



Desafíos sociopedagógicos para la educación emocional: voces de docentes en La Araucanía, Chile

Yessica Díaz, Javiera Gebauer, Lourdes Sandoval y Katerin Arias-Ortega*

Universidad Católica de Temuco, Manuel Montt 056, Temuco, La Araucanía, Chile. *Autor para correspondência: E-mail: karias@uct.cl

RESUMEN. El artículo expone resultados de investigación sobre desafíos socio pedagógicos que enfrenta el profesorado para desarrollar una educación emocional el caso de escuelas de La Araucanía, Chile. La metodología es cualitativa de tipo descriptivo, la que se centra en la comprensión de las narrativas, experiencias y significados sobre las fortalezas y limitaciones para el desarrollo de la educación emocional en el aula, participaron ocho profesores/as pertenecientes a colegios urbanos de La Araucanía, Chile. El instrumento de recolección de información es la entrevista semiestructurada. La técnica de análisis de la información es el análisis de contenido en complementariedad con la teoría fundamentada. Los principales resultados permiten sostener que existen desafíos para la implementación de la educación emocional en el aula, producto del desconocimiento de los actores del medio educativo y la falta de estrategias y recursos didácticos para su implementación, lo que dificulta el desarrollo de habilidades para la vida como lo es la regulación emocional en los niños y jóvenes que se atiende, limitando su desarrollo y bienestar social. Concluimos que los principales desafíos socio pedagógicos se materializan en tres ámbitos, a nivel de práctica docente, políticas educativas y de formación inicial docente. Abordar estos aspectos es crucial para avanzar hacia la implementación de la educación emocional en el sistema educativo promoviendo el éxito escolar del estudiantado.

Palabras clave: educación emocional; desafío socio pedagógico; profesorado; aprendizaje.

Sociopedagogical challenges for emotional education: voices of teachers in La Araucanía, Chile

ABSTRACT. The article presents research results on socio-pedagogical challenges that teachers face to develop emotional education in the case of schools in La Araucanía, Chile. The methodology is qualitative of a descriptive type, which focuses on the understanding of the narratives, experiences and meanings about the strengths and limitations for the development of emotional education in the classroom. Eight teachers from urban schools in La Araucanía participated. The data collection instrument is the semi-structured interview. The information analysis technique is content analysis in complementarity with grounded theory. The main results allow us to maintain that there are challenges for the implementation of emotional education in the classroom, as a result of the lack of knowledge of the actors in the educational environment and the lack of didactic strategies and resources for its implementation, which hinders the development of life skills such as emotional regulation in the children and young people served, limiting their development and social well-being. We conclude that the main socio-pedagogical challenges materialize in three areas, at the level of teaching practice, educational policies and initial teacher training. Addressing these aspects is crucial to move towards the implementation of emotional education in the educational system, promoting the academic success of all students.

Keywords: emotional education; socio-pedagogical challenge; teachers; learning.

Desafios sociopedagógicos para a educação emocional: vozes de professores em La Araucanía, Chile

RESUMO. O artigo apresenta resultados de pesquisas sobre os desafios sociopedagógicos que os professores enfrentam para desenvolver a educação emocional no caso das escolas de La Araucanía, Chile. A metodologia é qualitativa de tipo descritivo, que se concentra na compreensão das narrativas, experiências e significados sobre os pontos fortes e limitações para o desenvolvimento da educação emocional em sala de aula Participaram oito professores de escolas urbanas de La Araucanía, Chile. O instrumento de coleta de dados é a entrevista semiestruturada. A técnica de análise da informação é a análise de conteúdo em

complementaridade com a teoria fundamentada. Os principais resultados permitem-nos sustentar que existem desafios para a implementação da educação emocional em sala de aula, fruto do desconhecimento dos atores do ambiente educativo e da falta de estratégias e recursos didáticos para a sua implementação, o que torna difícil o desenvolvimento de competências para a vida, como a regulação emocional nas crianças e jovens que são cuidados, limitando o seu desenvolvimento e bem-estar social. Concluímos que os principais desafios sociopedagógicos materializam-se em três domínios, ao nível da prática docente, das políticas educativas e da formação inicial de professores. Abordar estes aspectos é crucial para avançarmos para a implementação da educação emocional no sistema educativo, promovendo o sucesso académico dos alunos.

Palavras-chave: educação emocional; desafio sociopedagógico; professores; aprendizagem.

Received on July 5, 2024.

Accepted on June 30, 2025.

Published in October 22, 2025.

