenos días. Bueno en este momento vamos a hacer la entrevista, son nueve preguntas enfocado al ámbito socioemocional. ¿Me puedes decir por favor el curso que tu ejerces?”
- “Hola buenos días Juan Pablo, soy profesora de historia y geografía, y soy docente guía de quinto básico.”
- “Muchas gracias. Tú trabajas aquí también en la escuela que estoy investigando.”
- “Así es, hace 6 años, y llevo más de 15 años en el sistema”
- “Gracias. Vamos a comenzar entonces, yo voy a hacer una pregunta y usted responde, y luego pasamos con la siguiente.”

2. Consciencia Emocional

“¿Qué haría usted si nota que el clima emocional de su aula está tenso debido a un conflicto entre algunos estudiantes, y observa que esto afecta la participación y motivación del grupo durante una actividad?”

Entrevistada:

“Bueno, dejo de ver lo que estoy viendo, si estoy haciendo una clase que tiene que ver por ejemplo en la materia yo imparto que es historia y veo una situación como esta. Detengo la clase y abordó la situación que está ocurriendo con los implicados, pero también con el curso en general. Entonces esos de partida haría en concreto, no puedo continuar mi clase si veo que hay algún problema socio emocional o algún conflicto entre estudiantes se tendría que inmediatamente abordar la problemática ver lo que está sucediendo e indagar las causas de lo

que está sucedió, y compartir con el resto de los estudiantes, llegar a una conclusión, eso más que nada.”

Entrevistador:

“La siguiente pregunta o de la colocó la anterior ya como gustaría sus estrategias pedagógicas para atender esta situación y promover un ambiente emocionalmente saludable. Pero usted ya respondió parte de esa pregunta y ya que dijo lo que haría y a la vez la estrategia post la solución, ¿cierto? que sería una reflexión según sus palabras.”

Entrevistada:

“Si, así es.”

3. Regulación Emocional

“¿Qué hace usted si, en medio de una discusión acalorada entre dos estudiantes, comienza a sentirse frustrado o molesto?”

Entrevistada:

“Yo creo que, si me siento frustrada o molesta, tengo *departía* con los años que tengo y he trabajado en este sistema trato de calmarme. Creo que una reacción impulsiva podría agravar la situación que está ocurriendo con los estudiantes en El aula por lo tanto tengo que yo calmarme y buscar yo una salida a la situación. Una podría ser llamar a alguien externo que me pudiera ayudar en lo que está ocurriendo dentro del aula creo que eso podría ser una de las medidas que podría tomar, para ver lo cierto para ello calmarme y calmar la situación que está ocurriendo. Creo que eso principalmente y uno puede abordar este tipo de situación a través del modelaje. Creo que es fundamental. Mientras que los niños vean la calma en uno también ellos la podrán aplicar. Por lo tanto, es una de las estrategias.”

Entrevistador:

“La siguiente pregunta dice que estrategias utilizaría para regula sus propias emociones en ese momento y actor de manera que ayude a resolver el conflicto mientras mantiene un ambiente de aprendizaje positivo que nuevamente usted me respondió la pregunta junto con la anterior cierto, ya que me dijo lo quería que este caso sería llamar a alguien un tercero y a la vez que estrategia utilizaría: la auto regulación que usted me nombró cierto.”

Entrevistada:

“Trato de mantener la calma porque ya me han ocurrido situaciones que son complejas. Entonces seguir yo discutiendo con estos estudiantes que están en conflicto sería aumentar la llama y el fuego de lo que está sucediendo, por lo tanto, trato de mantener la calma escuchar o tratar de cambiar la situación, desviar a otra temática.”

4. Autonomía Personal

“Si en el aula se presenta una situación inesperada que requiere tomar una decisión inmediata, pero siente dudas sobre cuál sería la mejor opción, ¿cómo actuaría para resolverla de manera responsable y autónoma?”

Entrevistada:

“Primero como te dije anteriormente mantener la calma reflexionar en torno lo que está ocurriendo. Sí es algo inesperado, que ya me ha ocurrido muchas veces, trato de abordar la situación por la persona específica. Detengo la clase de todas maneras. Resolver la situación en ese momento, no tampoco lo puedo dejar pasar porque sé que el clima del aula no ... el clima del aula independiente de lo que ocurre no va ser el mismo después de la situación inesperada. Por lo tanto, hago esa pausa, reflexionó lo que está ocurriendo y luego si se calma continuó la clase. Eso es lo que hago.”

Entrevistador:

“¿Y qué haría después para reflexionar sobre la decisión que usted tomó y para aprender de experiencia? Asumiré que usted ya tuvo su clase, ¿cierto?, tomó su decisión ...”

Entrevistada:

“Si eso tiene relación con algún estudiante, después de la clase conversaría con el estudiante para ver por qué ocurrió dicha situación. Eso es lo quería después de la clase, abordaría el tema.”

Entrevistador:

“Okay, y si por casualidad se enfrentó a una situación personal que afectó durante la clase, ¿cómo reflexionaría sobre la decisión que tomó ese momento?, porque a veces también puede pasar como docentes que nos pasan cosas personales mientras estamos trabajando.”

Entrevistada:

“Eso también lo abordaría después de la clase. No en ese momento. También lo abordaría en ese momento. Podría desahogarme con algún compañero, con algún colega. Si es algo más grave podría acudir algún directivo para contarle la situación por estos ese sería como los pasos a seguir.”

5. Competencia Social

“¿Qué haría usted si nota que algunos estudiantes están excluyendo a un compañero durante las actividades grupales y esto está afectando el ambiente de cooperación en el aula?”

Entrevistada:

“A ver, qué difícil, igual me ha pasado esas situaciones. Eh *departía*, mira, eso me llevó a plantearme como tenían que se los trabajos grupales hace tiempo.

Antes los dejaba que ellos decidieran con quienes trabajan, que por una parte puede ser positivo porque tú a veces trabajas con las personas que tienes afinidades o intereses en común. Pero a veces esas afinidades e interés en común en grupos que son indisciplinados no funcionan mucho. Por otro lado, he tratado de intencionar los grupos de trabajo, donde sean variados, de acuerdo a las habilidades que tiene cada uno de los estudiantes. En un caso como esos inmediatamente tendría que proceder a separar las personas en conflictos del grupo. Y ya no sería viable el trabajo grupal en esa situación en particular que tú me planteaste. Pero, a raíz de toda la experiencia que he tenido con los trabajos grupales ahora trato de organizarlos de tal manera que no ocurren las situaciones que tú acabas de plantear. Eso principalmente.”

Entrevistador:

“¿Y cómo promovería una comunicación empática y respetuosa para resolver estas situaciones y fortalecer las relaciones de los estudiantes?”

