

## PRÁCTICA Y PERCEPCIÓN DOCENTE SOBRE EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIO AFECTIVAS EN EL AULA

**Margarita Violeta Pinela-Vilches**  
**Pablo César Ojeda-Lopeda**

Recibido: 06-12-2022

Aprobado: 09-03-2023

Publicado: 20-07-2023



Esta obra está desarrollada bajo la iniciativa de acceso abierto (Open Access) y posee una Licencia Creative Commons CC BY-NC, la cual permite a los reutilizadores distribuir, remezclar, adaptar y construir a partir del material en cualquier medio o formato únicamente con fines no comerciales, y siempre y cuando se le otorgue la atribución al creador.

## PRÁCTICA Y PERCEPCIÓN DOCENTE SOBRE EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIO AFECTIVAS EN EL AULA

### Autores

**Margarita Violeta Pinela-Vilches\***

**Pablo César Ojeda-Lopeda\*\***

### Chile

Chilena. Magister en Psicología Educativa. Universidad Central de Chile, Santiago, Chile

Correo electrónico:

[psmargaritapinela@gmail.com](mailto:psmargaritapinela@gmail.com)

ORCID:

<https://orcid.org/0000-0003-3182-7214>

\*\* colombiano. Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad Cooperativa de Colombia. Campus Cali; Cali, Colombia

Correo electrónico:

[pablo.ojedal@campusucc.edu.co](mailto:pablo.ojedal@campusucc.edu.co)

ORCID:

<https://orcid.org/0000-0003-3182-7214>

*Teaching practice and perception about of development of socio affective competences in the classroom*

### RESUMEN

Esta investigación identificó las prácticas relacionadas con la promoción de competencias socio afectivas y la percepción que tenía un grupo de seis docentes de la región de Ñuble en Chile, acerca de su rol como promotores de las mismas. Se empleó un diseño mixto de tipo exploratorio descriptivo. Para identificar las prácticas, se creó una rejilla de observación, la que arrojó que los docentes promueven competencias socio afectivas, sin embargo, no hacen uso consistente de algunas prácticas complejas para el desarrollo de ellas. Para identificar la percepción de los docentes, se empleó una entrevista semiestructurada, los resultados indican que los profesores se perciben como agentes educativos responsables del desarrollo de estas competencias.

**Palabras clave:** Competencias socio afectivas; práctica docente; percepción docente; estudiantes.

**Cómo citar este artículo:**

Pinela, M. & Ojeda, P. (2023). Práctica y percepción docente sobre el desarrollo de competencias socio afectivas en el aula. *Revista Estudios en Educación (REeED)*, 6(10), p.p. 62 – 81.

**ABSTRACT**

This research identified practices related to the promotion of socio-affective competences and the perception of a group of six teachers from Ñuble Region in Chile, had about their role as promoter of the same competences. A mixed descriptive exploratory design was used to identify the practices, it was created a record observation sheet, which showed that teachers promote socio-affective competences. However, they did not do an aware usage of some superior practices to the development of them. To identify the perception of teachers, a semi-structured interview was used. The results, point out that teacher perceive themselves as educative agents responsible of the development of these competences.

**Key words:** Socio-affective skills; teaching practice; teacher perception; pupils.

## INTRODUCCIÓN

Las competencias socio afectivas se definen como habilidades individuales que se manifiestan en patrones de pensamientos, sentimientos y comportamientos para regular los estados emocionales (Bisquerra y Pérez, 2007), que pueden desarrollarse por medio de experiencias formales e informales (OCDE, 2016). Actualmente se reconoce la importancia de su promoción en el aula pues se ha comprobado que garantiza altas tasas de retorno (Belfield et al., 2015), al tiempo que tanto profesores (Jackson, 2013; Jennings et al., 2017), como estudiantes (Durlak et al., 2011; Jackson, 2013), resultan beneficiados cuando son desarrolladas.

Diferentes autores (Poulou et al., 2018), plantean que, en las instituciones educativas, particularmente los profesores, pueden desarrollar este tipo de competencias en los estudiantes, toda vez que pasan muchos años juntos, pudiendo tener un rol importante para el fomento de aspectos como la autoestima, la motivación, la estabilidad emocional y la toma de decisiones, entre otros (Agencia de la calidad de la educación, 2017, OCDE, 2016, Stillman et al., 2017), por tanto se reconoce que el rol de los docentes es especialmente destacado, pues el vínculo profesor–estudiante ha demostrado tener un enorme potencial e influencia en el proceso de desarrollo, aprendizaje y formación de las competencias socio afectivas (Ministerio de Educación, 2020)

Si bien el desarrollo de este tipo de competencias está expresamente contemplado en la reciente Política Nacional de Convivencia Escolar en Chile (Mineduc, 2019) y en la política de reactivación educativa (Ministerio de Educación, 2023), en donde se reconocen como parte fundamental de la promoción del bienestar en todos los estudiantes, la investigación, tanto en el contexto chileno (Agencia de Calidad de la Educación, 2017), como internacional (Buchanan et al., 2009), pone en evidencia que los profesores no cuentan con espacios para reflexionar acerca de las mismas, sin embargo, ellos reconocen que el aprendizaje socio emocional deben ser abordados, debido a su implicancia para adquirir valores para vivir en sociedad (Ferreira, Reis-Jorge, Olcina-Sempere & Fernandes, 2020).

Los estudios alrededor de la promoción de competencias socio afectivas han privilegiado bien las prácticas de los docentes, bien las percepciones que ellos tienen de su rol como promotores de las mismas, siendo escasos los trabajos que estudian ambos aspectos (Poulou, 2016), que son los que pueden ofrecer un enfoque más integral. Este estudio buscó identificar tanto el hacer en el aula (práctica), como las ideas (percepción), de un grupo de profesores chilenos alrededor de su rol como facilitadores del desarrollo de competencias socio afectivas en sus estudiantes.