Introducción¹

En la actualidad, el sistema educativo escolar chileno se ha visto enfrentado a problemáticas socioafectivas como lo son las relaciones educativas conflictuadas (Arias-Ortega & Quintriqueo, 2023), inadecuada convivencia escolar entre pares y el profesorado (Salas et al., 2020) y problemas de salud mental (Rojas-Andrade & Leiva, 2018), que afectan al estudiantado y que han impactado negativamente el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, incidiendo en el logro escolar y educativo (González Gaeta et al., 2020; Superintendencia de Educación, 2023). Asimismo, informes técnicos del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), dan cuenta del aumento de denuncias de padres, madres y el profesorado, respecto de prácticas de violencia física y psicológica entre el propio estudiantado, prácticas de discriminación y la aplicación de medidas disciplinarias asociadas a la transgresión de normas escolares (Gallegos Pulido, 2020; Superintendencia de Educación, 2023). Lo anterior, se ha expresado en el retorno a los procesos académicos posterior a los dos años de pandemia y confinamiento de los estudiantes (Aranguren-Zurita et al., 2022). Resultados de investigación de la Acción Educar y del Ministerio de Educación en Chile (2020), constatan que existe una mayor sintomatología en los estudiantes, asociado a emociones como la tristeza, desgano, cambios en el apetito y dificultades para dormir (Ministerio de Educación, 2020; Rojas-Andrade et al., 2021; Larraguibel et al., 2021). El Servicio Nacional para la Prevención y Rehabilitación del Consumo de Drogas y Alcohol (2017), da cuenta que el profesorado manifiesta un agotamiento profesional que incide en un adecuado desarrollo del quehacer educativo en la escuela. El agotamiento profesional se expresa en una sensación de estar emocionalmente agotados, en síntomas como sentirse excesivamente tensos, irritables y ansiosos, sin motivación y con desconexión emocional respecto a sus tareas laborales (Servicio Nacional para la Prevención y Rehabilitación del Consumo de Drogas y Alcohol, 2017). Este conjunto de problemáticas que se viven en el aula releva la urgencia de transitar al desarrollo de una educación emocional, que comprometan, motiven y resguarden la salud del estudiantado y del profesorado, durante todo su proceso educativo.

El objetivo del artículo es dar cuenta de desafíos socio-pedagógicos que enfrenta el profesorado para desarrollar una educación emocional en escuelas urbanas de La Araucanía, Chile.

Educación emocional

La educación emocional como enfoque teórico, plantea la urgencia de formar a las nuevas generaciones con un fuerte conocimiento y desarrollo de habilidades sobre las emociones, para aumentar el bienestar de los individuos y prepararlos para afrontar los retos de la vida cotidiana (Bisquerra Alzina, 2012). Así, la educación emocional es considerada como una herramienta de prevención y promoción, para lograr el bienestar social, asegurando el éxito escolar y educativo del estudiantado (Bisquerra Alzina & García Navarro, 2018). Este enfoque de educación debiera estar presente durante todo el proceso de formación académica, considerando el vínculo entre el aprendizaje y las emociones, lo que incide directamente en la concentración, automotivación y comprensión de contenidos, facilitando el logro del aprendizaje (Inostroza Pardo, 2021).

La educación emocional promueve el desarrollo de cinco competencias emocionales, para la formación de las nuevas generaciones; 1) conciencia emocional, se refiere a aquellas habilidades que permiten comprender las emociones y pensamientos tanto propios como de los demás y la forma en que estas influyen en nuestro comportamiento (Bisquerra Alzina & García Navarro, 2018); 2) regulación emocional, entendida como las

¹ La investigación cuenta con la aprobación ética del Consejo de Carrera de Psicología de la casa de estudio de las investigadoras.

habilidades para manejar y expresar de forma efectiva, las propias emociones y comportamientos (Perera Medina, 2017); 3) autonomía emocional, se refiere a la capacidad individual para la autogestión personal, lo que considera el desarrollo de la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional (Oliveros, 2018); 4) lo social, entendido como la capacidad de mantener buenas relaciones, a través de la comunicación, escucha activa y trabajo colaborativo (Bisquerra Alzina & García Navarro, 2018); y 5) habilidades de vida y bienestar, referido a la capacidad de asumir comportamientos adecuados y responsables en las diversas áreas en las que el individuo se desenvuelve (Bisquerra Alzina, 2012).

En esa perspectiva, el desarrollo de una educación emocional en los procesos de enseñanza y aprendizaje se constituye en un aprendizaje necesario, que permite que el estudiantado adquiera la capacidad de reconocer y gestionar sus emociones, fomentar la empatía, mejorar sus habilidades de comunicación, cultivar una autoimagen positiva y resolver conflictos de manera efectiva (Bisquerra Alzina, 2012; Cabello Cuenca et al., 2019). Esto, implica la guía y orientación del profesorado, quien lidera los procesos educativos y acompaña a los estudiantes por largos períodos durante el día. De este modo, el profesorado debiera desde su formación inicial docente instruirse en estos contenidos, puesto que desempeñan un papel fundamental como modelo a seguir para sus alumnos, donde las actitudes y habilidades que demuestren tienen más probabilidad de ser adoptadas por los estudiantes. Además de ser quiénes se implican e interactúan sistemáticamente con el estudiantado, producto del tiempo que comparten juntos y los vínculos que construyen con ellos, durante su escolarización.

Metodología

La metodología se fundamenta en un enfoque cualitativo (Hernández Sampieri et al., 2014), con el propósito de explorar y comprender desde las voces del profesorado los desafíos socio pedagógicos para una educación emocional en La Araucanía, Chile. El nivel de alcance es exploratorio, pues aborda una temática poco explorada a nivel empírico (Hernández Sampieri et al., 2014). El contexto de estudio se desarrolla en la región de la Araucanía, se consideraron entornos educativos urbanos, de diferentes niveles (preescolar, básica, media).

