

Percepción de la aplicación de las habilidades socioemocionales de los docentes de una escuela básica de Villa Alemana según modelo de Bisquerra

Juan Pablo González Fernández

Escuela San Judas Tadeo

<https://orcid.org/0000-0003-1445-4540?lang=es>

juan.gonzalez@alumnos.upla.cl

Resumen

El propósito de esta investigación fue analizar la percepción de los docentes sobre las habilidades socioemocionales y su aplicación en la práctica pedagógica en una escuela de Villa Alemana, desde la base del modelo socioemocional de Bisquerra. La investigación consideró la aplicación de técnicas en una metodología mixta con un foco mayormente cualitativo, como encuestas desde lo cuantitativo y entrevistas por el lado cualitativo. De los resultados, se determinó que en el establecimiento hay gran variedad de métodos para un trabajo socioemocional, pero no se advierte formación profesional en el área por los profesores. En conclusión, se determinó que los docentes aplican diversas estrategias para el trabajo socioemocional, pero dominan estas estrategias desde la experiencia personal.

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

Perception of the application of socio-emotional skills by teachers at a primary school in Villa Alemana according to the Bisquerra model

Abstract

The purpose of this research was to analyze teachers' perceptions of social-emotional skills and their application in teaching practice at a school in Villa Alemana, based on Bisquerra's social-emotional model. The research considered the application of mixed-methods techniques with a predominantly qualitative focus,

such as surveys from a quantitative perspective and interviews from a qualitative perspective. The results determined that the school offers a wide variety of methods for social-emotional work, but there is no professional training in this area for teachers. In conclusion, it was determined that teachers apply various strategies for social-emotional work, but they master these strategies through personal experience.

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

1. Introducción

Los modelos educativos que aplican las escuelas en Chile para trabajar con los estudiantes son declarados en los proyectos educativos institucionales (PEI) de forma contextualizada, con las visiones o sellos, así como también las normativas y leyes educativas, como la ley 20.370 (Ley General de Educación); donde se espera educar a los estudiantes tanto en las competencias académicas como con las habilidades socioemocionales, los programas de estudio del Ministerio de Educación o MINEDUC, o incluso el Marco para la Buena Enseñanza, conocido como MBE (CPEIP, 2021a), que en su dominio B para la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje se encuentra el compromiso de los docentes y que sepan cómo establecer vínculos con sus estudiantes.

La OCDE (2016) también estipula que se vuelve importante que el currículo nacional se ocupe de las habilidades tanto sociales como emocionales, y que estas últimas “estén relacionadas entre las materias, además de estar contenidas dentro de cada una de ellas” (p.127). Los elementos curriculares y socioemocionales pertenecen al modelo de educación integral, donde este “modelo [...] deberá considerar la educación afectiva y emocional como objetivo dentro de su propuesta formativa” (Beccaria, 2020, p. 140). Sin embargo, es complejo cuando incluso desde los mismos organismos como la Agencia de la calidad de la educación (2015) se establece que los docentes a pesar de que buscan trabajar lo socio-afectivo en las escuelas,

terminan generando climas de aula que evitan que se logre un trabajo vincular y afectivo con los estudiantes.

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

Objetivo General

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

Objetivos Específicos

1. Analizar la percepción de las habilidades de conciencia socioemocional, que tienen los docentes de una escuela de educación básica de Villa Alemana y la forma de aplicarlas en sus actividades educativas en el aula según el modelo de Bisquerra.
2. Analizar la percepción de las habilidades de regulación emocional, que tienen los docentes de una escuela de educación básica de Villa Alemana y la forma de aplicarlas en sus actividades educativas en el aula según el modelo de Bisquerra.
3. Analizar la percepción de las habilidades de autonomía personal, que tienen los docentes de una escuela de educación básica de Villa Alemana y la forma de aplicarlas en sus actividades educativas en el aula según el modelo de Bisquerra.
4. Analizar la percepción de las habilidades de competencia social, que tienen los docentes de una escuela de educación básica de Villa Alemana y la forma de aplicarlas en sus actividades educativas en el aula según el modelo de Bisquerra.
5. Analizar la percepción de las habilidades de competencias para la vida y el bienestar, que tienen los docentes de una escuela de educación básica de Villa Alemana y la forma de aplicarlas en sus actividades educativas en el aula según el modelo de Bisquerra.