Entrevistada:

“Yo creo que en los niveles que yo trabajo con los más pequeños, por ejemplo, se tiene que intencionar el trabajo grupal y dar claramente las reglas que se tienen que incorporar dentro del trabajo grupal, los roles que va a tener cada uno, mostrarle la rúbrica y dentro de la rúbrica incorporo lo actitudinal. Y dentro de lo actitudinal está el trabajo colaborativo, el respeto al compañero que se va a ver a través de la observación por lo tanto creo que hay juega un papel fundamental. La socialización que uno hace con los estudiantes de lo que tú vas a evaluar. Ciertamente, dentro de la rúbrica es súper fundamental ver la parte actitudinal del trabajo colaborativo, entonces hay que tener las reglas del juego bastante clara con los estudiantes antes de partir un trabajo esas características”

6. Competencias para la vida y el bienestar

“Imagina que uno de tus estudiantes comparte en clase que está pasando por un momento personal difícil, lo que afecta su participación y rendimiento. Otros compañeros reaccionan con incomodidad, y el ambiente del aula se torna tenso. ¿Qué harías para manejar esta situación de manera que apoye al estudiante afectado, mantenga un clima de respeto en el aula y fomente el bienestar emocional del grupo?”

Entrevistada:

“Qué difícil. Es complejo, también me ha pasado esas situaciones, estoy pensando qué haría en ese momento, porque incluso a mí, esas situaciones me han descolocado, escuchar temas personales. *Departía* escucho a la persona, y por otro lado la invito a que en otra situación comparta sus problemas. A mí me pasó con un estudiante un caso parecido a eso, y me incomodó, pero más me preocupe no de que me incomodara a mí, sino que me preocupó de que el resto tuviera herramientas para molestar a esa pequeña. Entonces yo después de que ella la dejé hablara porque igual era un desahogo la situación. Ya después pude abordar, eh desviar un poco el tema. Trate de desviar el tema. Y después la invité a compartir lo que estaba viviendo fuera de la sala de clase conmigo. Eso fue lo que hice, estoy tratando de rememorar un poco lo que sucedió a mí con un estudiante en particular, que ella estaba hablando un poco más de la cuenta de situaciones que le habían pasado. Entonces eso fue como los pasos que seguí en ese momento, trate de cambiar el tema o sea hablar del mismo tema pero que dejara de hablar de lo que ella estaba hablando porque en cierta forma sentí que se estaba, en cierta forma, ella se estaba viendo vulnerada, porque sentí que el resto de los compañeros lo iba a tomar en contra de ella, lo que estaba expresando. Entonces abordé el tema, hablando yo de la situación, que no hablará más de la temática hasta conversarla con ella personalmente fuera de la sala. Eso fue lo que hice.”

Entrevistador:

“Y para terminar entonces para esta pregunta y la última de la entrevista, con esta experiencia que usted tuvo, ¿se logró mejorar la empatía de los compañeros hacia un hecho externo de ellos?”

Entrevistada:

“En ese momento claro cuando ella empezó a hablar este tema, los chicos porque en mi curso hay hartos niños que son bien disruptivos e indisciplinados, o se burlan de los compañeros en sí, o sea a ese una de las características del curso con el que hago clases. Por ejemplo, estoy pensando en quinto básico donde ocurre la situación. Se empezaron algunos a reír, otros se quedaron callados. Claro, yo tuve que ahí conversar con los chicos, de llamarle la atención en el momento para que no se rieran, hablarles de que esta situación le podía ocurrir a cualquiera, a cualquiera de nosotros. Por lo tanto, trate de llevarlo a la vida personal de cada uno para que tuvieran un poco de empatía con la situación que está la expresando su compañera. Es un trabajo mucho más largo no solamente de un momento. Si bien hemos trabajado la temática del respeto y empatía en orientación, es un tema que tiene que ser constante, no solamente en mi asignatura y no solamente en orientación, sino que con todos los quizás colegas que trabajan por el curso. Hay hartos problemas disruptivos en ese curso y faltas de respeto con los compañeros entonces un tema que trabajar constantemente.”

Entrevista 2

1. Saludo

- “Buenas tardes, soy Juan Pablo González y seré quien lleve esta entrevista. Si pudiese presentarse con los cursos en que ejerce y la asignatura por favor.”
- “Bueno, soy profesor de matemática que actualmente ejerce de quinto al octavo año básico.”
- “¿Cuánto tiempo lleva trabajando en esta escuela?”
- “Este es mi tercer año trabajando en la escuela y tercer año trabajando como profesor en general.”

2. Consciencia Emocional

“¿Qué haría usted si nota que el clima emocional de su aula está tenso debido a un conflicto entre algunos estudiantes, y observa que esto afecta la participación y motivación del grupo durante una actividad?”

Entrevistado:

“Si notara como que hay algo que está tensos dentro del mismo ambiente como que hubiera como una discusión entre compañeros, que simplemente no hubiera participación, ¿en qué sentido?”

Entrevistador:

“Esto se refiere que usted llega la sala, cierto, y ve que curso está desmotivado o que están muy callados o que tal vez sí hubo algún conflicto entre dos compañeros o más compañeros, y usted se da cuenta de esa tensión, se puede sentir, usted lo siente de su perspectiva, y se da cuenta porque esto está afectando a que no participen o que estén más desganados o desmotivados.”

Entrevistado:

“Bueno eh siempre es bueno como la primera actividad de ver cómo se sienten los chicos y es que me quieren comentar sobre que cuál es la situación que ocurrió, como están, si tengo actualmente al inicio de la clase, también eso ayudaría bastante a poder tanto a que hubiera como un descargo emocional de lo que sea que está ocurriendo, pero así también recordarle de que ya, yo comprendo que estos pueden ser como un momento tensos y difíciles pero le quiero recordar que están dentro de un aula y si tienen algún conflicto que sienten que está como que hay algo de lo cual quieren conversar yo le invito a que podamos verlo en o tanto en el recreo o en convivencia se de ser necesario. Pero igual recordaría como el hecho de que ahora que estamos en el aula que guardemos el respeto dentro del aula y que si esto es empieza a afectar como dentro de la misma clase a lo largo del transcurso de la clase e intentar realizar algún otro tipo de actividad, a cambiar el enfoque para poder vincular más como con la clase. A veces yo hago como un juego intermedio para poder realizar este tipo como de quiebres por decirlo así.”

Entrevistador:

“La siguiente pregunta ya me contestó, que dice como ajuste día sus estrategias pedagógicas para atender esta situación y promover un ambiente emocionalmente saludable. Dentro de lo que usted haría también me comentó sobre esos cambios de lo planificado en la clase y también los ajustes metodológicos para abordar la situación. Que me habló del juego intermedio, me habló de llamar a un externo para ver los otros equipos, esos son ajustes de estrategias pedagógicas donde uno deja de hacer su clase curricularmente planificada cierto y usted me comentó esa estrategia, ¿está de acuerdo con eso?”