Las preguntas que esta investigación buscó responder fueron: ¿cuáles son y qué características tienen las prácticas docentes relacionadas con el desarrollo de competencias sociales y afectivas entre sus estudiantes?, y ¿cuál es la percepción de los docentes sobre su rol como promotor del desarrollo de competencias socio afectivas de sus estudiantes?

Los metanálisis realizados alrededor del impacto de programas desarrollados en instituciones de educación formales destinados a promover competencias socio afectivas muestran que tales programas inciden positivamente en los estudiantes, mejorando tanto su conducta y actitudes, como su rendimiento académico (Durlak et al., 2011, Jackson, 2013). En el estudio de Jackson (2013), el investigador pudo relacionar a los profesores considerados individualmente, con el desarrollo de competencias socioemocionales específicas de sus estudiantes, poniendo así en evidencia el impacto que tiene un docente particular en la vida de sus alumnos. Ferreira et al., (2020), señalan que los docentes reconocen su papel en el aprendizaje de estas competencias, su influencia, asociando la importancia del aprendizaje socioemocional de sus estudiantes con el ajuste y la adecuación de los comportamientos, éxito escolar, clima positivo, responsabilidad y participación.

Acercas de si los profesores necesitan o no entrenamiento puntual para favorecer las competencias socioemocionales, existen posiciones divididas. Durlak et al., (2011), manifiestan que los docentes pueden desarrollar tales competencias e incorporarlas a su trabajo de aula sin requerir de apoyo externo efectivo; esta postura parece ser apoyada por Poulou (2016), quien encontró que los profesores, en su trabajo en el aula promueven esas competencias, así de forma explícita no aparece su promoción en el currículo. Stillman et al. (2017), por su parte, afirma que el éxito de los programas que buscan favorecer tales competencias depende de la capacitación, entrenamiento y apoyo continuo a los docentes, quienes al recibir ese tipo de ayuda permanente logran comprender que tienen la capacidad de generar cambios, de impulsar la inteligencia emocional en sus aulas, de promover procesos de aprendizaje relacionados con la adquisición de conocimientos, actitudes y habilidades para reconocer y manejar emociones en sus estudiantes.

García y García (2022) puntúan que los docentes no cuentan con profundos conocimientos en el desarrollo de estas competencias, produciéndose una práctica pedagógica deficiente en esta área. La revisión de literatura también muestra que los profesores que tienen mejores habilidades para administrar el aula, tienden a ofrecer apoyo más eficaz a los estudiantes acerca de cómo manejar sus emociones (Poulou, 2016; Zinsser, 2015), permitiendo que en clase se desarrollen interacciones respetuosas entre ambos actores (Hagenauer et al., 2015, Poulou et al., 2018).

Si bien los profesores tienden a reconocer la importancia de trabajar y enseñar en el aula competencias socio afectivas, por considerarlas un requisito fundamental para desempeñarse adecuadamente en los diferentes escenarios sociales, también manifiestan que existen dificultades para implementarlas tales como la escasa formación con la que cuentan, los espacios físicos inadecuados para realizar actividades o el poco tiempo para planificar, entre otras (Buchanan et al., 2009), los docentes reconocen que una debida capacitación influiría positivamente en el desarrollo socioemocional de niños y jóvenes (Marchant Orrego, Milicic Müller y Soto Vásquez, 2020), hallazgos semejantes a los encontrados en el contexto chileno (Agencia de Calidad de la Educación, 2017).

## REVISIÓN DE LA LITERATURA

Esta investigación se fundamentó en conceptos tales como competencias socio afectivas, práctica y percepción docente que a continuación se definen.

### *Competencias socio afectivas*

Este constructo se define como un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales (Bisquerra y Pérez 2007), que se manifiestan tanto en la posibilidad de regularse a sí mismo, como de entablar relaciones empáticas con los demás, con la intención de establecer y mantener interacciones positivas y saludables (Casel, 2015; 2019).

Existen diferentes propuestas alrededor de las competencias socio emocionales; en este trabajo fueron empleadas las del grupo Casel (2015), que son: *Conciencia de sí mismo*, definida como la capacidad de reconocer las emociones y pensamientos de uno, así como su influencia en el comportamiento. *Auto autogestión*, considerada como la capacidad de regular las emociones, pensamientos y comportamientos de manera efectiva en diferentes situaciones. *Conciencia social*, referida a la capacidad considerar la perspectiva del otro y la empatía con personas de diversos orígenes y culturas, comprender las normas sociales y éticas. *Habilidades relacionales*, asociadas a la capacidad de establecer y mantener relaciones saludables, gratificantes con diversos individuos y grupos. *Toma de decisiones responsable*, entendida como la capacidad de tomar decisiones constructivas y respetuosas sobre el comportamiento personal y las interacciones sociales basadas en la consideración de estándares éticos, de seguridad, en la evaluación de las consecuencias de diversas acciones y en el bienestar de propio y de otros.

Tradicionalmente, las competencias socio afectivas han sido consideradas en su dimensión subjetiva; sin embargo, a través de experiencias informales y formales (OECD, 2016), se puede ayudar a otras personas con las que se interactúa permanentemente, a manejar de formas apropiadas su propia emocionalidad. De manera permanente, en el aula ocurren interacciones profesor-estudiante, por lo que cobra importancia observar al primero para identificar cómo le colabora al segundo en el manejo de lo emocional, lo que ocurre a través de prácticas de instrucción (Casel, 2015, 2019, Yoder, 2014).