2. Educación integral

En Chile, el artículo 10 de la LGE (Congreso nacional de Chile, 2009) establece en el inciso a) que los estudiantes tienen derecho a recibir una formación y desarrollo integral. Un establecimiento que desarrolla un modelo de educación integral con resultados positivos puede considerarse una escuela efectiva, las cuales buscan mejorar los procesos en lo académico, pero también en lo formativo y socioemocional, evitando discriminar todo aquello que no corresponde a lo cognitivo (Hidalgo, 2023). Sin embargo, los docentes que lleven a cabo un método de enseñanza basado en el desarrollo integral de los estudiantes requieren de las competencias necesarias para sus prácticas dentro del aula. Los profesionales requieren llevar a cabo un proceso de formación integral, donde se contemplen “conocimientos disciplinarios, los conocimientos pedagógicos y valores personales e institucionales a fin de reforzar los propósitos de beneficio social” (Díaz Flores y Osorio García, 2011, p. 34).

3. Objetivos transversales de aprendizaje

Además de la enseñanza a través del currículo de cada asignatura, desarrollando los Objetivos de Aprendizajes respectivos, existen los Objetivos de Aprendizaje transversales o también llamados OAT (MINEDUC, 2015, 2018). La mayor parte de los países pertenecientes a la OCDE (2016) reconocen que es necesario que los estudiantes cuenten con competencias sociales y emocionales y en Chile se confeccionaron los OAT mucho antes que estas entidades internacionales lo detectasen como necesidad. Los OAT se dividen en ocho dimensiones, las cuales corresponden a: física, afectiva, cognitiva-intelectual, sociocultural y ciudadana, moral, espiritual, proactividad y trabajo, planes y proyectos, y por último TIC (MINEDUC, 2015, 2018). La idea es lograr trabajar la enseñanza transversal mientras los estudiantes tengan la oportunidad de aprender dentro de la escuela. “Los Objetivos de Aprendizaje Transversales se logran mediante las experiencias en las clases, en los recreos y en las fiestas escolares, entre otras instancias de la vida escolar” (MINEDUC, 2015, p. 25).

4. Vínculo socioafectivo

El término vínculo en educación apunta a una conexión socioemocional y/o afectiva que puede existir entre profesores y sus estudiantes. Para que se forme un vínculo docente-estudiante, es necesario trabajarla a través del tiempo: no es instantáneo. El vínculo tiene una estructura triangular, donde el docente y el estudiante son acompañados de la cultura como último vértice de esta triada (Albornoz Muñoz y Cornejo Chávez, 2017). Cada institución educativa entonces tendrá su propio contexto vincular general, con una cultura socioemocional establecida desde las bases declaradas en sus proyectos educativos. Es necesario considerar la importancia de la generación de vínculos en las escuelas, y en palabras del MINEDUC (2020) se estipula que: “Tomando en cuenta que la figura adulta con quien más horas comparten los estudiantes es la del docente, se hace evidente la necesidad de trabajar su desarrollo y bienestar socioemocional, sus capacidades para establecer vínculos pedagógicos y afectivos” (p. 12).

5. Educación socioemocional

Voca Editorial (s.f.) plantea que, para el proceso de educación emocional, se considera principalmente la formación integral de las personas. Esto quiere decir que este modelo educativo atiende a factores cognitivos y sociales, de los cuales los últimos tienden a ser dejados de lado por el desempeño académico. MINEDUC (2020) declara que:

“El aprendizaje socioemocional puede contribuir a enriquecer la construcción de la personalidad y de la identidad que cada niño y adolescente realizan a lo largo de la etapa escolar, aportando conocimientos valiosos sobre sí mismos para construir un diálogo y narración interna que fomente una autoestima sana y positiva”.