Los participantes fueron 8 profesores los cuales se desempeñan en establecimientos educativos urbanos de La Araucanía, fueron seleccionados en base a los siguientes criterios de inclusión: (1) ser profesores titulados; (2) contar con un mínimo de cinco años de experiencia docente, esto se justifica en función de la necesidad de contar con conocimientos basados en la práctica del quehacer profesional; (3) se eligieron cuatro profesores de sexo masculino y cuatro de sexo femenino, por un tema de paridad; y (4) los participantes se desempeñan en un contexto urbano, lo que se justifica pues son entornos altamente poblados y con una alta diversidad y multiculturalidad en el estudiantado. El instrumento de recolección de información fue la entrevista semiestructurada, la que permite a través de una conversación abierta y profunda captar los significados explícitos y latentes sobre el objeto de estudio (Calleros Rodríguez, 2022). Las entrevistas se realizaron de manera presencial, consideró los siguientes tópicos: (1) desafíos socio pedagógicos para una educación emocional, (2) principales consecuencias de la falta de una educación emocional y (3) pistas de acción que favorecen la incorporación de una educación emocional en contextos educativos.

La técnica de análisis de la información empleada fue el análisis de contenido el que permite comprender de manera detallada y profunda los sentidos y significados que subyacen en las narrativas de los participantes sobre el objeto de estudio. Este análisis de contenido se llevó a cabo a través de un proceso de codificación de núcleos de sentido de orden explícito y latente, el que se apoyó en el software de análisis cualitativo Atlas ti 10.2. Esto, permitió organizar y sistematizar la narrativa de los participantes, reconociendo patrones y conceptos emergentes en los datos recopilados durante la entrevista, además de validar y corroborar las conclusiones obtenidas a partir de otras fuentes de datos (Flick, 2015). Operacionalmente, el análisis de contenido implicó, la familiarización con los datos, la generación de códigos iniciales que resumen aspectos relevantes del contenido. La búsqueda de temas potenciales agrupando estos códigos en categorías o subcategorías que permiten comprender el objeto de estudio, para luego ser revisados asegurando su coherencia y pertinencia. Es así como en una fase final, se definen, se denominan, se refinan y nombran los temas de manera clara y concisa que permite comprender y explicar los desafíos socio-pedagógicos que enfrenta el profesorado para implementar la educación emocional en el aula.

Los resguardos éticos consideraron la normativa de American Psychological Association (APA) y el uso del consentimiento informado. El estudio contó con la Aprobación ética del Consejo de Carrera de Psicología de

la casa de estudios de las investigadoras. La nomenclatura utilizada en el proceso de codificación es: a) se utiliza la letra (E) para identificar al entrevistado, acompañado del número de entrevista; b) se utiliza la letra (M) para identificar si el entrevistado es mujer y (H) para identificar si es hombre; c) se incorpora entre paréntesis cuadrado el número en que se encuentra la expresión del participante en la unidad hermenéutica de Atlas ti10. 2, quedando de la siguiente manera: (E3M [3:10]).

Resultados

Los resultados que emergen del análisis de las entrevistas aplicadas a los profesores nos permiten identificar una categoría central denominada ‘Desafíos socio pedagógicos para la educación emocional’ que se compone de tres subcategorías. La primera es ‘estrategias pedagógicas’ que se define como enfoques planificados y sistemáticos que se utilizan para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje. La segunda es ‘limitaciones para implementar la educación emocional’ que se refiere a los obstáculos que dificultan la implementación de la educación emocional en el aula. La tercera es ‘oportunidades’ hace referencia a los espacios y recursos que el profesorado plantea como posibilidades para adquirir conocimientos, habilidades y competencias que le permitirían el desarrollo de la educación emocional en el aula.

Estrategias pedagógicas

La primera subcategoría denominada Estrategias pedagógicas en la educación emocional en el aula se compone de tres códigos (Tabla 1).

Tabla 1. Estrategias pedagógicas.

Código	Recurrencia	Porcentaje
Multidisciplinariedad	21	41%
Reconocimiento estudiantado	16	31%
Promover vínculo	14	28%
Total	51	100%

Fuente: Elaboración propia.

El primer código denominado Multidisciplinariedad, se refiere al trabajo colaborativo de múltiples disciplinas o áreas de conocimiento para desarrollar estrategias de educación emocional en el entorno educativo. Así, la multidisciplinariedad se concibe como un recurso primordial en la escuela ya que permite un trabajo colaborativo entre profesionales de distintas disciplinas como psicólogo, educador diferencial, entre otros. Al respecto un testimonio señala:

La multidisciplinariedad que tenemos nosotros, los profesores no están solos, ya se han incorporado nuevos profesionales a la escuela, psicólogos, fonoaudiólogos, educadoras diferenciales, que nos apoyan en aspectos que nosotros muchas veces estamos en decadencia, o somos carente de conocimiento, de estrategias, de cómo trabajar con los chiquillos [...] hay que valorar eso, la educación no es solamente de los profesores, sino que también recibe el apoyo de otros profesionales (E1H [1:22]).

En relación al testimonio es posible inferir que la multidisciplinariedad se concibe como una fuerza positiva en la educación, donde la colaboración entre profesionales de diversas disciplinas enriquece la enseñanza y el apoyo a los estudiantes, lo que a su vez contribuye al crecimiento y desarrollo de la comunidad educativa.