### *Práctica docente*

Fierro y Mena (2008) definen el constructo *Práctica* como una forma compleja de la actividad humana, que acontece en determinados contextos históricos, culturales, sociales e institucionales, que implica la participación de sujetos para lograr propósitos determinados que dan respuesta a necesidades compartidas.

Relacionado con espacios educativos, esas formas complejas se encuentran vinculadas a procesos de enseñanza realizadas por profesores en instituciones de educación formal, con el propósito de generar aprendizajes. Pérez (2016) se refiere a este concepto como a las interacciones que promueve el profesor en relación con la enseñanza. García y Loredó (2010) y Ortiz (2011), incluyen además a los estudiantes, pues sin ellos la práctica docente no se despliega y en ese sentido es una acción cooperativa.

Ortiz (2011), señala que las prácticas docentes están sujetas a los contextos en los que se desarrollan, en los que pueden presentarse situaciones que no fueron planificadas, pero que pueden ser aprovechadas como espacios de aprendizaje. Si bien la práctica docente también ocurre en contextos por fuera del aula (Álvarez, 2013), este trabajo se interesó por las que ocurrían durante el desarrollo de las clases.

### *Percepción docente*

El constructo *Percepción* fue entendido como un proceso por el cual los sujetos elaboran juicios acerca de sí mismos, de otros o sobre situaciones, con base en sus propias experiencias o a partir de la información obtenida por medio de otra fuente (Jiménez et al., 2013). En el contexto de esta investigación, el concepto *Percepción docente*, se entendió como las ideas, conceptos y valoraciones que hicieron los profesores acerca de sí mismos y de su rol para el desarrollo de competencias socio afectivas en sus estudiantes.

## **DISEÑO METODOLÓGICO**

### **Tipo de estudio y muestra**

Este estudio es de enfoque paradigmático de tipo mixto, ya que hace uso de herramientas de recolección cuantitativo y cualitativo, otorgándole la misma prioridad a los dos enfoques, con el fin de obtener una perspectiva amplia y profunda del fenómeno (Sampieri, 2014). El estudio es exploratorio descriptivo, debido a que les permitió a los investigadores familiarizarse con el fenómeno estudiado e indagar sobre él, desde nuevas perspectivas (Sampieri, 2014) y descriptivo, ya que permitió medir la presencia o distribución de un fenómeno de investigación, describir sus características principales y mostrar con precisión los ángulos o dimensiones del fenómeno estudiado (Veiga de Cabo et al., 2008).

Este estudio buscó identificar las prácticas y la percepción de un grupo de docentes chilenos alrededor de su rol en el desarrollo de competencias socio afectivas en sus estudiantes. La muestra fue obtenida por conveniencia; estuvo compuesta por seis docentes que trabajan en la Región de Ñuble, sur de Chile, impartían clase en los ciclos de pre básica y de enseñanza básica y no contaban con formación previa en el desarrollo de competencias socio afectivas. Todos los profesores firmaron un consentimiento informado en el que autorizaron grabar dos de sus clases y luego participar de una entrevista individual.

## Instrumentos

Con el fin de obtener datos que permitieran responder las dos preguntas de investigación, fueron empleados dos instrumentos de recolección de información: una rejilla de observación y una entrevista semiestructurada.

*Rejilla de observación.* Empleada para identificar las prácticas docentes relacionadas con la promoción de competencias socio afectivas en sus estudiantes. Este instrumento permite que el investigador observe el fenómeno estudiado desde criterios previamente establecidos y sin intervenirlo (Flores, 2014).

Las competencias socio afectivas pesquisadas en este trabajo fueron las propuestas por Casel (2015), las cuales se concretaron en estrategias de instrucción (Casel, 2015; Yoder, 2014). Para la competencia *Conciencia de sí mismo*, fueron definidas diez estrategias de instrucción –ej. Brinda espacios para que los estudiantes puedan expresar su malestar; motiva a los estudiantes a concluir lo que han comenzado; expresa sus sentimientos y emociones.

Para la competencia *Auto autogestión*, se definieron siete estrategias instruccionales –ej. Comparte estrategias de regulación emocional; hace uso de pausas para disminuir el estrés, la fatiga y aumentar el desempeño; comparte experiencias o ejemplos de la vida cotidiana para orientar al estudiante respecto de cómo actuar. Para la competencia *Conciencia social*, se consideraron siete estrategias –ej. Insta a los estudiantes a escucharse cuando los compañeros dan sus opiniones; entrega alertas preventivas y explica las consecuencias ante el no cumplimiento de las normas; anima a los estudiantes a usar un lenguaje adecuado al contexto en el que se encuentra. Para la competencia *Habilidades relacionales*, fueron definidas ocho estrategias instruccionales –ej. Promueve actividades colaborativas y entrega indicaciones para el trabajo; utiliza un lenguaje de respeto con todos sus estudiantes; promueve espacios de resolución de conflictos y reflexión entre estudiantes. Para la competencia *Toma de decisiones responsable*, se definieron ocho estrategias –ej. Entrega alternativas para actuar ante situaciones en el aula; corrobora que el estudiante ha comprendido las indicaciones entregadas; establece expectativas de la conducta de los estudiantes (lo que espera de ellos).

*Entrevista semiestructurada.* Empleada para identificar la percepción del docente sobre su rol como promotor de competencias socio afectivas en sus estudiantes. Este instrumento permite conocer las ideas, perspectivas, puntos de vista y otros aspectos subjetivos de los participantes de una investigación (Sampieri et al., 2014).