Desde aquí, aparecen las competencias emocionales, que en palabras de Bisquerra (2003) corresponde al “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales.” (p. 22). Estas competencias o componentes son cinco: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, competencia

social y competencias para la vida y el bienestar (Pérez-Escoda et al., 2012; Bisquerra y Mateo, 2019). Vale destacar que el ente ministerial de Chile (MINEDUC, 2020) declara que la mayoría de los profesores en Chile no tuvieron una formación inicial docente que considerara el aprendizaje socioemocional para su futuro trabajo en establecimientos educativos.

6. Metodología

La presente investigación se adscribe al paradigma Interpretativo, a raíz de la necesidad de explicar y comprender problemas, cuestiones y restricciones que desde un enfoque cuantitativo se vuelve complejo (Martínez Godínez, 2013). Se trata de un estudio de método mixto, en el que se combinaron diversas técnicas de recolección de datos. Aunque se usaron multimétodos, se privilegió el enfoque cualitativo mediante un diseño de estudio de caso.

La unidad de análisis correspondía a docentes de una escuela de educación básica en la ciudad de Villa Alemana, Chile. En esta investigación se utilizaron criterios para la selección de los participantes, lo que vuelve el estudio de tipo no probabilístico con un muestreo por conveniencia, decisión que se basa en el conocimiento del investigador sobre el centro educativo en cuestión.

Como técnicas de recogida de datos se confeccionaron y aplicaron dos instrumentos sometidos a juicios de experto por tres doctores del área de la educación socioemocional: uno cuantitativo que correspondía a una encuesta tipo cuestionario (Useche, 2019) que constaba de 54 indicadores repartidos entre los cinco componentes emocionales de Bisquerra ya mencionados (Pérez-Escoda et al., 2012; Bisquerra y Mateo, 2019) en forma de escala de Likert; y uno cualitativo que corresponde a una entrevista semiestructurada de 9 preguntas, debido a la necesidad de considerar las opiniones y perspectivas de los docentes de manera más abierta (Castillo-Bustos, 2021).

El instrumento encuesta se confeccionó considerando la información de los 5 componentes emocionales de Bisquerra y contrastándolos con las dimensiones del MBE, dando una contextualización directa a la normativa docente en Chile. Desde

aquí surgieron los diversos indicadores que fueron separados en cada uno de los componentes y como lo que se busca es conocer la percepción de los docentes (Canto et al., 2020) se separó en dos categorías: autoconocimiento de los docentes sobre las habilidades socioemocionales y aplicación de estrategias basadas en los componentes emocionales.

Por otro lado, el instrumento entrevista semiestructurada se generaron categorías apriorísticas, las cuáles se formularon según la realidad observada en el establecimiento, acotando la mirada con los elementos del problema investigado (Rueda Sánchez et al., 2023). En la Tabla 1 se aprecian de mejor manera dichas categorías de la entrevista, y su formulación gracias al MBE y los componentes emocionales de Bisquerra.

Tabla 1

Categorías de la encuesta según dimensiones socioemocionales

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

Fuente: elaboración propia.

Para el análisis de los datos se trianguló la información de las encuestas y de las entrevistas para lograr una mejor coherencia de la información recogida en los diversos instrumentos aplicados, que para Urbano (2016) es una técnica necesaria si se aplican diversos instrumentos y técnicas de obtención de información.

7. Resultados

Resultados encuesta a los docentes

El cuestionario aplicado fue respondido por una muestra de 22 docentes, de un total de 32 que desempeñan labores en el establecimiento. De las 5 categorías de la escala de Likert: nunca, a veces, medianamente, casi siempre, siempre; se consideró para el análisis los porcentajes de “casi siempre” y “siempre”, tomando en cuenta la premisa que se espera que los docentes conozcan y lleven a cabo dichas técnicas y acciones a raíz de las normativas ministeriales y la labor profesional docente. A continuación, se presentarán los resultados y análisis de las respuestas de los docentes según cada componente emocional.