El segundo código denominado reconocimiento del estudiantado, refiere al proceso en el cual los docentes reconocen y validan las características, necesidades y fortalezas únicas de cada estudiante. En relación al código, el profesorado manifiesta que enfrentan el desafío de entender las necesidades y características individuales de cada estudiante, lo que es esencial para adaptar su enfoque pedagógico y apoyar el desarrollo emocional y académico, como una parte integral del rol del profesor. Esta comprensión se extiende a la identificación de las fortalezas de los estudiantes y el contexto en el que se desenvuelven, lo que tiene un impacto significativo en el éxito académico. Además, el reconocimiento estudiantil promueve la cercanía entre profesores y estudiantes, fomentando un entorno empático el que contribuye positivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al respecto un testimonio señala:

Identifico quienes son los estudiantes líderes, a quienes les cuesta un poquito más, para apoyarlo con el estudiante que es más fuerte dentro de la asignatura, quien es un poco más tímido también (...) por ejemplo, me ha pasado que

una estudiante le cuesta mucho lo que es presentar, entonces con ella a veces hay que utilizar otra metodología, para que tenga la oportunidad de desarrollar sus habilidades (E2H [2:4]).

El testimonio permite relevar la importancia del rol del profesorado, para reconocer las diferencias entre los estudiantes y adaptar el enfoque de enseñanza para satisfacer sus necesidades individuales. Esto, permite enfocarse en el estudiante construyendo un ambiente de aprendizaje que promueva su crecimiento integral. Otro testimonio agrega que: “Entender que un niño no aprende si no está en un contexto adecuado y ese contexto considera toda su realidad, historia emocional, social, cultural, todos esos elementos van a condicionar el aprendizaje” (E6H [6:9]). Esto releva la necesidad de abordar el aprendizaje de los niños de manera holística, teniendo en cuenta todos los aspectos de su vida y contexto, lo que resalta la importancia de la personalización y la consideración de la individualidad de cada estudiante, para facilitar un aprendizaje significativo.

El tercer código denominado promover vínculo, refiere a la creación de oportunidades para que los estudiantes y los profesores generen relaciones más estrechas y significativas que permitan facilitar el desarrollo de la educación emocional. Un testimonio señala “Lo primero que uno tiene que trabajar con los estudiantes es el vínculo, una profesora, [...] que se relaciona de forma empática con los niños, los entiende, les da confianza, les da cariño, afecto logra aprendizajes significativos” (E8M [8:1]). En relación al testimonio, el profesorado destaca la importancia de las relaciones emocionales en el proceso educativo en tanto se constituye en un ambiente de comprensión, empatía y afecto que puede conducir a aprendizajes más profundos y significativos. Otro testimonio agrega que:

Les entregó [a los estudiantes] el espacio para poder discutir y trabajar sentimientos y emociones cuando lo requieren, para lograr un vínculo que es algo importante entre docente- estudiante, lograr ese fiato el motivo frente a la labor que estamos cumpliendo acá en este lugar (E1H [1:1]).

El testimonio enfatiza en la importancia de la comunicación abierta sobre las emociones y sentimientos con los estudiantes, para fortalecer la relación educativa, lo que a su vez contribuye al éxito en la enseñanza y aprendizaje.

Limitantes socio pedagógicas

La segunda subcategoría denominada Limitantes socio pedagógicas en la educación emocional en el aula se compone de cuatro códigos (Tabla 2).

Tabla 2. Limitantes socio pedagógicas.

Código	Recurrencia	Porcentaje
Problemas conductuales	13	28%
Barrera familiar	12	26%
Formación docente	11	24%
Foco evaluaciones	10	22%
Total	46	100%

Fuente: Elaboración propia.

El primer código denominado problemas conductuales, se refiere a comportamientos persistentes y problemáticos que interfieren con el funcionamiento adecuado de los estudiantes en los diferentes contextos escolares. El profesorado releva que las conductas disruptivas en el aula, limitan un adecuado desarrollo de la situación de aprendizaje, las que se expresan a través de comentarios ofensivos que generan un ambiente tenso y poco propicio para el aprendizaje, hasta llantos y continuas interrupciones durante la clase. Estos problemas no solo se limitan a lo verbal o lo emocional, sino que también pueden manifestarse a través de conductas de agresión física o autolesivas, generando un ambiente inseguro e inadecuado para el aprendizaje. Estos comportamientos disruptivos también pueden desencadenar dificultades en las relaciones con los pares, creando conflictos y obstaculizando el desarrollo de habilidades sociales fundamentales para la convivencia y el aprendizaje colaborativo en el aula. Un testimonio señala: “Niños que no quieren entrar a clases, que se niegan a trabajar, van evidenciando algún tipo de crisis, ya sea en llanto, conductas disruptivas y auto lesivas” (E5H [5:16]). El testimonio da cuenta de problemas emocionales y de conducta en el estudiantado, los que pueden ser indicativos de dificultades emocionales o psicológicas que están afectando su bienestar y su capacidad para participar en el entorno escolar de manera adecuada.