La estructura básica estuvo compuesta por algunos temas considerados relevantes a la luz de la revisión de literatura realizada, dentro de los cuales se encontraban: la relación currículo - promoción de competencias socio afectivas en el aula (Durlak et al., 2011; Poulou, 2016; Stillman et al., 2017); las barreras para la promoción de las competencias (Buchanan et al., 2009; Agencia de Calidad de la Educación, 2017a, b), la posibilidad de promover las competencias socio afectivas en el aula (Poulou et al., 2018), los posibles beneficios de su

promoción (Belfield et al., 2015; Durlak et al., 2011; Jackson, 2013; Jennings, et al, 2017), entre otros.

Ambos instrumentos fueron sometidos a juicio de expertos –dos magísteres en psicología educativa, uno con amplia experiencia en creación y validación de instrumentos, y dos profesores de secundaria experimentados-, quienes hicieron aportes y sugirieron cambios que fueron incorporados. Además, se realizaron pilotos que permitieron precisar las estrategias instruccionales del primer instrumento y las preguntas del segundo.

## ANÁLISIS DE RESULTADOS

### *Rejilla de observación.*

Cada una de las doce grabaciones de clase, dos por cada profesor, fueron observadas pausándolas cada 20 minutos para identificar en ese rango de tiempo, la presencia de las estrategias instruccionales que componían las competencias socio afectivas. Cuando aparecía alguna estrategia, se marcaba en una matriz en Excel que contenía todas las competencias con sus respectivas estrategias, lo que permitió identificar las estrategias instruccionales más y menos empleadas en la práctica docente para para promover las competencias socio afectivas en sus estudiantes.

### *Entrevista semiestructurada.*

Las seis entrevistas fueron transcritas con el fin de realizar un análisis de contenido. Se llevó a cabo un proceso de codificación mixto –deductivo e inductivo-, partiendo de la base conceptual que sustentó la investigación, y a través de una codificación selectiva emergente (Bonilla y López, 2016), fueron emergiendo nuevas temáticas y conceptos que dieron cuenta de la percepción que tienen los docentes acerca de su rol como promotores de competencias socio afectivas en sus estudiantes.

### *Prácticas docentes para la promoción de competencias socio afectivas.*

En la tabla 1, se presentan las prácticas docentes para el desarrollo de competencias socio afectivas que fueron empleadas tanto en ambas clases, como las que nunca se usaron. De acuerdo con los resultados, fueron mayores los momentos que los profesores emplearon algunas de las prácticas para promover en sus estudiantes competencias socio afectivas durante ambas clases, que aquellos momentos en que nunca las emplearon.

De las cuarenta prácticas instruccionales que componían las competencias, once (27.5%), fueron desarrolladas permanentemente por los profesores, mientras que solo siete (17.5%), nunca fueron empleadas en clase. Este resultado pone en evidencia que los profesores, efectivamente llevan a cabo prácticas con las que buscan colaborarles a sus estudiantes a

desarrollar ese tipo de competencias (Agencia de Calidad de la Educación, 2017a,b; OECD, 2016; Farrington et al., 2012; Stillman et al., 2017), así ello no aparezca explícitamente contemplado en el currículo, tal como lo manifiestan investigadores como Durlak et al. (2011) y Poulou (2016).

De acuerdo con los resultados (Ver Tabla 1), es llamativo que la competencia socio afectiva *Conciencia de sí mismo*, entendida como la posibilidad de colaborarle al otro a reconocer las propias emociones es la que, al mismo tiempo, fue promovida en el aula por todos los profesores e igualmente, la que ninguno de ellos la promocionó durante sus clases, ¿cómo explicar esta contradicción?

La competencia *Conciencia de sí mismo*, al estar compuesta de diferentes prácticas instruccionales, admite que algunas de esas prácticas hayan sido empleadas en el aula por los docentes, mientras que otras nunca hayan sido usadas. Dentro de las prácticas que componen esta competencia y que fueron empleadas en ambas clases se encuentran las de *motivar al estudiante a terminar su trabajo y escucharlo respetuosamente*. De otra parte, las prácticas tales como *anticipar señales de malestar en sus estudiantes* y la *expresión de su propia emoción*, jamás fueron usadas por los profesores.

Otras prácticas instruccionales que los docentes emplearon con frecuencia en sus clases estuvieron relacionadas con el fomento de la competencia *Habilidades relacionales*, tales como *llamar a los estudiantes por su nombre, abstenerse de realizar comentarios negativos mostrándose respetuoso con ellos*.

Prácticas que estuvieron relacionadas con la competencia *Toma de decisiones responsable* fueron: *respetar las propias indicaciones, cerciorarse de que el estudiante haya comprendido las normas*. También se observó el despliegue de prácticas relacionadas con la competencia *Conciencia social* como *considerar las opiniones de los estudiantes, recordar las normas durante la clase y dar alertas cuando no están siendo seguidas*.

Tabla 1. Prácticas docentes para la promoción de habilidades socio afectivas en el aula

Competencia	Estrategia de instrucción (E.I.) presente en ambas clases	% de prof. que emplean E.I. en ambas clases	E.I. que no se presentó en ninguna clase	% de prof. que no emplean E.I. en ninguna clase
Conciencia de sí mismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Motiva a los estudiantes a concluir lo que han comenzado.</li> <li>- Escucha con respeto lo expresado por el estudiante.</li> </ul>	100%	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Anticipa señales de alerta de malestar e interviene preguntando al</li> </ul>	100%