Entrevistado:

“Estoy de acuerdo con eso, normalmente prefiero como tomarme el inicio de la clase para ese momento, así la introducción junto con como una actividad socioemocional al inicio y que ojalá eso abarque los temas necesarios para poder

continuar con la clase de forma regular. Y si se tiene que verse interrumpido, porque veo que o hay hartito conflicto o que simplemente están desmotivado digo “ya nos vamos a hacer otra cosita mientras” o veo que se me han portado bien y podemos interrumpirte alguna u otra forma se hace, pero preferiría que fuera al inicio de la clase para poder dejar todos los temas conversados necesarios y así recordar “ya, estamos todos ya hablamos de lo necesario, pero ahora les voy a pedir saquemos el cuaderno y empecemos con la clase”. Normalmente así van el inicio.”

3. Regulación Emocional

“¿Qué hace usted si, en medio de una discusión acalorada entre dos estudiantes, comienza a sentirse frustrado o molesto?”

Entrevistador:

“Yo ahí si me ... cuando me frustró yo también empiezo, así como a levantar más el tono de voz y tener que empezar a recordar, bueno de las normas. Y en caso de que ya el caso se vea como, no pueda yo controlarlo, no pueda yo como generar alguna, así como que se detenga esto conflictos, paso a llamar a lo correspondientes: ya sea inspección, pedirle a un alumno que vaya. En caso de que, de cualquier forma, de que incluso cuando yo intento intervenir para que estos conflictos dejen de ocurrir también me veo como involucrado entonces descargar que ya lo tomen por favor porque si no también me empieza a afectar a mí de forma personalmente.”

Entrevistador:

“¿Y usted qué estrategia utilizaría para regular sus propias emociones en este momento, no luego, en ese momento?, para poder actuar de manera que ayude a resolver el conflicto mientras mantiene el ambiente de aprendizaje positivo en el aula.”

Entrevistado:

“Yo normalmente intentó tomarme como un tiempo así, antes de empezar la ... así como para regularme, mmm, intento llevar como el conflicto de la situación, conversar de lo ocurrido frente al curso, así y tomarlo en general y no en lo personal, de que vean que esta fue la situación, sentir como que efectivamente no estoy como equivocado al ver de que está en una situación que no debería ocurrir de esta forma y que así de esa forma yo me tranquilizo más con lo que sentirme como que ya no, no es como que pasó esto debido a algún descontrol mío o algo así. Pero de otra forma, como de autorregularme durante el momento, durante la distancia, esa no he encontrado como alguna forma de hacerlo”

4. Autonomía Personal

“Si en el aula se presenta una situación inesperada que requiere tomar una decisión inmediata, pero siente dudas sobre cuál sería la mejor opción, ¿cómo actuaría para resolverla de manera responsable y autónoma?”

Entrevistador:

“Ya, efectivamente no habría forma como de emm, no habría forma como de posponerlo si me dice como una situación así que tengo que tomar una decisión, me está hablando como de algo de que ocurrió entre alumno, que se acerca un agente externo a la clase incluso ...”

Entrevistador:

“Qué bueno que lo toma, porque esta pregunta es abierta. Una situación inesperada en la clase, personal suyo, pero todo durante una clase. Cualquier situación inesperada que requiere una decisión inmediata, incluso si nos ponemos ya a ejemplificar, hasta una situación catastrófica como terremoto, incendio, que también requiere una respuesta inmediata y usted tiene que tomar una decisión por su cuenta de manera autónoma sin ayuda.”

Entrevistado:

“No sé qué tan autónomo suena esto, pero en caso de ya, voy a ir como por diferentes casos. Me ocurrió algo personal, recibí una llamada o algo que requiere, así como de mi atención inmediata, yo digo “ya, espérenme un momento chicos, tengo que ausentarme por algo, por favor me pueden llamar con un inspector para que alguien cuide a los alumnos” mientras están en el aula y yo voy a resolver lo que sea que se requirió de ello. Si Estamos hablando de que suena la sirena y tengo que ver, yo abro la puerta y empiezo a ver cómo se está generando el ambiente afuera, para ver si es indicado, como si las otras personas están pasando por la misma situación. Amm, dentro del aula si es que debo atender un caso aquí dentro del aula. durante la clase y que se vio involucrado el curso, lo veo inmediatamente como había mencionó al inicio, que se generarían estos quiebres. Y en caso de que se me pidió algo, así para resolver en el momento ah.... bueno, afortunadamente mi clase se me presta el hecho de que puedo dejar alguna actividad realizar en pizarra mientras, para mantener alumnos ocupados mientras yo intento resolver los casos, pero siempre pidiendo el apoyo para que alguien esté dentro del aula para poder resguardar que los niños tengan relación de trabajo y estén dentro del aula.”

Entrevistador:

“Y luego de esto, ¿qué haría para reflexiona sobre la decisión que usted haya tomado y aprender de esta experiencia?, luego de que ya lo haya, entre comillas “solucionado o trabajado”, que haría usted para reflexionar sobre su actuar.”

Entrevistado:

“No entiendo muy bien ahí, porque de que tendría como que reflexionar, ¿como si hubiese una mala decisión o algo así?”

Entrevistador:

“Luego de haber tomado la decisión y haya pasado lo que tiene que pasar, qué hace usted para reflexionar de eso y aprender o básicamente, ¿no reflexiona sobre ese tipo de cosas?”

Entrevistado:

“No reflexionaría de ello, porque no hay ... no comprendo muy bien la pregunta porque como reflexionar para mí es como en caso de que haya ocurrido algún accidente del cual yo tenga como que aprender de esa elección, pero no entendería que tendría que aprender de ellos y que no se me ha dicho que el actuar sobre eso fue malo. Eh ... Cómo podría yo comprender eso.”

5. Competencia Social

“¿Qué haría usted si nota que algunos estudiantes están excluyendo a un compañero durante las actividades grupales y esto está afectando el ambiente de cooperación en el aula?”

Entrevistado:

“Ya, estamos hablando de trabajos de grupos entonces y un alumno del grupo se está se siente apartado.”

Entrevistador:

“No, lo excluyen. Y además de eso afecta al ambiente de trabajo colaborativo en el aula.”

