

Emociones en los contenidos curriculares y pedagógicos chilenos: Las oportunidades creadas a partir de COVID-19

Emotions in Chilean curricular and pedagogical contents: The opportunities created from COVID-19

Recepción: 18 de octubre de 2021 / aceptación: 13 de diciembre de 2021

Pamela Zúñiga Zamorano¹

DOI: <https://doi.org/10.54255/lim.vol10.num20.580>

Resumen

La presente investigación se desarrolla en el contexto de la crisis sanitaria COVID-19, hecho que retoma la discusión sobre integrar la educación socioemocional dentro de las asignaturas. Se revisan las principales líneas de estudio en torno a la temática de las emociones en la educación. Los hallazgos de esta investigación dan cuenta de brechas con respecto a la integración de la educación socioemocional en las asignaturas, lo que se evidencia a través de las exigencias de un currículo que prioriza aprendizajes de contenidos académicos por sobre el desarrollo de competencias socioemocionales de los estudiantes. Los docentes identifican limitaciones en cuanto al manejo de herramientas pedagógicas para apoyar el desarrollo de competencias socioemocionales en los estudiantes y la escasa formación recibida durante su formación inicial. Se utiliza una metodología cualitativa y se aplican los procedimientos de la teoría fundamentada para describir y analizar las percepciones de profesores de asignatura de 7° y 8° básico sobre la integración de la educación socioemocional en sus asignaturas.

Palabras clave: emociones, educación socioemocional, currículo, vínculo afectivo.

¹ Magister en Psicología Educacional y Gestión de la Convivencia Escolar, Profesora de Inglés, Investigadora Fundación Paz Ciudadana. Correo electrónico: pamezunigaza28@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5807-4684

Abstract

The current research is carried out in the context of the COVID-19 health crisis, which takes up the discussion about integrating socio-emotional education into the subjects. The article reviews the main lines of study around the theme of emotions in education. This study's findings show gaps regarding the integration of socio-emotional education in the subject areas, which is observed through the demands of a curriculum that prioritizes learning academic content over the development of students' socio-emotional competencies. Teachers identify limitations in using pedagogical tools to support the development of socio-emotional competencies in students and the insufficient training received during their initial training. A qualitative methodology is used, and the grounded theory procedures are applied to describe and analyze the perceptions of 7th and 8th grade teachers on the integration of socio-emotional education in their field of study.

Keywords: emotions, socio-emotional education, curriculum, affective bond.

Introducción

Actualmente, la educación socioemocional se sitúa como una de las prioridades del sistema educativo y las políticas públicas (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2020a). La presente crisis sanitaria COVID-19 ha impulsado la necesidad de revalorar la educación de las emociones y revisar los contenidos curriculares y las prácticas pedagógicas que promueven el desarrollo de competencias socioemocionales en los estudiantes. Sin embargo, se observan desafíos en cuanto a la integración de la educación socioemocional de manera sistemática y sostenida y dicen relación con el actual diseño curricular del sistema educativo chileno, la priorización de los contenidos académicos y la escasa formación que reciben docentes durante su formación inicial en esta materia.

El objetivo general de este estudio es describir y analizar las percepciones de profesores de 7° y 8° básico sobre la integración de la educación socioemocional en sus asignaturas antes y durante la pandemia COVID-19 de colegios municipalizados de la región metropolitana. El marco teórico revisa literatura tanto nacional como internacional en relación con la educación socioemocional y sus principales líneas de investigación. En este sentido se destaca que diversos autores coinciden en la relevancia de la educación socioemocional dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes (Bisquerra, 2005; Casassus, 2006; Brackett, 2019; Milicic et al., 2020).

Finalmente, los hallazgos y conclusiones de este estudio amplían el conocimiento sobre la forma en que se aborda la educación socioemocional en las asignaturas antes y durante la crisis sanitaria, la revalorización de la educación socioemocional y las oportunidades hacer una transformación del sistema educativo que integre aprendizajes académicos y emocionales.

La dimensión emocional en la educación

Uno de los desafíos de la educación humanizadora del siglo XXI es aquel que sitúa a las emociones en el centro del proceso educativo (Sanz y Serrano, 2017). Este planteamiento lleva a realizar una revisión al concepto emoción y al lugar que han tenido las emociones en la educación.

En la revisión de la literatura encontramos autores que nos acercan a una comprensión sobre qué son las emociones. Capponi (2019) plantea que las emociones son una experiencia afectiva placentera o displacentera producidas frente a estímulos internos y externos de baja o alta intensidad y se manifiestan con expresiones a través del sistema nervioso dando un significado. Por otra parte (Maturana, 2020/1990), desde la dimensión biológica, define a las emociones como disposiciones corporales dinámicas, las que determinan las acciones en las que nos desenvolvemos. Asimismo, este autor cuestiona la afirmación clásica acerca del ser humano como un individuo únicamente racional, cuya visión se ve influenciada por la cultura desestimando las emociones y no logrando observar la conexión cotidiana entre razón y emoción que dan forma a su comportamiento como persona (Maturana, 2020/1990).

Si bien las investigaciones sobre la dimensión emocional tienen una larga data, la evidencia señala que, desde la década de 1990 en adelante, diversos autores han realizado aportaciones relevantes sobre las emociones y la trayectoria hacia la educación.

Desde el mundo de la psicología, en 1990, y basados en los estudios sobre inteligencias múltiples, algunos investigadores introducen la primera teoría sobre inteligencia emocional y la definen como “la capacidad de monitorizar las emociones y sentimientos propios y ajenos, distinguir entre ellos y utilizar la información para guiar el pensamiento y acciones” (Salovey y Mayer, 1990, citado Brackett, 2019, p.37). Años más tarde, Goleman (1995) difunde el concepto de inteligencia emocional y, desde este modelo, posiciona a las emociones en un lugar central dentro del conjunto

de aptitudes necesarias para la vida. Estos autores identifican la necesidad de intervenir desde la escuela para desarrollar la inteligencia emocional (Lorente et al., 2016).