			estudiante si necesita ayuda.	
			- Reconoce de forma verbal lo sentimientos que los estudiantes no pueden expresar.	
			- El docente expresa sus sentimientos y emociones.	
Conciencia social	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Indica cuáles son las normas durante el desarrollo de la clase.</li> <li>- Entrega alertas preventivas y explica las consecuencias ante el no cumplimiento de las normas.</li> <li>- Considera las opiniones y perspectivas del estudiante en la clase.</li> </ul>	66%	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Anima a los estudiantes a usar un lenguaje adecuado al contexto en el que se encuentra.</li> </ul>	100%
Toma de decisiones responsable	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Corroborar que el estudiante ha comprendido las indicaciones entregadas.</li> <li>- El docente respeta sus propias indicaciones.</li> <li>- El docente recuerda instrucciones o normas cuando se requiere en el transcurso de la clase.</li> </ul>	83%	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Establece expectativas de la conducta de los estudiantes (lo que espera de ellos).</li> <li>- Frente a situaciones de mayor complejidad, entrega respuestas e indica cómo actuar (guía).</li> </ul>	100%
Autogestión		0%		0%
Habilidades Relacionales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Llama a los estudiantes por su nombre.</li> <li>- No realiza comentarios negativos sobre la conducta de los estudiantes frente al curso.</li> <li>- Utiliza un lenguaje de respeto con todos sus estudiantes.</li> </ul>	100%	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promueve espacios de resolución de conflictos y reflexión entre estudiantes.</li> </ul>	83%

Aunque los profesores observados usaron en ambas clases diferentes estrategias relacionadas con la promoción de competencias socio afectivas, el mayor porcentaje de las 40 prácticas (55%), fueron empleadas solo durante una de sus clases (Ver Tabla 2). Este alto porcentaje indicaría que cuando los profesores no cuentan con el entrenamiento para fomentar el desarrollo de competencias socio afectivas, su promoción no se realiza de forma sistemática.

Este resultado podría respaldar lo propuesto por Stillman et al. (2017), en el sentido de que la capacitación, entrenamiento y apoyo continuo a los docentes, sería un factor central para que promuevan competencias socio afectivas en sus estudiantes, especialmente las que se desarrollan a través de prácticas docentes complejas – *anticipar señales de malestar en sus estudiantes, promover espacios para solucionar conflictos*- cuyo uso por parte de los profesores nunca fue observado, y que de acuerdo con Matuk et al. (2015), son las que mejores aportes hacen para que los estudiantes logren expresar y regular su propia emocionalidad.

Tabla 2. Porcentaje de uso de prácticas instruccionales

Ambas clases	Una clase	Ninguna clase
27.5 %	55 %	17.5 %

### ***Percepción docente***

Las respuestas dadas por los docentes fueron clasificadas en tres categorías: Promotores de competencias socio afectivas y currículo, Beneficios de la promoción de competencias socio afectivas y Barreras para su promoción.

#### ***Promotores de competencias socio afectivas y currículo.***

El análisis de las entrevistas permitió identificar que, desde la perspectiva de los docentes, son varios los actores que hacen parte de la comunidad educativa los que pueden adelantar acciones relacionadas con la promoción de competencias socio afectivas en los estudiantes. El primer actor que emergió fueron ellos mismos:

*“Se supone que somos nosotros los profesores que tenemos que promover esas competencias, para que los niños logren socializar entre ellos”* (Docente 3).

*“...parte en su casa primero que todo, pero en el colegio, como dice usted eeeeh, yo creo que somos nosotros los docentes los encargados de promover porque somos formadores entonces ¿no?, nos corresponde a nosotros mover esas competencias”* (Docente 4).

Las promociones de esas competencias las realizan empleando diferentes estrategias: mediando la interacción entre los estudiantes, para que sostengan relaciones respetuosas que redunden en beneficio del trabajo en el aula:

*“En la relación con los alumnos, ellos mismos cómo se relacionan entre sí, eso es lo que uno trata de fortalecer, que sea una buena relación para un buen clima escolar”* (Docente 3).

Explicitando desde su posición de poder como profesores, las normas que existen para interactuar con sus pares y los docentes:

*“pero tratamos también de que el alumno lo haga (relacionarse con otros) de una manera sana, que sepa en los límites, cómo es la afectividad que debe ser con su compañero eeh y con los profesores”* (Docente 1).

Acudiendo a videos y siendo menos directivos dándoles la palabra a los estudiantes para que sean ellos los que propongan cómo interactuar entre sí:

*“Con trabajo en orientación uno lo puede trabajar más, mostrando con los chiquitos, mostrándoles videos. Tocando el tema que ellos comenten, que ellos también den ideas como ser más sociables con los compañeros”* (Docente 2)

Estos resultados confirman lo hallado por otros autores (Durlak et al., 2011; Poulou et al., 2018; Stillman et al., 2017), quienes han encontrado que los docentes se asumen como agentes socializadores que ofrecen a los estudiantes oportunidades para desarrollar sus competencias socio emocionales.

Además del docente percibirse como promotor de esas competencias, considera que otros actores, así no estén involucrados de forma directa en la formación académica de los estudiantes, desempeñan un papel importante dentro de los cuales está la familia y puntualmente consideran que son los padres los que deben apoyar la promoción de competencias socio afectivas:

*“...lo ideal igual sería con los papás, pero no siempre se da y los profesores y todos los que trabajan en el colegio, porque la idea sería con todo, los papás ¿qué sé? un trabajo colaborativo...”* (Docente 2)

La percepción de los docentes acerca de los actores que inciden en el desarrollo de competencias socio afectivas de los estudiantes incluye a otros sujetos a los que tradicionalmente no se les asigna funciones formativas pero que, al hacer parte de las comunidades educativas, con sus acciones colaboran para el desarrollo de esas competencias:

*“En el contexto escolar (la formación en competencias socio afectivas), creo que está presente en ... toda la comunidad educativa, desde el auxiliar que le pide un pase a un alumno eeh, el cómo se debe pedir, cómo se debe explicar (...) Pero engloba casi a toda la comunidad educativa”* (Docente 1).