Entrevistado:

“Ya. Primero voy a conversar con el grupo, así como ya ver qué es lo que está ocurriendo acá, de escuchar sus razones de qué es lo que está pasando porque he visto que ya “Juanito” no está trabajando en este momento. Empieza “no que sabe que nos tiene *chatos* con tal y tal tema” (poniendo así un caso). Si es que

no tiene como solución en el momento, estamos hablando de un conflicto de convivencia que obviamente no se va a resolver en ese momento, entonces yo tomaría al alumno que está excluido en ese momento e intentaría integrarlo a otro grupo. Alguien más que pudiera aceptarlo, también obviamente escuchando como se siente él. Normalmente en estos casos muchos alumnos empiezan a decir “no profe lo quiero realizar yo solo, ¿no puedo trabajar solo?” e intento de evitar que sea en estas circunstancias. Sobre todo, si es que en realidad es un alumno que requiere de apoyo. Pero en caso de que no vea como otra opción yo permitiría un trabajo individual.”

Entrevistador:

“Y usted, ¿cómo promovería una comunicación de empatía y de respeto para resolver este problema y además fortalecer relaciones entre estudiantes? Por ende, en este caso sería descartando la opción de que trabaje solo, ¿cómo yo promuevo este trabajo en equipo en esa aula? Como lo haría usted.”

Entrevistado:

“No se me ocurre en este momento del como realizaré, como motivar este tipo de situaciones, porque mi opinión así es difícil como cambiar la opinión de un grupo de alumnos que ya le hicieron como un margen, un quite a uno de sus compañeros. Y uno pueda hablar frente de lo que es la empatía, del cómo se siente el otro alumno cuando uno lo rechaza, que tal vez ustedes están tomando la situación que en fin y al cabo no... O fue un malentendido, o no es tan grave y que hay que recordar ciertos procesos, pero en mi experiencia siento o en mí como parecer siento que este tipo de echarlas se sienten más ignorado por los alumnos que tomados como de lleno, con la gravedad que es.”

6. Competencias para la vida y el bienestar

“Imagina que uno de tus estudiantes comparte en clase que está pasando por un momento personal difícil, lo que afecta su participación y rendimiento. Otros

compañeros reaccionan con incomodidad, y el ambiente del aula se torna tenso. ¿Qué harías para manejar esta situación de manera que apoye al estudiante afectado, mantenga un clima de respeto en el aula y fomente el bienestar emocional del grupo?”

Entrevistado:

“Ya bueno. En primera instancia cuando estamos hablando al inicio de la clase, que empieza a comentar esta situación por la que está pasando y obviamente veo que esto incomoda al grupo, enfrente un poco mal bueno yo siempre valido recordarle al resto de los alumnos que “chicos recuerden que cada uno pasa por sus propias situaciones, sus propias experiencias, situaciones que normalmente o probablemente a veces no nos van a hacer sentir bien, pero que en algún momento nos puede pasar y hay que ser comprensivos con los compañeros que pasan por estas situaciones. Yo puedo entender perfectamente si les incómoda hablar de esto o escuchar estos temas, entonces también le voy a pedir que mantengamos el respeto en esa parte” y me dirijo al alumno, le digo “entiendo que estés pasando por esto, si necesitas conversar sobre esto, hablar con alguien tú sabes que puede buscar mi o buscar algunos de los profesores que se encuentran acá, para continuar si es que sigues como mal de ello. Tú avísame en cualquier momento de la clase y si te sigues sintiendo incómodo y hablamos de que podemos hacer en ese momento, pero ahora en este momento le puede pedir que continuamos trabajando en la clase” (asumiendo como que estamos continuando con algo, un aspecto de la clase) “continuamos o empecemos”. Pero esas son como el tipo de charlas las que normalmente doy. “Si necesitas hablar me dices ahora, si te sientes mal durante la clase avísame”. Y eso es lo que realizaría y con ese alumno en particular. Y con el resto, es decir, volver a mencionar, “cada uno de tal vemos pasado corte más incómodos que hemos mencionado frente o tal vez no nunca nos hemos mencionado, pero en esos momentos yo les aseguro y ojalá sea que el resto sea comprensivo con ustedes”. Eso sería.”

Entrevista 3

1. Saludo

- “Buenas, soy Juan Pablo González, y dentro de mi investigación necesito realizarle esta entrevista. Antes de comenzar quiero saber si me puede decir cuántos años lleva en su rol, cuántos años lleva ejerciendo en la escuela y cuánto lleva de servicio.”

- “Perfecto, mi rol es de profesor de educación general básica, soy licenciado en educación y hago ciencias naturales de quinto a octavo año. Llevo trabajando desde el año 2015 en esta escuela, lo que juntan cierto nueve años ya de servicio en esta unidad educativa, y estoy ejercer desde 2007”

2. Consciencia Emocional

“¿Qué haría usted si nota que el clima emocional de su aula está tenso debido a un conflicto entre algunos estudiantes, y observa que esto afecta la participación y motivación del grupo durante una actividad?”

Entrevistado:

“Como primera medida, trataría de indagar cuál es la naturaleza del conflicto que está generando eso en los estudiantes, para determinar si mmm es procedente a realizar una mediación, arbitraje o una negociación. Para esto tendría que, por un lado, también sacar a los estudiantes que están involucrado en el conflicto y activar los protocolos para que podamos esto generar una solución o una resolución de conflicto y por otra parte también el resto del curso tenga el derecho a poder asistir a la clase o estar en una clase con el desarrollo completo. Posteriormente a esa actividad lo que haría sería ... tomaría el tema y generaría un espacio de reflexión en mi clase, sobre la naturaleza de estos conflictos y cómo podríamos como el curso, como comunidad, como equipo poder subsanar

este tipo de situaciones antes de que es generen interrupciones al proceso educativo.”

Entrevistador:

“¿Y cómo ajustaría usted sus estrategias pedagógicas para atender esta situación y promover un ambiente emocionalmente saludable?”

Entrevistado:

“Siempre generaría al inicio de cada una de mis sesiones de aula una reflexión valórica que es lo que incorporó en mi procedimiento de la vida real, una reflexión valórica con tópicos que sean atinente a cada curso, cada curso tiene cierto caracterizaciones, por ende, al momento de iniciar las clases generalizo reflexiones que por un lado baja los niveles de ansiedad y por otra parte predisponen mental y actitudinalmente a los estudiantes para las labores académicas.”

3. Regulación Emocional

“¿Qué hace usted si, en medio de una discusión acalorada entre dos estudiantes, comienza a sentirse frustrado o molesto?”

Entrevistado:

“Cuando las emociones em ... empiezan a superar al adulto que estar responsable de los niños en estos casos, lo mejor sería pedirle a otros funcionarios que tomen mi lugar un rato cierto, en ese curso y me tomaría un tiempo para poder analizar mis emociones, contextualizar lo que está ocurriendo y retomar cierto el liderazgo pedagógico y académico que lo que debe hacerse, así que sí, me separaría un rato de la situación que está generando conflicto y tomaría las, herramienta, los ejercicios que dispongo para re-enfocarme y nunca olvidar que la adulto en el aula es uno y por lo tanto uno canaliza cierto, ergo tiene que estar en buenas condiciones.”