El segundo código denominado formación docente se refiere a la falta de preparación y capacitación desde pregrado en habilidades, técnicas y conocimiento para desarrollar la educación emocional. La falta de

conocimientos especializados o la limitada oportunidad de perfeccionamiento a lo largo de la carrera profesional, dificulta su capacidad para mantenerse actualizados en un entorno educativo en constante cambio. Además, la multiplicidad de roles que el profesorado desempeña, desde educadores hasta consejeros y guías, les exige adaptabilidad y versatilidad, lo que puede resultar abrumador en un contexto de poco tiempo disponible. Esta escasez de tiempo, se ve agravada por la falta de preparación integral desde la universidad, la que en general, no aborda aspectos como la gestión socioemocional en el aula, limitando sus formas de actuación en el quehacer profesional, pues no cuentan con las herramientas para este tipo de problemáticas escolares. Un testimonio señala que:

Nosotros somos docentes, cumplimos muchas profesiones, pero no estamos licenciados y no estamos con título sobre eso, a veces somos psicólogos, trabajadores sociales tratando de ayudar con los problemas de los niños, nosotros vemos realmente que nos cuesta dedicarle el tiempo necesario a poder cumplir lo que proponemos (E1H [1:13]).

El testimonio da cuenta como el profesorado debe desempeñar diversos roles, actuando no solo como educadores, sino también asumiendo responsabilidades que en ocasiones corresponden a otras disciplinas. Esta multiplicidad de funciones representa una carga adicional, quienes no siempre cuentan con la formación o el tiempo necesario para desempeñar estas tareas de manera efectiva. El hecho de no poseer competencias específicas en estas áreas conlleva desafíos socio pedagógicos, ya que la falta de formación puede limitar la capacidad de abordar las necesidades socioemocionales y de comportamiento de los estudiantes. Un testimonio señala que:

A veces lo hacemos porque leemos, conversamos con otros colegas, interactuamos y ¡Ah! Esto me resultó y lo puedes replicar en el grupo, pero no tenemos la teoría, en la universidad nos pasan un semestre de lo que es psicología, entonces no estamos preparados para eso (E3M [3:10]).

El testimonio evidencia una combinación de experiencia práctica y aprendizaje autodidacta por parte del profesorado. Asimismo, la limitación en la formación inicial docente plantea una carencia que no permite afrontar eficazmente problemáticas socioemocionales y psicológicas de sus estudiantes.

El tercer código denominado barrera familiar se refiere a los obstáculos que surgen dentro del ámbito familiar y que pueden afectar negativamente el desarrollo y bienestar emocional de los estudiantes. Estos obstáculos pueden entorpecer la comunicación efectiva, la comprensión y el desarrollo saludable dentro del entorno familiar. Así, las dificultades familiares pueden impactar directamente en los estudiantes, lo que puede expresarse en falta de estabilidad y apoyo, expresándose en forma de ansiedad, problemas de salud o dificultades emocionales. Por ejemplo, la existencia de normas difusas entre la dinámica familiar y las expectativas de la escuela puede generar conflictos para los niños al tratar de comprender y adaptarse a diferentes conjuntos de reglas y comportamientos esperados. Un testimonio señala:

Uno de los problemas que hemos tenido es que la familia también es una barrera, a veces nos ayuda, pero también perjudica la labor en tema socioemocional. Muchos papás están muy reacios a abrir su entorno emocional o su identidad (E1H [1:16]).

En relación al testimonio, se evidencia que, a pesar de los esfuerzos de los docentes para desarrollar habilidades socioemocionales en los estudiantes, la reticencia a abrir el entorno emocional y familiar por parte de los padres dificulta este proceso. Esto, genera un ambiente donde los estudiantes se sienten inseguros o incómodos al expresar sus sentimientos o preocupaciones, limitando la comunicación honesta y la comprensión mutua.

El cuarto código denominado foco en las evaluaciones se refiere a la priorización de las evaluaciones de carácter formativo-académico por sobre la educación emocional. Los participantes relevan que existe un enfoque predominante en las evaluaciones escolares, las que están estrechamente ligadas a la estandarización de pruebas, lo que conlleva a una evaluación centrada principalmente en los resultados académicos, dejando de lado la consideración de las emociones y el bienestar socioemocional de los estudiantes. Este enfoque limita la capacidad de los docentes para crear espacios dedicados al desarrollo integral de los alumnos, ya que el sistema educativo tiende a priorizar la transmisión y evaluación del contenido por las exigencias del currículo, que, en ocasiones, limita la flexibilidad para abordar las necesidades individuales y el crecimiento emocional de los estudiantes. Un testimonio señala: “[...] los docentes vemos como se basan en el contenido, el currículo que tengo que abordar, pero hay niños que están con un problema grave en casa y no van a captar lo que se les está enseñando” (E3M [3:7]). El testimonio da cuenta de la priorización del contenido del currículo y los objetivos de aprendizaje, negando con ello, los aspectos socioemocionales en la escolarización.

Al respecto, otro testimonio agrega que: “La exigencia curricular, por una parte, que está muy marcada en los colegios, la situación más académica, en desmedro del desarrollo socioemocional o del aprendizaje socioemocional.” (E5H [5:3]). El testimonio permite inferir que la presión sobre los profesores y los estudiantes para cubrir el contenido específico del currículo y cumplir con ciertos estándares y objetivos académicos, puede llevar a que se priorice en gran medida la instrucción de materias tradicionales como matemáticas, relegando a un segundo plano el desarrollo de habilidades socioemocionales.