*“...a la larga somos todos partícipes, si promovemos eso en los niños y ¿cómo le digo?... Incluso los tíos<sup>1</sup> asistentes, que si bien no están en aula común con nosotros son parte,*

---

1 En Chile, la expresión “tía(o)”, además del significado que denota parentesco familiar, también es usada para referirse generalmente a personas que hacen parte de los espacios educativos que pueden cumplir labores formativas (profesoras-es- de preescolar y primaria), pero también a otros que no tienen esa función docente (porteros, personal de aseo, etc.).

*compartimos el espacio, trabajamos entonces, yo no podría dejar de lado a nadie eeh en ese aspecto, porque siento que estaríamos dejando de lado eeh quizás yo podría decir perfectamente no poh, los tíos asistentes ¿cierto?; el mismo tío Cesar, le digo yo incluso, está en la puerta, no necesito que sea entre comillas o que promueva la afectividad con los niños, na´ que ver, o sea imposible, todos formamos este grupo” (Docente 5).*

### ***Beneficios de promover las competencias .***

Los docentes entrevistados manifiestan que el trabajo de competencias socio afectivas con sus estudiantes podría impactar en el desarrollo de habilidades como el auto control y la solución por sí mismos de situaciones problemas (Belfield et al., 2015; Jackson, 2013; Jennings et al., 2017).

*"Porque uno va enseñando diciéndole por ejemplo ¿cómo solucionar el problema?: hablando primero, conversando, no golpeándolo, no llorando, no acusando, sino que de a poquito van aprendiendo que tienen que ir ellos solucionando sus propias dificultades, digámoslo así” (Docente 6).*

Jennings et al., (2017), en su investigación encontró que los docentes que promovían en sus clases el desarrollo de habilidades socio emocionales, lograban que sus aulas fuesen espacios de trabajo más agradables y esto mismo es lo que manifiestan algunos de los profesores entrevistados:

*“En la relación con los alumnos, ellos mismos cómo se relacionan entre sí, eso es lo que uno trata de fortalecer, que sea una buena relación para un buen clima escolar” (Docente 3).*

*“Entonces mientras más los niños sepan y adquieran eso (resolver sus problemas, negociar), el ambiente de trabajo va a ser súper súper favorable, mucho mejor” (Docente 6).*

Autores como Durlack et al., (2011) y Jackson (2013), han reportado que los beneficios socio afectivos de los niños que participaron en programas de desarrollo socio emocional, perduran a lo largo del tiempo, y esto lo dejan saber algunos de los docentes entrevistados:

*"probablemente cuando sean mayores van a ser personas con una estabilidad emocional más firme y no van a ser tan inestables” (Docente 3).*

### ***Barreras para la promoción de Competencias socio afectivas .***

Los docentes entrevistados también hicieron referencia a algunas de las dificultades que perciben para promover competencias socio afectivas en el aula, la principal barrera que perciben es el escaso tiempo que tienen para desarrollarlas en el aula:

*“barrera es muchas veces el tiempo, pero otra barrera no veo” (Docente 4).*

*“Si existen barreras como el tiempo, eeh como dije anteriormente el desarrollo del currículum nos limita bastante” (Docente 1).*

Otra barrera percibida por los docentes es que cuentan con escasa formación para el desarrollo de competencias socio afectivas, sin embargo, como lo plantea Durlak et al. (2011), ello no impide que busquen desarrollarlas de forma empírica:

*“No sé si barrera, lo que, no podría decir barrera, yo creo que a lo mejor a uno le falta saber más de eso, porque a veces uno actúa como te decía al comienzo, actúa de lo que a uno va se le va ocurriendo, lo que va practicando”* (Docente 6).

Otra barrera percibida por los profesores, es la cantidad de estudiantes con los que deben trabajar:

*“yo a veces a ellos, yo soy uno, contra cuantos tengo aquí y empiezo a contar, tengo 40 al día, tengo 35, tengo 37 niños, eeh es ahí donde se hace complejo”* (Docente 5)

Además del número de estudiantes, algunos docentes perciben que la formación que los alumnos han recibido en sus familias puede dificultar el desarrollo de las competencias socio afectivas:

*“de repente la familia influye mucho cómo ellos se van a socializar aquí dentro del curso o en cualquier ámbito del colegio, entonces se crean barreras, una barrera externa”* (Docente 3).

Algunos docentes perciben que el desarrollo de habilidades socio afectivas en el aula, es algo que no puede llevarse a cabo en algunas disciplinas:

*“Lamentablemente en mi área de las Ciencias está más enfocada en el desarrollo del aprender haciendo, el desarrollo científico, no, no se ve tanto lo que es la afectividad en el desarrollo el aprendizaje”* (Docente 1)

Consideran que el desarrollo de esas habilidades implica llevar a cabo acciones extra que los desvían del trabajo académico:

*“Yo creo que igual, hay como barreras, porque uno tiene que pasarla los contenidos y a veces uno se dedica más a eso que a trabajar el aspecto social de ellos, uno por querer pasar contenidos deja de lado esa otra parte ”* (Docente 2).

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Este trabajo buscó identificar y caracterizar tanto las prácticas docentes de aula, relacionadas con la promoción de competencias socio afectivas entre los estudiantes, cómo la percepción de aquellos sobre su rol como promotores de tales competencias, pues de acuerdo con Poulou (2016), son escasos los trabajos que estudian ambos aspectos, a pesar de ser los que permitirían obtener una mirada más integral acerca de la promoción de las competencias mencionadas; mismas que la Ley General de educación y la Política de Convivencia Escolar en Chile (Política Nacional de Convivencia Escolar, 2019), demandan a los profesores desarrollar, pero sobre las cuales existe poca evidencia empírica en el contexto nacional.