Entrevistador:

“Considerando la opción de pedir ayuda en este caso, ¿qué estrategia usaría usted para regular sus emociones en ese momento, y actuar de manera que ayude a resolver el conflicto mientras mantiene un ambiente de aprendizaje positivo en el aula?”

Entrevistado:

“Va a depender directamente del grado de alteración que me pueda generar, pero normalmente lo que utilizó son herramientas propias del *mindfulness*, que me permite focalizar en mi respiración, racionalizar la situación, poner distancia entre la emoción y la razón, de manera tal que vaya catalizándose hacia un curso de acción que permita normalizar mi niveles cierto tanto racionales como emocionales.”

4. Autonomía Personal

“Si en el aula se presenta una situación inesperada que requiere tomar una decisión inmediata, pero siente dudas sobre cuál sería la mejor opción, ¿cómo actuaría para resolverla de manera responsable y autónoma?”

Entrevistado:

“En primer lugar, tomaría como en consideración al bien superior, y el bien superior sería el desarrollo de la actividad académica sin que eso genere menoscabo en los estudiantes. Si tuviera una situación conflictiva que demanda una decisión tácita, podría pedir con la consideración a través de una solicitud ayuda online por las redes sociales o a personal idóneo del curso, o personales que estén cerca de la escuela y que permitan darme algunas directrices. En caso de no contar con esa ayuda, aplicaría también la dinámica de generar una actividad cierto, de descompresión en el curso que me permita analizar con más tranquilidad las situaciones, a la luz de la reglamentación vigente y a la luz de la actividad académica que esté realizando, para luego una vez que ya tengo las herramientas necesarias tomar decisiones claras.”

Entrevistador:

“¿Y qué haría usted después para la reflexión sobre esta decisión y cómo aprender de esta experiencia?”

Entrevistado:

“Primero que nada se debería analizar el impacto que la decisión tomó, si la decisión que tomó generó una mejora en el ambiente y en el clima y cultura escolar, básicamente en el clima de aula, tomaría los aciertos y los elementos de juicio que permitan replicarla con mejoras en futuro y si me doy cuenta que la actitud o la actividad que fueron realizadas no generó la respuesta esperada, analizaría también donde se encuentran los puntos a la mejora, buscaría ayuda, asesoría, de alguien experto en el área y que me den los tips necesarios para enmendar cierto y corregir este tipo de abordaje, de manera tal que si se vuelva a repetir, tener herramientas ya previamente adquiridas.”

5. Competencia Social

“¿Qué haría usted si nota que algunos estudiantes están excluyendo a un compañero durante las actividades grupales y esto está afectando el ambiente de cooperación en el aula?”

Entrevistador:

“En el corto plazo lo que generaría serían instancias de integración, donde los estudiantes en ...deban trabajar con distintos compañeros del curso de manera rotativa, y trabajarían paralelamente las temáticas de orientación o también en reflexiones de clases sobre la importancia de la inclusión, sin generar una exposición del alumno afectado, para fin de que no se quede etiquetado y generar cierto espacios de auto-reflexión a nivel de curso. Trataría de conflictuar a los estudiantes miembros del grupo en general para que se den cuenta de qué ocurre cuando una persona es excluida y que de ahí mismo nazcan las herramientas evidentemente siempre a la luz de la bibliografía que hoy se maneja a nivel

escolar, con respecto a las actividades de resolución de conflictos y a de lo que significa también la generación de espacios propicios para el aprendizaje.”

Entrevistador:

“Y, ¿cómo promovería usted una comunicación empática irrespetuosa para resolver la situación y fortalecer las relaciones entre los estudiantes?”

Entrevistado:

“En primer lugar, lo que hay que dejar en claro es que el protagonista de todas estas interacciones son los estudiantes, por lo tanto, desde el día uno que uno comienza un año escolar o una relación de vinculación con los estudiantes hay que entregarles las herramientas para que ellos sean capaces de identificar sus emociones, identificar su razonamiento y aprender interactuar entre ellos, generar las instancias de interacción. Eso ayudaría de manera preventiva a desarrollar cursos con herramientas potente que les permitan subsanar todos los problemas generales de convivencia y también dar un pie distinto en caso de problemas más graves.”

6. Competencias para la vida y el bienestar

“Imagina que uno de tus estudiantes comparte en clase que está pasando por un momento personal difícil, lo que afecta su participación y rendimiento. Otros compañeros reaccionan con incomodidad, y el ambiente del aula se torna tenso. ¿Qué harías para manejar esta situación de manera que apoye al estudiante afectado, mantenga un clima de respeto en el aula y fomente el bienestar emocional del grupo?”

Entrevistado:

“En una primera instancia de manera incipiente lo que haría sería generar un espacio de reflexión, detendría inmediatamente la actividad lectiva y haría una pausa que nos permita estar auto-concientes de nuestras emociones. Generaría

también espacios de desarrollo de actitudes y de abordajes empáticos, a entender cierto que el sufrimiento de las personas nos afecta a unos o a otros, para que los estudiantes que se sienten incómodos también puedan visualizar en ellos mismos los problemas que ellos mismos podrían tener en la situación puntual del caso que tú me estás refiriendo. Luego de ello, si veo que la interacción del estudiante o en paralelo yo veo que la interacción del estudiante está siendo mellada de forma más fuerte, más aguda, separaría al estudiante del grupo curso para contenerlo a través de las personas que pueden desarrollar esa actividad, como el equipo de convivencia, para que pueda también canalizar su inquietud, su problema, en un espacio de seguridad y tranquilidad y de sobre todo de intimidad, que lo necesitan en este caso. Pero no podemos dejar de lado también de que el grupo curso tiene que convertirse un agente contenedor, y que permita la contención emocional de los estudiantes, generar comunidades de aprendizaje involucra que los estudiantes también tienen que tener herramientas para escuchar las problemáticas de sus compañeros y empatizar con ellos, ponerse en su lugar y en general de todos. Conducta que permitan prevenir o abordar de manera más eficiente la situación.”

Entrevista 4

1. Saludo

- “Hola, me presento. Soy Juan Pablo González, y a continuación llevaremos a cabo la entrevista para mi investigación. Para poder comenzar, le pido su cargo en la escuela, los años que lleva ejerciendo acá y los años que lleva en total como docente.”
- “Llevo aquí en esta escuela 12 años y en total de mis años de servicio son 18. Y soy educadora de párvulos.”