Oportunidades para el desarrollo de la educación emocional en el aula

La tercera subcategoría denominada Oportunidades para el desarrollo de la educación emocional en el aula se compone de tres códigos (Tabla 3).

Tabla 3. Oportunidades para incorporar la educación emocional en aula.

Código	Recurrencia	Porcentaje
Políticas educativas	17	37%
Desarrollar habilidades emocionales	16	35%
Formación continua	13	28%
Total	46	100%

Fuente: Elaboración propia.

El primer código denominado políticas educativas, se refiere al conjunto de políticas, normas, prácticas y recursos actuales entregados por el Ministerio de Educación chileno, diseñados para proporcionar educación emocional a los estudiantes. En relación al código, podemos constatar que actualmente, ha habido un cambio hacia la inclusión de la educación emocional como parte integral de estas políticas. Este cambio reconoce la importancia de atender el bienestar emocional de los estudiantes para lograr un desarrollo integral. Los planes y programas actuales ofrecen una oportunidad valiosa para abordar estas cuestiones de manera transversal en el currículo escolar. Así, la capacitación de los actores educativos es de vital importancia, pues permitiría brindarles las herramientas necesarias para abordar la educación emocional de manera efectiva. Un testimonio señala:

Yo creo que el Ministerio de Educación en eso está avanzando, han hecho encuestas socioemocionales a los niños [...], tiene insumos con los cuales él dice estos niños requieren esto [...], ¿qué es lo que nosotros esperamos? que venga como lineamiento en algún momento dentro de la parte pedagógica, donde van las horas de clases, que vengan más por el área socioemocional, de alguna manera más dirigido (E8M [8:33]).

En relación al testimonio es posible inferir que existe una apertura desde el profesorado para implementar cambios y ajustes en su práctica pedagógica que les permita el desarrollo socioemocional.

El segundo código denominado desarrollar habilidades emocionales implica adquirir y cultivar una serie de competencias que permiten a los estudiantes y profesores reconocer, comprender y gestionar sus propias emociones, así como también entender y responder a las emociones de los demás de manera efectiva. Así, para el desarrollo de habilidades emocionales se requiere la colaboración de diversos profesionales, para implementar estrategias efectivas. Los docentes desempeñan un papel clave como formadores, ya que el desarrollo de estas habilidades permitirá que los estudiantes se muestren más seguros en sus procesos, logrando un aprendizaje más significativo, fortaleciendo la empatía, el autoconocimiento, la autoconfianza y el respeto. En última instancia, el desarrollo de estas habilidades emocionales no solo beneficia su presente, sino que también juega un papel fundamental en la preparación para un futuro exitoso. Un testimonio señala:

Los beneficios de la enseñanza socioemocional para los estudiantes en el aula tiene que ver con el posibilitar que se conozcan a sí mismos, puedan expresar sus emociones, sentirse capaces de aprender, estar en un contexto que para ellos se sientan importantes e involucrados, eso va a mejorar la forma de acceder, participar y progresar en el currículum, también estamos creando o fortaleciendo a estudiantes seguros de sí y capaces de poder participar en el contexto en el cual se encuentra y después poder proyectarlo en un futuro (E7M [7:17]).

El testimonio releva que la incorporación de la educación emocional en el currículum escolar no solo facilita la enseñanza socioemocional, sino que también brinda a los estudiantes herramientas esenciales para afrontar desafíos en la vida adulta. Otro testimonio señala: “Los niños tienen que desarrollar competencias socioemocionales para poder continuar sus estudios, cuando les vaya mal, cuando no sepan qué hacer, tienen que estar lo suficientemente fortalecidos para poder tomar buenas decisiones” (E6H [6:24]). Así, el desarrollo y fortalecimiento de competencias socioemocionales, les permite adquirir herramientas para afrontar situaciones difíciles en su educación y en la vida en general.

El tercer código denominado formación continua refiere a los espacios de capacitación y desarrollo de habilidades en los profesores para comprender, gestionar y enseñar eficazmente las emociones, tanto las propias como las de sus estudiantes. La formación continua en educación emocional abarca la disposición de los profesores para generar espacios de comprensión que refleja una actitud proactiva para mejorar habilidades y estrategias en educación emocional que permita enriquecer el ambiente educativo. Un testimonio señala:

Yo creo que el Ministerio en eso está avanzando [...] hay mucho material, a lo que uno aspira es que ojalá tengan una clase de habilidades socioemocionales, para poder hacerlo bien tenemos que capacitarnos y ser un ejemplo a seguir, yo puedo tener el concepto, pero si no lo aplico de buena forma, no sirve de nada (E8M [8:26]).

El testimonio da cuenta que el Ministerio de Educación ha puesto a disposición material pedagógico que se constituye en una oportunidad para enriquecer los métodos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, urge la capacitación y desarrollo personal, pues no basta con tener acceso a recursos, sino también ser capaces de aplicar efectivamente estos conocimientos, para asegurar el desarrollo cognitivo y emocional del estudiantado.