Las limitaciones de este estudio se encuentran principalmente en el tamaño de la muestra, ya que los investigadores solo contaron con seis docentes que cumplieron con los criterios establecidos en la investigación, que aceptaron participar del proceso de entrevista semiestructurada y de observaciones en aula.

Las prácticas docentes observadas, permitieron identificar que estas promueven algunas competencias socio afectivas entre los estudiantes; esto indicaría que así los profesores de la muestra no hayan recibido un entrenamiento formal para desarrollar tales competencias en su trabajo en el aula, despliegan algunas estrategias relacionadas con la promoción de las competencias mencionadas, tal como lo planteó Durlak et al. (2011).

Considerando que la mayor parte de las prácticas de la promoción de las competencias socio afectivas no fueron empleadas de manera consistente, tal como lo plantea García Pérez et al. (2022), es probable que los profesores enriquezcan su quehacer profesional en el aula si se les diera la oportunidad de participar de programas de formación docente focalizados en el desarrollo de tales prácticas, cuyo beneficio no sólo sería para los estudiantes sino para ellos, pues mejoraría el clima del aula como los propios docentes lo manifestaron en las entrevistas y así como lo señala Marchant et al. (2020).

En esta investigación, fue claro que los profesores se percibían a sí mismos como agentes responsables de la formación de competencias socio afectivas entre sus estudiantes (Stillman et al., 2017). Queda por investigar si esa percepción es compartida por docentes que hagan parte de estudios similares que se realicen con muestras más grandes.

Los autores de esta investigación consideran que los programas de formación docente orientados a la promoción de competencias socio afectivas (Díaz, 2014), deben hacer explícito que el desarrollo de tales competencias no es algo externo a la práctica docente misma, sino que está implícito en el quehacer cotidiano del docente, por lo que ese tipo de propuestas de formación no le implicarían a los profesores invertir tiempo extra en la promoción de las mencionadas competencias, ni a los directivos crear más asignaturas. Esta consideración nace del hecho de que algunos docentes perciben que el desarrollo de competencias socio afectivas, les demandará más tiempo o consideran que algunas disciplinas tienen poco que aportar al fomento de las mismas.

Finalmente, si bien en Chile falta aún investigación empírica acerca de la temática que dio origen a este trabajo, es necesario aprender de la experiencia de otros contextos que han emprendido la ruta de la formación docente para la promoción de competencias socio afectivas. Esa experiencia indica que no basta con crear una política que les demande a los profesores incluir en su trabajo de aula, estrategias para el desarrollo de las competencias mencionadas; es necesario además, destinar los espacios y recursos necesarios para tal fin; se debe desarrollar toda una estructura que permita acompañar a los docentes en su labor, al tiempo que facilitarles el tiempo y los recursos necesarios que les permitan acceder a los espacios formativos, para que puedan llevar a cabo esa importante labor que el país necesita.

## BIBLIOGRAFIA

- Agencia de Calidad de la Educación. (2017). *Construyendo juntos: claves para la convivencia escolar*. [http://archivos.agenciaeducacion.cl/Convivencia\\_escolar.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/Convivencia_escolar.pdf)
- Agencia de Calidad de la Educación. (2017). *Los Indicadores de desarrollo personal y social en los establecimientos educacionales chilenos: una primera mirada*. Recuperado de [http://archivos.agenciaeducacion.cl/estudios/Estudio\\_Indicadores\\_desarrollo\\_personal\\_social\\_en\\_establecimientos\\_chilenos.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/estudios/Estudio_Indicadores_desarrollo_personal_social_en_establecimientos_chilenos.pdf)
- Álvarez, C. (2013). Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución. *Perfiles Educativos*, 37(148), 625–631. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982015000200011](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000200011).
- Belfield, C., Bowden, B., Klapp, A., Levin, H., Shand, R. & Zander, S. (2015). *The economic value of social and emotional learning*. Center for Benefit-Cost Studies in Education Teachers College, Columbia University.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). *Las competencias emocionales (Emotional competencies)*. Facultad de Educación UNED, 10, 61–82. <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/297/253>
- Bonilla-García, M. & López-Suárez, A. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta de moebio*, (57), 305–315. <https://doi.org/10.4067/s0717-554x2016000300006>.
- Buchanan, R., Gueldner, B., Tran, O. & Merrell, K. (2009). Social and Emotional Learning in Classrooms: A Survey of Teachers' Knowledge, Perceptions, and Practices. *Journal of Applied School Psychology*, 25(2), 187–203. <https://doi.org/10.1080/15377900802487078>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2015). *Effective Social and emotional Learning programs*. <http://secondaryguide.casel.org/casel-secondary-guide.pdf>.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2019). *Integrating Social, Emotional and Academic Development An Action Guide for School Leadership Teams*. <https://www.aspeninstitute.org/publications/integrating-social-emotional-and-academic-development-sead-an-action-guide-for-school-leadership-teams/>
- Díaz, D. (2014). El desarrollo de competencias socioemocionales y su evaluación como elementos clave en los planes de formación docente. Algunas conclusiones derivadas