2. Consciencia Emocional

“¿Qué haría usted si nota que el clima emocional de su aula está tenso debido a un conflicto entre algunos estudiantes, y observa que esto afecta la participación y motivación del grupo durante una actividad?”

Entrevistada:

“Bueno lo primero también es saber que los estudiantes tienen que tener normas claras de convivencia para que nosotros podamos crear un clima propicio para el aprendizaje. Si bien siempre se van a generar conflictos y situaciones dentro del aula que van a ser afectada muchas veces, pero uno tiene que obviamente tomar a este estudiante, conversarle ya y poder ahí buscar una estrategia en conjunto.”

Entrevistador:

“Y en base a esto, ¿cómo usted ajustaría esta estrategia que está nombrando, de manera pedagógica, para atender la situación y promover un ambiente emocionalmente saludable? ¿qué cambiaría en su tarde pedagógica?”

Entrevistada:

“O sea, yo pienso que, en cuanto a la parte socio emocional, el cambio de estrategia tendría que ser, o sea que todos los estudiantes primero entendieran la situación que está ocurriendo y empatizar con el estudiante y no buscar una estrategia punitiva, una estrategia como castigadora porque en el fondo todo es aprendizaje, entonces puede haber errores, pero hay que conversarlo como lo dije anteriormente y hay que... el cambio de estrategia sería no abordarlo de manera como castigadora, como en el fondo de decir “eso está mal”, si no que llamar a la reflexión, más que el castigo, o dejarlo en ridículo por ejemplo adelante de los mismos estudiantes o decir “no, eso no está bien” y tampoco escuchar la opinión de los estudiantes. ¿Ya? ese es como el cambio de estrategia.”

3. Regulación Emocional

“¿Qué hace usted si, en medio de una discusión acalorada entre dos estudiantes, comienza a sentirse frustrado o molesto?”

Entrevistada:

“Ya bueno primero para eso siempre tiene que haber un trabajo en equipo, ¿ya? porque uno no trabaja sola. Entonces, si uno se siente a lo mejor un poco molesta o superada por alguna situación, uno ya sabe más o menos con la persona con la trabaja como poder manejar una situación donde uno a lo mejor puede salir un momento a tomar un vaso de agua y volver y dejar a cargo obviamente a tu asistente, ¿ya? cuando hay un trabajo en equipo vinculado con el docente o con la asistente que uno trabaja obviamente uno ya tiene códigos, se va entendiendo más menos como poder ella abordar el tema y uno poder obviamente calmarse o poder apoyarse en el equipo de aula para poder enfrentar la situación que pueda ocurrir.”

Entrevistador:

“¿Usted qué estrategia utilizaría para regular sus emociones en ese momento y usted misma actuar de manera que ayude a resolver el conflicto para el buen ambiente de aprendizaje?”

Entrevistada:

“Ya bueno, ahí yo les diría “ya niños, voy a salir un poquito a tomar aire”, o buscar una focalización donde uno les pueda a lo mejor, ya como cambiarle el *switch* digamos así a los estudiantes o buscar así, no sé, una focalización una estrategia una estrategia donde ellos, a lo mejor, como que salir y salir del foco de lo que está ocurriendo y a lo mejor decirles “ya vamos a salir ahora”, sacarlos del lugar si es una situación muy disruptiva y salimos todos y obviamente nunca dejar a los estudiantes solos pero tratar de apoyar como un equipo y a lo mejor sacar a los estudiantes afuera, hacer una actividad fuera al aire libre, donde una también

te dé la oportunidad para salir con ellos, a la mejor no salir sola, y ahí ver cómo se va trabajando esa situación. Pero generalmente aquí han ocurrido situaciones fuertes con estudiante y hemos tenido muchas veces que salir cuando es algo adentro, y sacarlos o si no el estudiante tratar de sacar sacarlo a él. Y a tomar agua, darse una vuelta en el patio, *cachai*, una vuelta como para ir bajando un poco el ambiente.”

4. Autonomía Personal

“Si en el aula se presenta una situación inesperada que requiere tomar una decisión inmediata, pero siente dudas sobre cuál sería la mejor opción, ¿cómo actuaría para resolverla de manera responsable y autónoma?”

Entrevistada:

“Ya bueno primero, trataría de usar la lógica, lo que mejor fuese necesario que lo que mejor fuera para no ... en el fondo que no hacer sentir mal al estudiante. Lo ideal es que, poder a lo mejor ahí tomar la mejor decisión que uno crea en el momento es oportuna, ¿ya? Si obviamente no tratar de dañar el que se sienta afectado la persona. Porque han ocurrido situaciones inesperadas, y eso pasa continuamente.”

Entrevistador:

“Y después de que solucione esta situación, ¿qué haría reflexionar sobre la decisión que tomó y para aprender de la experiencia?”

Entrevistada:

“Mira, claro, porque una igual se tiene que hacer como un auto-análisis de las cosas que una va haciendo o lo que está pasando, pero como yo te decía uno va trabajando con un equipo de personas, entonces conversarlo también con las personas que están contigo en el aula y decir “bueno, está bien lo que hicimos, o estará bien la decisión que yo tomé. Habrá pasado ...”, entonces se llega a como

un consenso, obviamente se analiza y si ocurre una situación que realmente ya es mucho o algo con lo que uno se puede haber equivocado obviamente una lo conversa con el equipo para que no se vuelva a ocurrir la situación, ¿ya? Pero uno siempre también tiene que hacerse un llamado de hacerse un auto análisis de tu labor. Siempre uno se va preguntando, anda buscando estrategias o va viendo cómo uno lo va haciendo.”

5. Competencia Social

“¿Qué haría usted si nota que algunos estudiantes están excluyendo a un compañero durante las actividades grupales y esto está afectando el ambiente de cooperación en el aula?”