Posteriormente, a contar de la década del 2000, se observa un auge en las investigaciones, en las que se comienzan a utilizar conceptos tales como educación emocional, educación y aprendizaje socioemocionales. Los trabajos desarrollados por Bisquerra, 2005; Bisquerra y Pérez, 2007) se refieren a la educación emocional como “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida”. Dichos autores establecen que el objetivo de la educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales, entendidas como “un conjunto de capacidades y habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular los fenómenos emocionales” (Bisquerra y Pérez, 2007, p.69).

Investigaciones más actuales introducen el término de aprendizaje socioemocional. La organización Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) define el aprendizaje socioemocional como:

El proceso a través del cual los niños y adultos adquieren y efectivamente aplican el conocimiento, actitudes y destrezas necesarias para entender y manejar emociones, establecer y lograr metas positivas, sentir y mostrar empatía por otros, establecer y mantener relaciones positivas y tomar decisiones responsables (CASEL 2017, p. 4).

Considerando la definición del aprendizaje socioemocional propuesta por CASEL, se destaca su enfoque holístico, es decir, que tanto estudiantes como adultos deben adquirir competencias emocionales para que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea efectivo. Este modelo plantea la implementación de un programa de aprendizaje socioemocional dentro del currículum en el que se promueve el desarrollo de las habilidades socioemocionales, las que se agrupan en dos dimensiones: la intrapersonal, que agrupa las habilidades de: autocontrol, conciencia de sí mismo y toma de decisiones de manera responsable, y la interpersonal referida a las habilidades relacionales y conciencia social (CASEL, 2017).

A partir de la comprensión y distinciones que abordan los autores a lo largo de dos décadas, se observa un aspecto en común entre la educación socioemocional y el aprendizaje socioemocional. Ambos apuntan

al desarrollo de las competencias emocionales (Bisquerra y Pérez 2007; CASEL 2015).

El situar las emociones dentro de la educación implica que la escuela asume un rol relevante a nivel organizativo y pedagógico. Como señala Casassus (2006), la escuela que opta por la educación emocional es “una escuela emocional” (p.235), entendida como aquella que se organiza en su quehacer, reconociendo las emociones de las personas, apoyando la formación y el desarrollo de las competencias emocionales y respondiendo a las necesidades emocionales de los individuos. En este sentido, se puede desprender que estas escuelas posicionan las emociones como parte fundamental del proceso educativo. Este enfoque supone que la figura del docente asume un rol fundamental. Llorent y Varo-Millán (2020) señalan que los docentes son agentes importantes en la promoción de las competencias socioemocionales en el alumnado. Para Cejudo et al. (2015), el educador que transmite su sentir y establece relaciones intersubjetivas con los estudiantes se convierte en un actor clave de la educación emocional. Por su parte, Milicic et al. (2020) afirman que docentes que logran desarrollar competencias socioemocionales inciden en la creación de climas favorables para el desarrollo y el aprendizaje socioemocional de los estudiantes. Asimismo, Torrijos, et al., (2018) argumentan que, para desarrollar competencias socioemocionales en los estudiantes, se requiere un trabajo previo de educación emocional del docente, favoreciendo su bienestar personal y profesional y, en consecuencia, esto tiene un impacto en los estudiantes.

A pesar de la relevancia de la formación docente en este ámbito, un estudio realizado revela que los propios docentes manifiestan escasa formación inicial y continua en relación a la dimensión socioemocional (Rojas y Berger, 2017; Hernández, 2017).

En Chile, en el marco de la educación pública, la Ley General de Educación (LGE) establece que el propósito de la educación es entregar una educación integral a niños, niñas y adolescentes, y como parte de esta integralidad considera que los establecimientos educativos deben propiciar el desarrollo de habilidades emocionales y sociales (LGE, 2009). Posterior a la promulgación de esta ley, se introducen políticas y normativas que refuerzan el carácter integral permitiendo la conexión con el ámbito socioemocional, entre ellas se destacan el proyecto Educativo Institucional (PEI) asociado a valores, Convivencia Escolar y su plan de gestión, además del fortalecimiento del rol del Orientador y Encargado de Convivencia.

A nivel de asignaturas, la educación socioemocional se integra en las bases curriculares de Orientación desde 1° básico hasta II medio, organizada en forma progresiva por ciclo de enseñanza, a través de los ejes Crecimiento Personal, Relaciones Interpersonales, Participación y Pertenencia y Trabajo (MINEDUC, 2015). El modelo de competencias y objetivos de aprendizaje establecido en el currículum se basa en el modelo de Bisquerra (2009), que se centra en cinco competencias: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar (MINEDUC, 2020d).

Por otra parte, las bases curriculares establecen un enfoque de transversalidad educativa que busca conectar las dimensiones cognitivas y formativas a través de los objetivos de aprendizaje transversales, en adelante (OAT), presentes en las asignaturas y en todos los espacios formativos de la vida escolar (MINEDUC, 2020c). Algunos autores señalan que, en la práctica, este enfoque se pierde al no contar con un conjunto de objetivos que enseñen en forma sistemática los aspectos relacionados con el aprendizaje socioemocional (Milicic y Marchant, 2020). En los hallazgos de un estudio referido a la contextualización de los Objetivos de Aprendizaje Transversales, los docentes relatan que la comprensión e implementación de los OAT se dificulta debido a tres aspectos contextuales: su formación inicial centrada en lo disciplinar, el lenguaje poco comprensible del currículum transversal y la acción docente que se ve limitada por priorización de contenidos académicos por sobre otras áreas (Saavedra, 2017).