- de la evaluación SIMCE 2011. *Revista Iberoamericana de Educación*, (64), 73-98. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie64a05.pdf>.
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R. & Schellinger, K. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Farrington, C., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Seneca Keyes, T., Johnson, D., & Beechum, N. (2012). *Teaching adolescents to become learners. The role of noncognitive factors in shaping school performance: A critical literature review*. Chicago: University of Chicago Consortium on Chicago School Research. [https://www.kipp.org/wpcontent/uploads/2016/11/Teaching\\_Adolescents\\_to\\_Become\\_Learners.pdf](https://www.kipp.org/wpcontent/uploads/2016/11/Teaching_Adolescents_to_Become_Learners.pdf).
- Ferreira, M., Reis-Jorge, J., Olcina-Sempere, G., & Fernandes, R. (2020). *El aprendizaje socioemocional en la Educación Primaria: una investigación sobre las concepciones y las prácticas de los maestros en el aula*. *Revista Colombiana de Educación*, (87). DOI: <https://doi.org/10.17227/rce.num87-12704>.
- Fierro, M., & Mena, M. (2008). *Construir responsabilidad en la convivencia escolar. Experiencias innovadoras en México, Costa Rica y Chile*. Reporte de investigación. Santiago: Unesco–red Innovemos.
- Flores, R. (2014). *Observando observadores: Una Introducción a las Técnicas Cualitativas de Investigación Social*. Santiago, Chile: Ediciones. Universidad Católica de Chile
- García, B., & Loredó, J. (2010). Validación de un modelo de competencias docentes en una universidad pública y otra privada en México. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1), 247–263. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661599>
- García, J. & Garza, B (2022). Educación Socioemocional y Formación Docente. *Revista Relep - Educación y Pedagogía en Latinoamérica*, 4(2), 32–45. DOI:10.46990/relep.2022.4.2.606.
- Hagenauer, G., Hascher, T & Volet, S. (2015). Teacher emotions in the classroom: associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. *European Journal of Psychology Educational*, 30, 385-403. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0250-0>
- Jackson, C. K. (2013). *Non-Cognitive Ability, Test Scores, and Teacher Quality: Evidence from 9th Grade Teachers in North Carolina*. Northwestern University and NBER, <https://doi.org/10.3386/w18624>

- Jennings, P., Brown, J., Frank, J., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, A., Cham, H., & Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for Teachers Program on Teachers' Social and Emotional Competence and Classroom Interactions. *Journal of Educational Psychology*, 109 (7), 1010-1028. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000187>.
- Jiménez, S., Sánchez, M. & Gumbau, R. (2013). *Procesos psicosociales en los contextos educativos* (Ed. rev.). España: Ediciones Pirámide.
- Marchant, T., Milicic, N. & Soto, P. (2020). Educación Socioemocional: Descripción y Evaluación de un Programa de Capacitación de Profesores. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 185. DOI:10.15366/riee2020.13.1.008.
- Ministerio de Educación de Chile. (2019). *Política nacional de convivencia escolar la convivencia la hacemos todos*. <http://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/09/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar.pdf>
- Ministerio de Educación. (2020). *Aprendizaje socioemocional, Fundamentación para el plan de trabajo*. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/14520>  
<http://convivenciaescolar.mineduc.cl/wpcontent/uploads/2020/07/FUNDAMENTACION-PLAN-DE-TRABAJO.pdf>
- Ministerio de Educación. (2023). *Plan de Reactivación Educativa 2023*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/19383>.
- OCDE. (2016). *Los Modelos Habilidades para el progreso social. El poder de las habilidades sociales y emocionales*. <https://pedroboza.files.wordpress.com/2008/10/2-2-los-modelos-pedagogicos.pdf>.
- Ortiz, M. (2011). *Prácticas docentes universitarias y la construcción de contextos para el aprendizaje*. [Tesis del Doctorado en Educación del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente]. [https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/1187/TESIS\\_II\\_Rosario\\_Ortiz.pdf?sequence=4](https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/1187/TESIS_II_Rosario_Ortiz.pdf?sequence=4)
- Pérez, M. (2016). Las prácticas educativa y docente en un grupo de profesores universitarios. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 46(2), 99–112. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27046182005.pdf>
- Poulou, M. (2016). An examination of the relationship among teachers' perceptions of social-emotional learning, teaching efficacy, teacher-student interactions, and students' behavioral difficulties. *International Journal of School & Educational Psychology*, 5(2), 126–136. <https://doi.org/10.1080/21683603.2016.1203851>.

- Poulou, M., Bassett, H. & Denham, S. (2018). Teachers' Perceptions of Emotional Intelligence and Social-Emotional Learning: Students' Emotional and Behavioral Difficulties in U.S. and Greek Preschool Classrooms. *Journal of Research in Childhood Education*, 32(3), 363–377. <https://doi.org/10.1080/02568543.2018.1464980>
- Sampieri, R., Collado, C. & Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. D.F, México: McGraw-Hill Education.
- Stillman, S., Stillman, P., Martinez, L., Freedman, J., Jensen, A. L., & Leet, C. (2017). Strengthening social emotional learning with student, teacher, and schoolwide assessments. *Journal of Applied Developmental Psychology*, (55), 71–92. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.07.010>
- Veiga De Cabo, J., De La Fuente Díez, E., & Zimmermann Verdejo, M. (2008). Modelos de estudios en investigación aplicada: Conceptos y criterios para el diseño. *Medicina y seguridad del trabajo*, (210), 81–88. [Http://Scielo.Isciii.Es/Scielo.Php?Script=Sci\\_Arttext&Pid=S0465-546x2008000100011](http://Scielo.Isciii.Es/Scielo.Php?Script=Sci_Arttext&Pid=S0465-546x2008000100011)
- Yoder, N. (2014). *Teaching the Whole Child: Instructional Practices That Support Social-Emotional Learning in Three Teacher Evaluation Frameworks. Research-to-Practice Brief*. Revised Edition. ERIC, (ED581718), 44. <https://eric.ed.gov/?id=ED581718>
- Zinsser, K., Denham, S, Curby, T. & Shewark, E. (2015). Practice What You Preach: Teachers' Perceptions of Emotional Competence and Emotionally Supportive Classroom Practices. *Early Education and Development*, 26(7), 899–919. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1009320>.