Discusión

Los resultados de la investigación nos permiten constatar la urgencia de identificar en el aula aquellos elementos que favorecen el desarrollo de la educación emocional en los niños y jóvenes que se atiende. Así, se releva la necesidad de identificar y valorar las individualidades propias del estudiantado, lo que contribuya en el establecimiento de relaciones educativas sustentadas en el apego y afectividad. De este modo, una adecuada educación emocional contribuye al proceso de enseñanza y aprendizaje y, por ende, al éxito escolar y educativo del estudiantado (Cabello Cuenca et al., 2019). En efecto, implica que el profesorado y estudiantes generen emociones positivas en su relación educativa, para la creación de ambientes propicios para el aprendizaje. Bisquerra Alzina (2012), sostiene que un adecuado desarrollo emocional genera efectos positivos para el ámbito cognitivo y afectivo de los niños y jóvenes, mejorando la relación educativa y aumentando el compromiso del estudiantado con su proceso de aprendizaje (Rosas et al., 2019; Arias-Ortega, 2020; Lalomia & Cascales-Martínez, 2022).

En ese mismo sentido, es relevante identificar aquellas limitaciones para el desarrollo de la educación emocional en el aula, para transitar en la materialización de prácticas pedagógicas desde un enfoque de educación emocional tanto a nivel teórico como práctico. Así, el discutir y visibilizar la necesidad, por ejemplo, de fortalecer la formación inicial docente en estas temáticas, ofrecer capacitaciones para quienes ya se encuentran en ejercicio profesional es de vital importancia (Milicic Müller & Marchant Ortega, 2020). Esto es crucial, pues el desarrollo de competencias emocionales en el ámbito educativo facilita las relaciones interpersonales y la convivencia (Bisquerra Alzina, 2012), lo que a su vez contribuye al bienestar subjetivo. Dichos aspectos desde el Ministerio de Educación de Chile han sido relevantes postpandemia, declarando que la convivencia escolar es una de las experiencias que marca la vida de los estudiantes, durante su trayectoria educativa (Ministerio de Educación de Chile, 2020). Así, en la actualidad el desarrollo de competencias emocionales es uno de los principales objetivos de aprendizaje, según las políticas de reactivación educativa post pandemia (Ministerio de Educación de Chile, 2023). No obstante, para desarrollar la educación emocional en aula es necesario dominar conocimientos, habilidades y recursos sobre competencias emocionales, lo que permitiría orientar al profesorado en la implementación de lo emocional.

Consideraciones finales

En conclusión, podemos sostener que los desafíos socio pedagógicos para el desarrollo de una educación emocional, se materializan en tres ámbitos, a nivel de práctica docente, políticas educativas y de formación inicial docente. Algunas pistas de acción para avanzar en una educación emocional se relacionan con: 1) la incorporación de actividades y proyectos emocionalmente enriquecedores dentro del currículo escolar, facilitando así la transversalización de la educación emocional en diversas áreas de estudio; 2) sensibilizar a padres, madres, apoderados y profesorado sobre la importancia de la educación emocional, para la formación de niños y jóvenes fuertes emocionalmente; y 3) co-construir con la comunidad educativa recursos didácticos y desarrollo de actividades que promuevan el autocuidado y un adecuado desarrollo emocional, para una formación integral que contribuya al bienestar social.

Agradecimientos

Proyecto FONDECYT Regular N° 1240540 financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID)

Referências

- Aranguren-Zurita, S., López-Donaire, V., Meza-Ibarra, M., Parra Moraga, B., Prosser Bravo, G., Caro Zúñiga, C., & Rojas-Andrade, R. (2022). Análisis de un programa chileno de salud mental escolar desde el enfoque de fases de implementación. *Revista de Psicología*, 31(2), 33-45. <http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2022.69305>
- Arias-Ortega, K. (2020). Relación pedagógica en la educación intercultural: una aproximación desde los profesores mentores en La Araucanía. *Educação e Pesquisa*, 46, e229579, 1-18. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046229579>
- Arias-Ortega, K., & Quintriqueo, S. (2023). Dimensión emocional en la relación pedagógica en la educación intercultural en Chile. *Revista Colombiana de Educación*, 88, 348-368. <https://doi.org/10.17227/rce.num88-13907>
- Bisquerra Alzina, R. (2012). Educación emocional. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, 337, 5-8. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/272>
- Bisquerra Alzina, R., & García Navarro, E. (2018). La educación emocional requiere formación del profesorado. *Participación Educativa. Revista del Consejo Escolar del Estado*, 5(8), 17-21.
- Cabello Cuenca, E., Pérez Escoda, N., Ros Morente, Á., & Filella Guiu, G. (2019). Los programas de educación emocional happy 8-12 and happy 12-16. Evaluación de su impacto en las emociones y el bienestar. *Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, 30(2), 53-66. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.2.2019.25338>
- Calleros Rodríguez, H. (2022). Investigación cualitativa, pueblos indígenas y procesos políticos. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 67(245), 371-394. <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2022.245.75283>
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Morata.
- Gallegos Pulido, Í. S. (2020). Gestión de la convivencia escolar en establecimientos de la región del BioBio. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 3(1), 13-44. <https://doi.org/10.22320/reined.v3i1.4500>
- González Gaeta, M. L. G., Pérez Otero, V. M., Vega, M. R., & Gómez, M. R. (2020). Problemas de convivencia escolar desde la mirada del alumnado de educación secundaria. *Estudios pedagógicos*, 46(2), 341-357. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000200341>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Inostroza Pardo, F. S. (2021). *Educación emocional: ¿Necesidad o innovación?* RIL.
- Lalomia, A., & Cascales-Martínez, A. (2022). Análisis de prácticas de educación socioemocional a través de un modelo de trabajo de job shadowing en escuelas del Norte de Europa. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 3(1), 85-111.
- Larraguibel, M., Rojas-Andrade, R., Halpern, M., Montt, M. E. (2021). Impacto de la Pandemia por COVID-19 en la Salud Mental de Preescolares y Escolares en Chile. *Revista Chilena de Psiquiatría y Neurología de la Infancia y Adolescencia*, 32(1), 12-21.
- Milicic Müller, N., & Marchant Ortega, T. (2020). Educación Emocional en el sistema escolar chileno: un desafío pendiente. En M. Corvera, & G. Muñoz (Eds.). *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno* (pp. 53-62). Congreso Nacional de Chile.
- Ministerio de Educación de Chile. (2020). *Apoyos del Mineduc Durante la Pandemia del Covid*. Ministerio de Educación de Chile.
- Ministerio de Educación de Chile. (2023). *Consejo para la Reactivación nuevas medidas para convivencia escolar y bienestar socioemocional*. Ediciones Ministerio de Educación de Chile.
- Oliveros, V. (2018). La inteligencia emocional desde la perspectiva de Rafael Bisquerra. *Revista de Investigación*, 42(93), 1-13. <https://www.redalyc.org/journal/3761/376157736006/376157736006.pdf>