Educación socioemocional dentro de las prácticas educativas

Desde hace más de dos décadas que se viene estudiando y discutiendo sobre la relevancia de la Educación Socioemocional en el ámbito escolar. Dentro de las investigaciones, se han desarrollado líneas de estudios que profundizan en la formación docente (Bisquerra, 2005; Toro Rios y Berger, 2012); otras que sugieren una mayor visibilización de la educación socioemocional dentro del currículum (Milicic y Marchant, 2020) y una última referida a las prácticas educativas como elementos fundamentales para promover competencias socioemocionales en los estudiantes (Lorente et al., 2016).

Por otra parte, las constantes situaciones de crisis que han afectado al país tanto a nivel social como de desastres naturales, y ahora en contexto de pandemia provocado por el virus COVID-19, demandan mayores desafíos para los docentes en respuesta a las necesidades de bienestar socioemocional

de los estudiantes. En este sentido, la educación socioemocional se instala como un tema prioritario a integrar en los procesos de enseñanza y aprendizaje en los centros educativos.

En las asignaturas se observan los desafíos que implica llevar a la práctica la educación socioemocional. Un estudio realizado en tres escuelas públicas en Puerto Rico muestra una desvinculación entre los contenidos académicos y los aprendizajes cognitivos, sociales y emocionales; los docentes se ven forzados a privilegiar una rendición de cuentas que responde mayormente al contenido académico (Colón-Ruiz, 2017). Para Pérez y Filella (2019), la educación actualmente se centra en lo cognitivo y deja de lado el desarrollo de competencias socioemocionales.

En línea con lo anterior, Unesco (2015), en su informe *Replantear la Educación*, se refiere a esta mirada fragmentada de lo académico y las emociones y argumenta que “es necesario un planteamiento holístico de la educación y del aprendizaje que supere las dicotomías tradicionales entre los aspectos cognitivos, emocionales y éticos” (UNESCO, 2015, p.39).

Esta mirada crítica sobre la disociación entre cognición y emoción lleva a revisar la etapa de formación docente. Berger et al. 2009 (citado en Milicic y Marchant, 2020) afirman que los planes de formación se orientan principalmente en lo cognitivo y técnico desplazando el ámbito emocional, por lo que los profesores se sienten menos capacitados para favorecer el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Algunos autores coinciden en la necesidad de incorporar la educación socioemocional en el currículum de formación inicial del profesorado (Bisquerra, 2005; Milicic y Marchant, 2020). Un estudio aplicado a 265 futuros docentes de una Universidad española, a quienes se les consultó sobre la importancia y necesidades de formación en educación socioemocional, expresaron que “les gustaría contar con una mejor formación en educación emocional, fundamentalmente en los bloques de competencias emocionales interpersonales y competencias emocionales complementarias, y en menor medida en el bloque de competencias emocionales intrapersonales”(Cejudo et al., 2016, p.58).

Estos antecedentes llevan a realizar una revisión sobre experiencias y enfoques en otros países con los que se aborda la educación socioemocional. En Estados Unidos se promueve un programa basado en evidencia, cuyo propósito es entrenar a equipos educativos para promover el desarrollo de *Competencias socioemocionales en estudiantes y adultos de las comunidades educativas* (CASEL, 2020). Dentro de los hallazgos de un estudio realizado para evaluar la efectividad de este programa en 14

escuelas privadas, se mostró la necesidad de integrar estrategias a nivel de aula y escuela, instrucción directa a docentes e integración del aprendizaje socioemocional al currículum educativo (Meyers et al., 2019).

En México, la reforma educativa implementada en el año 2017 inserta las habilidades socioemocionales en el currículum a través de la asignatura “Tutoría y Educación Socioemocional”, en la que se trabajan cinco dimensiones: autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración. Benítez Hernández y Ramírez (2019) plantean que, para poder abordar estas cinco dimensiones emocionales, es necesario realizar un trabajo previo en relación con el desarrollo de competencias emocionales en los propios docentes, el fortalecimiento del papel del docente tutor, el ajuste de su carga horaria y la transversalización de la educación socioemocional con otras asignaturas y áreas de desarrollo.

Los resultados de una investigación sobre Teorías Subjetivas acerca del aprendizaje y desarrollo socioemocional estudiantil, el que se aplicó a 19 docentes de escuelas públicas de educación básica y secundaria de la región de Atacama, muestran en la práctica el enfoque con el que promueven la educación socioemocional. Los participantes consideran que el aprendizaje y desarrollo socioemocional es una dimensión transversal del currículum. Por otra parte, la mayoría de los docentes identifican falencias en su proceso formativo, lo que dificulta su propio desarrollo socioemocional y la capacidad para promoverlo en sus estudiantes (Cuadra et al., 2018).

El impacto del COVID-19 en el currículum escolar

La emergencia sanitaria provocada por la propagación del virus COVID-19 lleva a que las autoridades determinen la suspensión de clases, impactando a alrededor de 3,6 millones de estudiantes del país (Educación 2020, 2020a). Estas medidas, junto con el distanciamiento social, la alteración de las rutinas cotidianas y condiciones de hacinamiento en grupos vulnerables, develan una serie de efectos en la salud mental de niños, niñas y jóvenes (CEPAL-UNESCO, 2020). Existe evidencia que señala que los cambios en el estilo de vida y el estrés psicosocial causado por el confinamiento pueden agravar los efectos negativos tanto en la salud física como mental de este grupo (Sprang y Silman, 2013, citado en Cifuentes Faura, 2020).