Entrevistada:

“Nosotros trabajamos mucho aquí con lo que son los pictogramas de convivencia escolar. Entonces, todos los días dentro de nuestra rutina, hacemos una reflexión sobre acciones que hacen los niños, y una de esas acciones por ejemplo “no compartir”, entonces hay que llamar a la reflexión: “¿Por qué no es bueno compartir con el otro, dejarlo de lado al otro?”; entonces también ponerse en el lugar del otro, trabajar la empatía, trabajar algún valor. Entonces en ese sentido nosotros igual siempre hacemos una pausa en la clase, donde nosotros decimos: “recuerdan que (por ejemplo) está bien (como para todo el grupo, no para los niños que excluyen a este estudiante) ... ustedes creen que está bien dejar a un amigo de lado y no incluirlo?”; entonces llamamos como la reflexión se hace como una pausa, y algunos dicen “no, porque no está bien”, la mayoría va a decir siempre que no está bien, pero la idea es llamar a la reflexión. Entonces nosotros decimos “ya, porque no queremos que esto ocurra, porque no queremos que pase tanto, entonces cómo te sentirías tú”, entonces se hace un alto, así como se hace un alto en cualquier situación que pueda ocurrir como la nombrada anteriormente, la idea es como que el estudiante se vaya dando cuenta de sus actos, sobre todo cuando son más pequeños, porque igual es importante en el

fondo desarrollar este pensamiento crítico. Que ellos puedan en el fondo reflexionar sus acciones desde pequeños para que uno ahí vaya haciendo esta formación. Entonces obviamente ahí hace el alto, pregunta por qué, hace la reflexión y continuamos. Y si esto sigue, una busca una instancia en el recreo, en algún lugar donde no sea como te digo yo “exponer al estudiante”, y le dices “bueno, tú crees que está bien lo que hiciste, yo me di cuenta que vi que, en el trabajo en grupo, no sé, vi que tu dejaste de lado a un niño” o “que realmente no lo incluiste y él quería participar, y a ti ¿te gustaría que te hicieran lo mismo?”, entonces si llegó a una conversación ya que generalmente. Ocurre, porque esto lo trabajamos todos los días.”

Entrevistador:

“La siguiente pregunta ya la respondió, que decía ¿cómo promovería la comunicación empática y respetuosa para resolver situaciones y fortalecer las relaciones entre los estudiantes. Me nombró lo del panel de convivencia y además de la situación de como solucionan los problemas si se mantienen.”

6. Competencias para la vida y el bienestar

“Imagina que uno de tus estudiantes comparte en clase que está pasando por un momento personal difícil, lo que afecta su participación y rendimiento. Otros compañeros reaccionan con incomodidad, y el ambiente del aula se torna tenso. ¿Qué harías para manejar esta situación de manera que apoye al estudiante afectado, mantenga un clima de respeto en el aula y fomente el bienestar emocional del grupo?”

Entrevistada:

“Lo primero que hay que hacer es abordar, como lo hablaba anteriormente, nosotros abordamos el tema, con el estudiante de manera individual y con la familia, que se busque una estrategia igual con la familia cuando uno va viendo que hay cambios emocionales con los niños, alguna situación en que pueda verse

afectada, la familia también tiene que involucrarse obviamente en esto, uno tiene que hacer el llamado a la familia. Después ir haciendo una observación, una bitácora del estudiante con las acciones que van ocurriendo por si hay cambios y todo, y abordarlo como yo siempre lo había mencionado anteriormente, de manera individual, sin que el estudiante se sienta expuesto post instancia y generalmente es en los recreos cuando uno los va llamando en alguna entrevista individual, ¿ya? para saber cómo van y exponerlo como adelante del nivel pero en una manera positiva, así como hablaba por ejemplo cuando un niño tiene miedo a equivocarse, nosotros como “no si está bien equivocarse”, validarle que todo lo que ellos pueden hacer en sus acciones que por muy negativa que sean tienen, en el fondo, tienen que esa es una oportunidad, es una oportunidad en el fondo de aprendizaje, porque al final si el estudiante genera un clima a lo mejor con su actitud negativa, también es una oportunidad para que los demás aprendan de que es acción no está bien. Y también obviamente trabajar dentro del vínculo socioemocional, porque si ellos se sienten que son niños que son acogidos, que una le da la oportunidad de hablar, que en el fondo alguna vinculación emocional con el docente y no de alguna barrera, se van a logran muchas cosas en ellos, pero si tú pones una barrera no vas a generar ni buen clima, ni vas a generar aprendizaje significativo. Es como que todo, yo creo que, la base principal es lo emocional, porque en lo socioemocional los estudiantes se sienten cómodos en un lugar, incluso no va a tener vergüenza de dar su opinión. Pero si no se siente cómodo con el docente nunca va a lograr, va a haber una barrera. Entonces, lógicamente que uno tiene que darle también la oportunidad que él se exprese, todos son distintos. En su vez que si se expresa o una les hace una pregunta y algunos son más tímidos, después tú te vas dando cuenta que sí van respondiendo, aunque no respondan lo que uno quiere que respondan, pero a su vez le va entregar autoestima, validez y muchas otras cosas. Entonces, la idea es que uno pueda reflexionar ante el grupo y después de manera individual, pero no exponerlo, no así como ... muy en el fondo, muchas veces como que, no sé, un niño que no escribe supongamos, que pasa en los cursos más grandes, es como “ya, de nuevo no *está* escribiendo”, y es como que puede

a lo mejor que ese día justo estaba mal y no quería escribir, pero resulta que muchas veces se comete el error de invalidarlo delante de sus mismos pares, entonces ese niño que va a querer después hablar o motivarse por escribir, si ya le tienen una barrera. Entonces la idea es desde pequeño ir eliminando estas. Por eso cuando chico no tienen dificultad en hablar, en bailar, pero los niños van creciendo con su etapa de desarrollo y van cambiando las formas, y ya no se atreven tanta levantar, o decir lo que piensan, porque les das vergüenza, porque se burlan, por muchas cosas. Entonces es importante darle la seguridad.”

Entrevista 5

1. Saludo

- “Buenas tardes, mi nombre es Juan Pablo González, y por motivos de mi investigación le haré una entrevista a usted. Le voy a preguntar cuál es su cargo de esta escuela, los años que lleva en esta escuela y los años que lleva de servicio en total.”
- “Soy educadora diferencial de formación, llevé en esta escuela desde marzo de 2024, y los años de experiencia como educadora diferencial son 15 años.”

2. Consciencia Emocional

“¿Qué haría usted si nota que el clima emocional de su aula está tenso debido a un conflicto entre algunos estudiantes, y observa que esto afecta la participación y motivación del grupo durante una actividad?”

Entrevistada:

“Bueno yo creo que es muy importante el manejar cierta información para entender qué es lo que está sucediendo entre los estudiantes, trataría de buscar o acercarme de forma separada a los estudiantes para entender y para explicarles que tal vez después en otro momento podemos conversar y resolver, para poder seguir con el proceso de aprendizaje. Sin embargo, si emocionalmente los niños están muy interferidos, yo creo que buscaría otra actividad que hacer que no ... si es que estamos en matemática resolviendo alguna guía, por ejemplo, que cambiemos el foco de la actividad porque si los niños están interferidos emocionalmente no van a aprender. Entonces pudiese dependiendo de la gravedad de la situación, yo iría evaluando si cambio de actividad, pero sí primero me acercaría a los estudiantes para entender qué les pasa, que se sientan escuchados y después decidir desde ahí que hacer.”