Conciencia emocional

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

Regulación emocional

Los indicadores con menor puntuación son: Conozco estrategias efectivas para manejar mis emociones de manera positiva y conozco técnicas para generar emociones positivas en mí mismo con un 64% (14 personas), seguidos de conozco técnicas para generar emociones positivas en los demás con un 68% (15 personas). Sin embargo, también se encontraron indicadores como utilizar técnicas de autocontrol para gestionar mi frustración o estrés en situaciones desafiantes y

fomento la generación de emociones positivas en el aula para mejorar el bienestar grupal, ambas con 100%.

Autonomía personal

El indicador más bajo corresponde a considero que mi autoestima es positiva y contribuye a mi desempeño como docente con un 73% (16 personas). Esto puede apuntar a la necesidad principal de los docentes, es decir los estudiantes en el aula, y que reemplaza la preocupación por el estado emocional del profesional mismo, con indicadores como conozco la responsabilidad que tengo en la toma de decisiones éticas y profesionales con un 100% en las categorías “siempre” y “casi siempre”.

Competencia social

Es importante destacar el alto nivel de compromiso de los docentes ante la necesidad de climas respetuosos de aula. Indicadores como sé cómo respetar las diferencias individuales y grupales dentro del contexto escolar y establezco relaciones respetuosas y colaborativas con mis estudiantes son algunos de las acciones con nivel más alto de aplicación y conocimiento. Por otro lado, los indicadores de más bajo porcentaje, que corresponden a conozco técnicas efectivas para mejorar la comunicación verbal con los estudiantes con un 59% (13 personas) y conozco técnicas efectivas para mejorar la comunicación no verbal con los estudiantes con un 64% (14 personas), donde la falta de vínculo docente-estudiante puede ser una de las causales en el desconocimiento de la comunicación efectiva entre dichos actores.

Competencias para la vida y el bienestar

Existe un alto índice de aplicación en el trabajo en equipo, la empatía y hasta la negociación desde el respeto, además de trabajar con una cultura de altas expectativas, con indicadores como comprendo la importancia de fijar objetivos positivos y realistas en la vida de los estudiantes y fomento un ambiente en el aula que promueva el bienestar emocional de los estudiantes. Por otro lado, los indicadores con menor porcentaje corresponden a sé cómo fomentar el bienestar subjetivo en el contexto escolar con un 68% (15 personas), seguido de conozco

cómo generar experiencias óptimas para mejorar el rendimiento emocional de los estudiantes con un 77% (17 personas)

7.1 Resultados entrevista a los docentes

La entrevista semiestructurada que se confeccionó para la recogida de datos cualitativos fue aplicada a 5 docentes del establecimiento, que desempeñan labores en primer ciclo o en segundo ciclo de enseñanza básica. Los docentes que fueron entrevistados ejercen labores en los siguientes cursos: Pre Básica (Pre Kinder y Kinder), 5º básico, 6º básico, 7º básico y 8º básico. A continuación, se presentarán los resultados y análisis de las respuestas de los docentes según cada componente emocional.

Conciencia emocional

En la categoría “clima emocional tenso en el aula”, donde el indicador que más se aplica en la labor docente por los encuestados es análisis de la situación en el inicio o desarrollo de la clase, con el 100% de docentes que la utilizan (5 personas). Por ejemplo, la Entrevistada 1 relata que “dejo de ver lo que estoy viendo (...) y veo una situación como esta. (...) abordó la situación que está ocurriendo con los implicados, pero también con el curso en general”