Por otra parte, a nivel nacional, en una encuesta realizada para conocer el estado emocional de niños, niñas y adolescentes, ellos y ellas declararon

experimentar en mayor proporción emociones negativas que positivas, siendo las más escogidas: “aburrimiento” (63%), “estrés/ansiedad” (41%) y “molestia/frustración” (35%). En tanto que el 91,4% de los docentes expresaron que el acompañamiento emocional de los estudiantes es más importante que la enseñanza de contenidos en el contexto COVID-19 (Educación 2020, 2020b). Estos resultados ponen en la discusión hacer un diálogo sostenible entre cognición y emoción.

Frente a este contexto de crisis sanitaria, el Ministerio de Educación propone una priorización del currículum, siendo la asignatura de Orientación la que debe centrar sus objetivos de aprendizaje en fortalecer las habilidades socioemocionales de los estudiantes, y se sugiere que “los docentes y otros adultos a cargo validen las distintas emociones que se pueda experimentar” (MINEDUC, 2020d). La reflexión que surge frente a esta indicación es si los docentes se encuentran preparados para abordar las necesidades de apoyo socioemocional de los estudiantes, considerando lo que muestran los hallazgos de los estudios con respecto a la limitada preparación que reciben en materia de educación socioemocional en su formación inicial.

El actual escenario y la revisión de los antecedentes levantan la interrogante con respecto al lugar que tienen las emociones en los contenidos curriculares y pedagógicos. Además nos plantean si es esta la oportunidad para hacer un diálogo entre lo cognitivo y lo emocional tomando como elemento conector la transversalización de la educación socioemocional en el currículum.

El contexto de la investigación

Esta investigación se enmarca en un contexto de emergencia sanitaria provocada por la pandemia COVID-19, hecho que gatilla una de las crisis más complejas de la historia de la educación chilena, debido a la prolongada suspensión de clases presenciales, el distanciamiento social, las adaptaciones curriculares y metodológicas del proceso de enseñanza y aprendizaje.

A principios del año 2020, el Ministerio de Educación realiza ajustes a la implementación del currículum, a través la priorización de los aprendizajes de mayor relevancia, y reforzando todos los objetivos de aprendizaje del plan de estudio de Orientación. Esta propuesta supone que desde las asignaturas se refuercen las competencias socioemocionales de los

estudiantes, de modo que se entregue una respuesta más integral desde las escuelas (MINEDUC, 2020d).

Estas medidas ponen en la discusión las capacidades y recursos con los que cuentan los equipos educativos para dar respuesta a los efectos secundarios de la pandemia. De acuerdo con el informe COVID-19, CEPAL-UNESCO los equipos educativos cuentan con una formación insuficiente para llevar a la práctica pedagógica las demandas del contexto (CEPAL-UNESCO, 2020).

El Ministerio de Educación propone y sugiere espacios de formación para fortalecer los recursos personales y emocionales de los docentes orientados a: aprendizajes socioemocionales (competencias socioemocionales), reforzamiento de la identidad personal y profesional, fortalecimiento de la autoestima sana y positiva y estrategias de resolución de conflictos (MINEDUC, 2020a). Además, desarrolla una serie de recursos y herramientas para apoyar la gestión en el ámbito socioemocional, entre ellos se destaca la Bitácora Docente que es una guía de autocuidado al bienestar socioemocional y de trabajo personal y autónomo de aprendizaje socioemocional que apoya el trabajo en el aula (MINEDUC, 2020b).

Cabe señalar que la Educación Socioemocional se sitúa en un momento de crisis de emergencia sanitaria que se encuentra en pleno desarrollo, instancia que permite relevar y concientizar su importancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje; por tanto es necesario observar las transformaciones que pueda tener a futuro dentro del sistema educativo.

Metodología del estudio

Esta investigación es de carácter cualitativo y se basa en la Teoría Fundamentada, la que busca desarrollar una teoría a partir de los datos recopilados en forma sistemática y que, posteriormente, son analizados a través de una serie de procedimientos de investigación (Strauss y Corbin, 2002).

De acuerdo con este diseño metodológico, se analizaron las percepciones de profesores de 7° y 8° básico sobre la integración de la educación socioemocional en sus asignaturas antes y durante la pandemia COVID-19 de colegios municipalizados de la región metropolitana.

Los criterios de inclusión de la muestra fueron: profesores de asignatura, de 7° y 8° básico, pertenecientes a establecimientos educativos municipalizados, con índice de vulnerabilidad superior al 80%, de la región metropolitana, hombres y mujeres, experiencia docente mínima de cinco años y ejercicio docente actual en colegios municipalizados. El tipo de muestreo utilizado fue de carácter teórico e intencionado, los participantes se seleccionaron de manera progresiva durante el transcurso de las entrevistas hasta llegar a la saturación de los datos, etapa que ocurrió en la quinta entrevista. Siguiendo los procedimientos de la teoría fundamentada, el muestreo teórico permite ampliar las oportunidades de comparar acontecimientos, incidentes o sucesos para observar las variaciones que se producen entre categorías (Strauss y Corbin, 2002). En consecuencia, la muestra quedó formada por cinco profesores, tres hombres y dos mujeres, de las asignaturas de matemáticas, educación física, inglés, ciencias naturales y lenguaje. En cuanto al tiempo de ejercicio docente, dos profesores llevan menos de 10 años; dos entre 12 y 14 años y por último un docente sobre 20 años.