Entrevistador:

“En parte después de este cambio cierto de actividades, ¿usted como ajustaría sus estrategias pedagógicas para atender esta situación y promover un ambiente emocionalmente saludable?”

Entrevistada:

“O sea, trataría de vincularlas siempre, entonces si hay que trabajar un contenido en específico trataría que en el inicio de las clases abordáramos desde lo emocional alguna estrategia de comunicación, el enfatizar el respeto, pero si yo creo que hay que definir actividades al inicio de la clase para poder abordar la apropiadamente y después ocuparnos del aprendizaje propiamente tal de los contenidos. Primero el aprendizaje emocional y después el aprendizaje curricular.”

3. Regulación Emocional

“¿Qué hace usted si, en medio de una discusión acalorada entre dos estudiantes, comienza a sentirse frustrado o molesto?”

Entrevistada:

“Me ha pasado que me he sentido frustrada. Y en esas situaciones, en este contexto, bueno es que también depende de donde esté sucediendo la situación. Si es en el patio, si es en la sala de clase va de va a depender en el fondo yo creo que del ambiente donde está sucediendo esta situación. Siempre el llamar a la calma y el tratar de que los estudiantes logren dialogar en un momento en que estén calmados y no seguir ni alzar la voz, ni gritar, sino que tratar de que ellos vuelvan a la calma para poder conversar en otro espacio.”

Entrevistador:

“Usted, ¿qué estrategia utilizaría para regular sus emociones en este momento y actuar de manera que ayude a resolver el conflicto mientras mantiene el ambiente de aprendizaje positivo en el aula?”

Entrevistada:

“La verdad es que siempre trato de, o sea, nunca perder el control ni de la actitud en al ni desde lo emocional, entonces como que siempre tengo claridad de que el foco son los estudiantes y que desde ahí mi modelaje es fundamental. Entonces, no me he visto en una situación donde yo pudiese perder el control. Sin embargo, siempre me ha gustado como El área de *mindfulness*, entonces como que estoy convencida de que uno tiene que estar concentrado en su respiración, como qué eso son mis estrategias de autocontrol. Es como que en este momento tienes que estar centrada, tienes que estar en calma, porque si no está en calma la situación se sigue se les controla peor.”

4. Autonomía Personal

“Si en el aula se presenta una situación inesperada que requiere tomar una decisión inmediata, pero siente dudas sobre cuál sería la mejor opción, ¿cómo actuaría para resolverla de manera responsable y autónoma?”

Entrevistada:

“Y estoy sola en la sala. Qué va ahí es muy amplio me imagino muchas cosas, pero desde mi ámbito de trabajo pudiese ser una de desregulación emocional, por ejemplo, de un estudiante con TEA muy grave, que me ha sucedido, en donde a veces es necesario sacar el curso y he decidido sacar a los estudiantes porque hay agresión y auto agresión, entonces como que la solución fue en ese minuto el pedirles a los estudiantes que salieran para lograr autor regular al chico que estaba en esta situación compleja. Esa yo creo que ha sido como ese ese es como una medida que yo que yo puedo haber tomado y que me ha sucedido, y

si no es también es al revés, sacar al estudiante para que logre ... y que no se vea expuesto, si en el fondo es como que resguardar a los demás de que no hay alguna agresión hacia ellos y también resguardar al estudiante de que no se vea expuesto a que los demás lo vean en esa en esa condición.”

Entrevistador:

“Y usted, ¿qué haría después para reflexionar sobre esta decisión y para aprender de la experiencia?”

Entrevistada:

“Para mí es muy importante la sensibilización, entonces desde ahí no puede parecer como que no pasó nada, porque si sucedió algo y habitualmente el adulto como que cree que esto ya pasó, seguimos, entonces yo creo que es súper importante detenerse y volver a abordar a los estudiantes sobre qué pasó sobre sus sensaciones, sobre sus emociones vividas en ese momento y ahí lograr conducirlos hacia por qué sucede y qué pasa con este otro compañero a lo mejor que en el fondo o hay una condición o hay una situación emocional en la que se siente interferido, pero si abordarlo.”

5. Competencia Social

“¿Qué haría usted si nota que algunos estudiantes están excluyendo a un compañero durante las actividades grupales y esto está afectando el ambiente de cooperación en el aula?”

Entrevistada:

“Yo pienso que siempre que hay exclusión es porque los niños no se conocen. Entonces es importante generar actividades donde los estudiantes puedan conocer a sus pares, y eso evitaría que exista la exclusión. También el trabajar de forma intencionada los grupos de trabajo donde uno sabe que hay alumnos

que son un poco más empáticos que otros, hasta lograr que todos logren tener esa apertura y trabajar todos juntos.”

Entrevistador:

“Y usted, ¿cómo promovería la comunicación empática y respetuosa para resolver situaciones y fortalecer las relaciones entre los estudiantes?”

Entrevistada:

“La empatía es compleja de educar, porque a veces pasa que la gente si no lo vive no lo empatiza. Entonces es difícil ... es fácil desde el discurso decirlo, pero en la práctica es muy difícil, porque si yo no vivo la misma situación que el otro no me cuesta a veces entenderlo. Entonces yo creo que hay que hacer un trabajo muy minucioso respecto de eso y enseñarles a los niños el que de verdad significa ser empático, porque nosotros lo usamos mucho en el vocabulario, pero no le enseñamos a los niños el cómo se hace. Entonces no logran empatizar porque solo no lo viven, entonces no lo vivencian.”

6. Competencias para la vida y el bienestar

“Imagina que uno de tus estudiantes comparte en clase que está pasando por un momento personal difícil, lo que afecta su participación y rendimiento. Otros compañeros reaccionan con incomodidad, y el ambiente del aula se torna tenso. ¿Qué harías para manejar esta situación de manera que apoye al estudiante afectado, mantenga un clima de respeto en el aula y fomente el bienestar emocional del grupo?”

Entrevistada:

“En primer lugar, trataría de no ... nunca permitir o generar que un estudiante se exponga delante de los demás, pero pensando que una situación que ya sucedió, conducir la conversación, lograr mostrar a los estudiantes que es una situación, que es una situación personal. También modelar de donde yo expongo las

situaciones y donde no se exponen las situaciones, pero como ya fue expuesta el lograr conducir a los estudiantes a lo que debiese hacer esta persona o de como pudiésemos apoyar esta persona y tratar de volver a visualizar el cómo somos empáticos, escuchamos, pero qué nos pasa y tal vez poner otras situaciones de ejemplo donde esos otros estudiantes que se sienten incómodos logren empatizar. Es súper importante conocer a los estudiantes y conocer sus historias para poder ponerlo en situaciones que uno conoce y que ellos sepan que les puede afectar.”