- Perera Medina, C. (2017). *Conciencia emocional y regulación emocional* [Proyecto Final de Postgrado, Universidad de Barcelona].
- Rojas-Andrade, R. M., & Leiva, L. (2018). La salud mental escolar desde la perspectiva de profesionales chilenos. *Psicoperspectivas*, 17(2), 151-162. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext-1101>.
- Rojas-Andrade, R., Larraguibel, M., Pi Davanzo, M., Montt, M. E., Halpern, M., & Aldunate, C. (2021). Experiencias emocionales negativas durante el cierre de las escuelas por COVID-19 en una muestra de estudiantes en Chile. *Terapia Psicológica*, 39(2), 273-289. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-48082021000200273>
- Rosas, R., Staig, J., Lazcano, G., Palacios, R., Espinoza, V., Aro, M., & Imbernón, C. (2019). ¿Qué Podemos Aprender de los Sistemas Educativos de Chile, España y Finlandia en el Marco de la Declaración de Salamanca? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 57-74. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200057>
- Salas, G., Santander, P., Precht, A., Scholten, H., Moretti, R., & López-López, W. (2020). COVID-19: impacto psicosocial en la escuela en Chile. Desigualdades y desafíos para Latinoamérica. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 38(2), 1-17. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.9404>
- Servicio Nacional para la Prevención y Rehabilitación del Consumo de Drogas y Alcohol. (2017). *Manual de promoción del Bienestar Docente en Establecimientos Educativos*. Ministerio del Interior y Seguridad Pública, Gobierno de Chile.
- Superintendencia de Educación. (2023). *Informe de resultados: Encuesta de detección de necesidades de información y capacitación para las comunidades educativas*. Ministerio de Educación de Chile.

INFORMACIÓN SOBRE LOS AUTORES

Yéssica Díaz: Licenciada en Psicología por la Universidad Católica de Temuco, Chile.

E-mail: yessica.diaz2018@alu.uct.cl

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-6568-4374>

Javiera Gebauer: Licenciada en Psicología por la Universidad Católica de Temuco, Chile.

E-mail: jgebauer2020@alu.uct.cl

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-7544-6121>

Lourdes Sandoval: Licenciada en Psicología por la Universidad Católica de Temuco, Chile.

E-mail: lsandoval2020@alu.uct.cl

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-8111-3048>

Katerin Arias-Ortega: Profesora Asociada de la Universidad Católica de Temuco (UCT). Doctora en Ciencias de la Educación. Académica del Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias de la Salud de la UCT, Chile. Investigadora asociada del Laboratoire d'études, de recherche et de didactique de l'univers social-LERDUS Campus de Rouyn-Noranda, Québec, Canadá.

E-mail: karias@uct.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8099-0670>

NOTA:

Yessica Díaz: Conceptualización, metodología, análisis, redacción del borrador original, revisión. **Javiera Gebauer:** Conceptualización, metodología, análisis, redacción del borrador original, revisión. **Lourdes Sandoval:** Conceptualización, metodología, análisis, redacción del borrador original, revisión. **Katerin Arias-Ortega:** Conceptualización, metodología, análisis, redacción del borrador original, revisión y edición. Autora de Correspondencia. Todas las autoras han leído y aceptado la versión definitiva del manuscrito.

Editor asociado responsable:

Terezinha Oliveira (UEM)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9841-7378>

E-mail: teleoliv@gmail.com

Rondas de evaluación:

Seis invita; dos pareceres recibidos

Revisor de estandarización:

Adriana Curti Cantadori de Camargo

Disponibilidad de los datos:

Los datos resultantes del estudio se encuentran reflejados en los distintos testimonios de los participantes, expuestos en el apartado de resultados del manuscrito