En relación a la producción de datos, se utilizó el instrumento entrevista semiestructurada, que se caracteriza por su naturaleza de flexibilidad y que se guía por una pauta de temas relacionados a la pregunta de investigación para profundizar en el desarrollo de la entrevista (Flores, 2009). Las preguntas realizadas se orientaron en los temas de integración de la Educación Socioemocional dentro de las asignaturas para promover el desarrollo de competencias socioemocionales y la formación inicial y continua del docente en Educación Socioemocional. Se aplicó el procedimiento de consentimiento informado a todos los participantes. Se analizaron los datos utilizando la técnica de codificación abierta, que dio origen a las principales categorías, las que se fueron ampliando en la medida en que se analizaron las entrevistas.

Análisis descriptivo

De acuerdo con los procedimientos de la Teoría Fundamentada, se realiza el análisis descriptivo en relación con las categorías resultantes de la codificación abierta, las que están compuestas por seis categorías y sus respectivas subcategorías. A continuación, se describen las categorías principales:

Categoría Educación Socioemocional

Los participantes consideran que la *Educación Socioemocional* es fundamental en el proceso formativo de los estudiantes bajo una mirada de la educación integral. Esto implica conocer y desarrollar *competencias socioemocionales docentes*, las que describen como habilidades para acompañar a los estudiantes a *regular sus emociones* frente conductas inadecuadas.

“nosotros estamos formando eehm...personas para la sociedad, que piensan, sienten y aprenden, entonces uno tiene que mirar lo emocional como una parte más de todas las piezas de la educación, una educación integral” (E3,L38).

Categoría Efectos de la pandemia

Los efectos de la pandemia generan una *mayor concientización sobre el estado emocional* de los estudiantes, se pone mayor foco en la formación docente para responder a las necesidades de los estudiantes, por tanto se revaloriza la educación socioemocional.

“...el tema de transmitir esto de las emociones, porque esto de la emoción, aunque tú no lo creas, esto salió con la pandemia, no es que esta cuestión dijeron ¡yaa! vamos a estudiar las emociones de aquí en adelante, no, si te das cuenta esto partió con lo que dijo el Ministerio de Educación” (E1, L233).

Categoría Currículum

Los entrevistados opinan que el currículum actual dificulta la *integración de la Educación Socioemocional dentro de sus asignaturas*. Esto se debe a las exigencias en el *cumplimiento del currículum* y a la mejora de los resultados académicos, lo que invisibiliza la educación socioemocional.

“... en la práctica no todos lo hacemos, hay poco tiempo, tenemos que pasar los contenidos, nos dicen que la prioridad son las materias, las evaluaciones... me entiendes” (E1;L153).

Categoría Formación docente

En relación con la *formación docente*, los participantes describen que su proceso de *formación de pregrado* fue elemental y deficiente. *Los conocimientos y herramientas* que manejan los han adquirido durante su ejercicio

de docencia, ya sea por iniciativa propia o por el apoyo colaborativo de docentes y de los equipos psicosociales.

“...es una falencia...que tienen la, las carreras de pedagogía en general de enseñarnos a nosotros como profes a trabajar este tema de las emociones...” (E2,L26).

Categoría Vínculo afectivo

Dentro del análisis cualitativo se desprenden categorías emergentes, que son aquellas a las que los entrevistados otorgan una mayor relevancia, estas son: vínculo afectivo, rol de la escuela y riesgos psicosociales.

Una categoría común entre los relatos de los participantes es el *vínculo afectivo*, presente entre docentes y estudiantes, el que describen como elemento fundamental dentro de su práctica docente y que marca el punto inicial para la educación socioemocional: en la medida que tengan un mayor *conocimiento de sus estudiantes*, tendrán más posibilidades de identificar las emociones que experimentan y de esta forma apoyar el desarrollo de *competencias socioemocionales*.

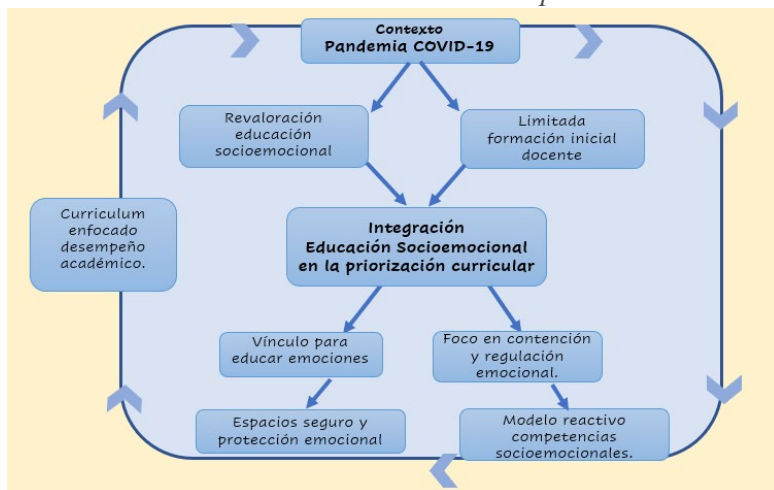
“...la cercanía es importante, porque ehh...a uno la ven como...no sé si será, pero como la segunda mamá, por lo tanto, uno sabe inmediatamente ehh cuando el niño entra a la sala su estado emocional, uno sabe si viene bien, si viene mal, si tuvo un problema, si durmió, si no durmió, y en realidad, esto te lo da la experiencia y el tiempo que uno dedica a conocer a los niños” (E4, L64).

Análisis Relacional

Se organiza la información que permite construir un modelo comprensivo en torno a la categoría central Educación socioemocional.

Figura 1

Integración de la Educación Socioemocional en la priorización curricular.



En la figura 1 se representa el modelo comprensivo, el cual grafica el fenómeno central de la investigación con respecto a las percepciones que tienen los profesores de 7° y 8° básico sobre la integración de la educación socioemocional en sus asignaturas antes y en tiempos de COVID-19. Este fenómeno emerge claramente a partir del actual contexto de pandemia COVID-19, el que se impulsa a través de la priorización curricular que establece el Ministerio de Educación. Por otra parte, se observa que la formación inicial docente en relación con la educación socioemocional es limitada, por tanto no cuentan con herramientas para integrar el desarrollo de competencias dentro de sus asignaturas. Asimismo, se identifica que una de las condiciones intervinientes al fenómeno es de carácter más estructural, y tiene relación con las altas exigencias del currículum actual que exige cumplir con la planificación y los objetivos de aprendizaje de la asignatura, lo que no permite asignar tiempo al desarrollo de actividades que promuevan las competencias socioemocionales de los estudiantes.

“Y a lo mejor el objetivo en sí no es tan difícil, pero si en una clase tienes que pasar dos objetivos para poder calzar con la planificación, te obliga a ir apurando, y te obliga a que esas otras cosas, como lo socio-emocional, se pasen por alto, lamentablemente”.

Dentro de los datos recogidos es posible distinguir, dentro de las estrategias de acción, prácticas docentes cotidianas con foco en la regulación de

las emociones y en la contención emocional tanto antes como en el actual contexto de pandemia.

...también llega ese momento que tienes que parar la clase, cuando ves que uno de los chiquillos golpea o grita y te preguntas a la rápida ¿cómo manejo esto? y es difícil po, entonces ahí pucha con harta paciencia lo puedes calmar...”(E2, L42).

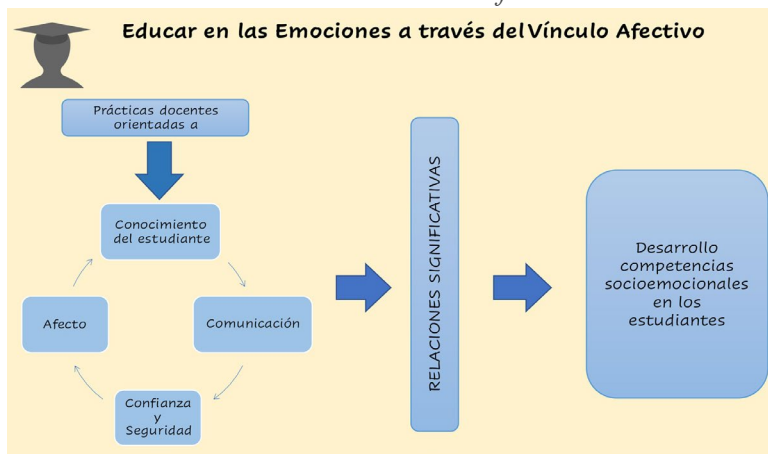
Estas acciones dan cuenta que predomina un modelo reactivo de la educación socioemocional en el aula, el que se refleja a través de las intervenciones que realizan los docentes frente a emociones displacenteras que manifiestan los estudiantes y que desencadenan en derivaciones a Orientación y/o área psicosocial.

Una estrategia común entre los participantes es el vínculo afectivo que establecen con los estudiantes, el que se representa como una habilidad esencial para construir relaciones significativas que permitan educar en las emociones. En este sentido, un efecto de estas relaciones vinculares es el rol de la escuela, el que se constituye como un espacio de seguridad y protección emocional para los estudiantes que buscan el apoyo y la contención frente a problemáticas psicosociales que les afectan.

“...yo creo que muchas veces la escuela es el único de lugar de confort o de protección para el estudiante, desde la alimentación en adelante...entonces los niños quieren les gusta ir, porque...viven todo esto, para mí por definirlo en pocas palabras “es un lugar de protección para ellos” (E5,L85).

Codificación Axial

Dentro de los resultados de los análisis, se observa que la categoría Vínculo Afectivo está presente dentro de las prácticas docentes asociadas a la educación emocional, dando origen a una serie de subcategorías que se conectan entre sí, lo que permite desarrollar un modelo comprensivo del fenómeno educar en las emociones a través del vínculo afectivo.

Figura 2*Educación en las Emociones a través del Vínculo Afectivo*

La figura 2 representa la categoría vínculo afectivo entre docente y estudiante, la que se identifica como una habilidad esencial a desarrollar y que marca el punto de inicio de la educación socioemocional. Dentro de las prácticas docentes se identifican el conocimiento de los estudiantes, la comunicación, entrega de confianza, seguridad, afectos. Estos elementos que se trabajan de manera progresiva aportan a la construcción de relaciones significativas en las que el estudiante tiene una mayor disposición para desarrollar competencias socioemocionales.

“...tienes que enganchar bien con los niños, ganarse su confianza, tienes que tocar la fibra, recién ahí se dan contigo, es como abrir la puerta a su mundo emocional, a la hora que no partes por ahí, dijiste una palabra que no les gustó, es porque no conoces sus historias...”(E1, L30).

Discusión y Conclusiones

Los resultados de la investigación demostraron que, previo a la crisis sanitaria, la educación socioemocional en las asignaturas se abordaba a través de intervenciones específicas dentro del aula, tales como situaciones de conflicto, o bien en el marco de actividades planificadas desde Orientación o Convivencia Escolar. En el actual contexto, se observa que la educación socioemocional es un elemento central de la respuesta educativa, por tanto se puede señalar que existe una revaloración de la educación socioemocional, lo que se evidencia a través de las acciones impulsadas tanto por

las autoridades educativas, así como también por otras instituciones especializadas en esta área (CEPAL-UNESCO, 2020; MINEDUC, 2020; Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP], 2020).

Con respecto a los docentes, estos valoran la importancia de la educación socioemocional como parte de la formación integral de los estudiantes. No obstante, no describen acciones pedagógicas orientadas al desarrollo de las competencias socioemocionales centrales que proponen los investigadores y el Ministerio de Educación, (Bisquerria y Pérez, 2007; CASEL, 2015; MINEDUC, 2020), exceptuando la regulación emocional cuando emergen situaciones de conflicto, por lo que se podría señalar que la educación socioemocional se trabaja de manera espontánea y/o reactiva dentro de las asignaturas.

En cuanto al currículum, si bien sus orientaciones señalan que se deben incorporar los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) en cada asignatura, en la práctica los docentes no logran abordar objetivos relacionados con el desarrollo socioemocional de los estudiantes debido a las exigencias por cubrir los contenidos académicos, produciéndose de esta forma la denominada dicotomía, planteada por los autores, entre la esfera emocional y la cognitiva (Maturana, 1990/2020; Pérez y Fillella 2019; UNESCO, 2015). Por otra parte, la actual organización del currículum centrando la educación socioemocional en la asignatura de Orientación se contrapone con la idea de hacer un diálogo más intencionado entre conocimiento y emoción.

En cuanto a la formación docente, se considera insuficiente debido a la falta de conocimiento en manejo de metodologías y herramientas de enseñanza para llevar a la práctica pedagógica. Este es un desafío que implica integrar la educación socioemocional en el plan de formación inicial docente y de nivelación para aquellos profesores activos. Este hallazgo es coincidente con una investigación en la que los docentes señalan que “no se sienten preparados, producto de su formación inicial o porque la profundidad de estrategias de abordaje ha sido delimitada al campo de acción de otros profesionales como psicólogos, asistentes sociales, psicopedagogos, etc.” (Alarcón y Riveros, 2017, p.97). Para Fernández-Berrocal, Cabello y Gutiérrez-Cobo (2017), se debería considerar como un proceso continuo y riguroso, lo que facilitaría el trabajo de la educación socioemocional.

Los profesores perciben que el establecer vínculos afectivos con los estudiantes es esencial para lograr un acercamiento a su esfera emocional, lo que realizan a través del conocimiento de cada estudiante, de mantener una comunicación fluida y transparente, y de brindar confianza y seguridad.

Para acompañar experiencias vitales en el contexto escolar, el estudiante debe sentir valoración y confianza hacia el docente (Milicic et al., 2020). Por tanto, se puede señalar que el vínculo afectivo es una competencia a potenciar dentro de la práctica pedagógica para educar en las emociones.

Dentro de las limitaciones de esta investigación, es importante destacar que, si bien a nivel internacional existe amplia bibliografía en relación con la educación socioemocional en distintas dimensiones (Bisquerra, 2005; Brackett, 2019; Cejudo et al., 2016; Meyers et al., 2019), a nivel nacional no se ha encontrado la misma variedad, especialmente estudios que den cuenta del desarrollo de la educación socioemocional en la última década.

En cuanto a proyecciones, se sugiere aprovechar la revaloración de la educación socioemocional y su priorización provocada por la crisis sanitaria COVID-19, con el fin de desarrollar futuras investigaciones que incorporen, desde una perspectiva inclusiva, las percepciones de estudiantes en cuanto al impacto que tendría la integración de la educación socioemocional en las asignaturas para sus procesos de aprendizaje y desarrollo emocional. Según Cuevas-Parra (2020), la participación de niños, niñas y jóvenes en la investigación se basa en el entendimiento de que son actores sociales competentes, titulares de derechos y críticos para entregar resultados de investigación de calidad y generar conocimiento colectivo basado en la experiencia de sus propias vidas.

Una reflexión final que se desprende de los hallazgos obtenidos en esta investigación dice relación con la oportunidad para hacer una transformación en el sistema educativo del país, que supere la dicotomía que por décadas ha distanciado los aprendizajes académicos y emocionales. Además, se observa la necesidad de rediseñar un currículum que favorezca el desarrollo de competencias socioemocionales de los estudiantes dentro de las asignaturas como un proceso sostenible dentro del sistema educativo. Y, unido a ello, incorporar la educación socioemocional en la formación inicial y continua del profesorado para el desarrollo de su práctica docente en el aula.

Agradecimientos

La autora quisiera agradecer la generosa participación de los y las profesores quienes colaboraron compartiendo sus experiencias docentes. También a mis profesoras Nuria Ramírez y Carolina Pezoa, psicólogas y docentes de la Universidad Central de Chile, por sus orientaciones y constantes reflexiones para la realización de este estudio. Por último, en forma especial quisiera dar las gracias a mi familia por su apoyo y motivación permanente.

Referencias bibliográficas

- Alarcón, C. y Riveros, L. (2017). *Educación Socioemocional: Una Deuda Pendiente en la Educación Chilena*. [Tesis para optar al grado de Magíster en Política Educativa. Facultad de Gobierno de la Universidad del Desarrollo]. <http://hdl.handle.net/11447/2022>
- Benítez, M. del C. y Ramírez, L. V. (2019). Las habilidades socioemocionales en la escuela secundaria mexicana: retos e incertidumbres. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 3(5), 129-144. <https://doi.org/10.15658/10.15658/rev.electron.educ.pedagog19.09030508>
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Brackett, M. (2019). *Permission to Feel*. Editorial Planeta.
- Capponi, R. (2019). *Felicidad Sólida sobre la construcción de una felicidad perdurable* (5a Ed.). Zig-Zag.
- Casassus, J. (2006). *La educación del ser emocional*. Editorial Cuarto Propio.
- Cejudo, J., López-Delgado, M. L., Rubio, M. J. y Latorre, J. M. (2016). La formación en educación emocional de los docentes: una visión de los futuros maestros. REOP - *Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, 26(3), 45-62. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.3.2015.16400>
- CEPAL-UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- Cifuentes Faura, J. (2020). Consecuencias en los Niños del Cierre de Escuelas por Covid-19: El Papel del Gobierno, Profesores y Padres. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3). <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12216>
- Collaborative for Academic, Social, And Emotional Learning (CASEL). (2015). *Competencias del Aprendizaje social y emocional (SEL)*.

- Collaborative for Academic, Social, And Emotional Learning (CASEL). (2017). *Competencias del Aprendizaje social y emocional (SEL)*.
- Collaborative for Academic, Social, And Emotional Learning (CASEL). (2020). *Competencias del Aprendizaje social y emocional (SEL)*.
- Colón Ruiz, I. M. (2017). Promoción del desarrollo socioemocional de los adolescentes en el contexto de la educación pública puertorriqueña: Un enfoque ecológico y participativo [Universidad de Puerto Rico].
- CPEIP. (2020). *Comprender la Crisis y su Impacto Socioemocional*. <https://www.cpeip.cl/comprender-la-crisis-y-su-impacto-socioemocional/>
- Cuadra, D., Salgado, J., Lería, F. y Menares, N. (2018). Teorías subjetivas en docentes sobre el aprendizaje y desarrollo socioemocional: Un estudio de caso. *Revista Educación*, 42(2). <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.25659>
- Cuevas Parra, P. (2020). Co-Researching With Children in the Time of COVID-19: Shifting the Narrative on Methodologies to Generate Knowledge. *International Journal of Qualitative Methods*, 19. 1-12. <https://doi.org/10.1177/1609406920982135>
- Educación 2020. (2020a). *19 Propuestas de Educación en tiempos de pandemia COVID-19*. <http://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2020/04/DocumentoCovid.pdf>
- Educación2020.(2020b).*Informe de resultados Encuesta #Estamos Conectados*. <http://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2020/04/Informe-Final-Encuesta-EstamosConectados-E2020.pdf>
- Fernández Berrocal, P., Cabello González, R. y Gutiérrez Cobo, M.J. Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5980739>
- Flores, R. (2009). *Observando Observadores: Una Introducción a las Técnicas Cualitativas de Investigación Social*. Ediciones UC.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- Hernández, V. (2017). Las competencias emocionales del docente y su desempeño profesional. *Alternativas en Psicología*, (37). <https://www.alternativas.me/26-numero-37-febrero-julio-2017/147-las-competencias-emocionales-del-docente-y-su-desempeno-profesional>

- Ley General de Educación (2009). <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1014974>
- Llorent, V. J. Zych, I. y Varo-Millán, J. C. (2020). Competencias socioemocionales autopercebidas en el profesorado universitario en España. *Educación XXI*, 23(1), 297-318. <https://doi.org/10.5944/educXX1.23687>
- Lorente Navarro, L., Ramos Santana, G. y Pérez Carbonell, A. (2016). Las prácticas docentes y el desarrollo de las competencias emocionales en estudiantes de Educación Primaria. *Aula De Encuentro*, 18(1). <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ADE/article/view/2874>
- Maturana, H. (2020). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Editorial Planeta. (Publicación original de 1990)
- Meyers, D., Domitrovich, C., Dissia, R., Trejo, J. y Greenberg, M. (2019). Supporting systemic social and emotional learning with a schoolwide implementation model. *Evaluation and Program Planning*, 73, 53-61. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2018.11.005>
- Milicic, N., Alcalay, L., Berger, C. y Torretti, A. (2020). *Aprendizaje Socioemocional*. Editorial Planeta Chilena.
- Milicic, N. y Marchant, T. (2020). Educación Emocional en el sistema escolar chileno: un desafío pendiente. En M. T. Corvera y G. Muñoz (Eds.), *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno* (pp. 54-77). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile / Colección Senado. https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=documentos/10221.1/78612/3/LIBRO_HORIZONTES_FINAL_5_MARZO.pdf
- MINEDUC. (2015). *Bases Curriculares 7° básico a 2° medio*. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136_bases.pdf
- MINEDUC. (2020a). *Aprendizaje Socioemocional Fundamentación para el plan de trabajo*. <http://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2020/07/FUNDAMENTACION-PLAN-DE-TRABAJO.pdf>
- MINEDUC. (2020b). *Claves para el bienestar: Bitácora para el autocuidado docente*. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/14519>
- MINEDUC. (2020c). *Fundamentación Priorización Curricular*. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-179650_recurso_pdf.pdf

- MINEDUC. (2020d). *Orientaciones Pedagógicas para la Priorización Curricular ORIENTACIÓN*.
- Pérez, N. y Filella, G. (2019). *Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes*, 10(24), 23-44. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>
- Rojas, M. y Berger, C. (2017). No Title. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 54(1), 1-20.
- Saavedra, P. (2017). *Contextualización curricular de objetivos de aprendizaje transversales (OAT): Estudio de caso en un colegio particular pagado*. [Tesis para el grado de Magíster en Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, 2017]. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/22007>
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Sanz Ponce, R. y Serrano Sarmiento, Á. (2017). ¿La educación cambia? Repensando el sentido y finalidad de una escuela para todos. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 29(2), 167-184. <https://doi.org/10.14201/teoredu292167184>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Toro Rios, L. y Berger, C. (2012). Percepción de profesores jefes de quinto y sexto básico de su rol en el aprendizaje socioemocional de los estudiantes. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 12(23). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4155127>
- Torrijos, P., Martín, J. F. y Rodríguez, M. J. (2018). La educación emocional en la formación permanente del profesorado no universitario. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 22(1). 579-597. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63662>
- UNESCO. (2015). *Replantear La Educación ¿Hacia un bien común mundial?* <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>