Regulación emocional

El indicador pedir ayuda externa cuenta con el 80% (4 docentes) que lo llevaría a cabo para evitar posibles roces u otros problemas dentro del aula, con testimonios como el del Entrevistado 2, donde expresa que “Y en caso de que ya, el caso se vea como, no pueda yo controlarlo (...) así como que se detenga estos conflictos, paso a llamar a los correspondientes: ya sea inspectoría, pedirle a un alumno que vaya”. Por otro lado, tenemos el indicador tratar de buscar la calma personal, con un 60% (3 profesores) que lo proponen. Algunos relatos que se logran extraer, como los de la Entrevistada 5 apuntan a ello, como, por ejemplo: “La verdad es que siempre trato de, o sea, nunca perder el control ni de lo actitud ni desde lo emocional,

entonces como que siempre tengo claridad de que el foco son los estudiantes y que desde ahí mi modelaje es fundamental”

Autonomía personal

Es importante destacar la gran diferencia de respuesta ante un estímulo, donde incluso se dividen principalmente entre abordar la situación emergente por mi cuenta y abordar la situación emergente con un externo, lo que propone una posible necesidad de no equivocarse en los procesos, corroborante en el transcurso de la acción con un tercero, mientras otros se arriesgan a decidir por su cuenta según la información y experiencia que tiene hasta el momento. El Entrevistado 2 argumenta que “Me ocurrió algo personal, recibí una llamada o algo que requiere, así como de mi atención inmediata, yo digo “ya, espérenme un momento chico, tengo que ausentarme por algo, por favor me pueden llamar con un inspector para que alguien cuide a los alumnos”; la Entrevistada 1 por otro lado apunta más a resolver por su cuenta, explicando que “sí es algo inesperado, que ya me ha ocurrido muchas veces, trato de abordar la situación por la persona específica. Detengo la clase de todas maneras. Resolver la situación en ese momento”.

Por otro lado, en la categoría “reflexión tras la experiencia”, se aprecia que cada docente tiene diversos métodos de análisis luego de las situaciones emergentes, donde llaman la atención los conceptos de desahogarse con un colega con un 40% (2 personas), donde encontramos testimonios como de la Entrevistada 1 con frases como “podría desahogarme con algún compañero, con algún colega. Si es algo más grave podría acudir algún directivo para contarle la situación por estos ese sería como los pasos a seguir.

Competencia social

En la categoría “exclusión y ambiente de cooperación” hay indicadores no tan marcados, donde por ejemplo intencionar los grupos de trabajo desde el docente es la acción propuesta con más profesores de acuerdo, con un 60% (3 personas), apuntando a que se puede prevenir la exclusión o el posible acoso si los docentes conocen a sus estudiantes y deciden ser ellos quienes organicen los grupos de trabajo de forma estratégica. Por otro lado, si analizamos la categoría “comunicación

empática y respetuosa”, nos encontraremos que los docentes tienen múltiples estrategias para combatir situaciones como la exclusión o apatía, tales como hablar con los estudiantes de manera reflexiva que tuvo un 40% (2 profesores) de adhesión, donde se aprecian accionares como los de la Entrevistada 4 que replica lo siguiente: “Todos los días dentro de nuestra rutina, hacemos una reflexión sobre acciones que hacen los niños, y una de esas acciones por ejemplo “no compartir”, entonces hay que llamar a la reflexión: “¿Por qué no es bueno compartir con el otro, dejarlo de lado al otro?.””

Competencias para la vida y el bienestar

Existe una diversa gama de acciones que los docentes proponen para una situación emergente que afecte el ambiente emocional y además la empatía del grupo curso. Abordar al estudiante en solitario fue mencionada con un 80% de los docentes (4 personas) y fue el indicador que más se repitió entre los entrevistados, con ejemplos de los docentes entrevistados tales como el Entrevistado 3 que relata lo siguiente: “si veo que la interacción del estudiante o en paralelo yo veo que la interacción del estudiante está siendo mellada de forma más fuerte, más aguda, separaría al estudiante del grupo curso para contenerlo a través de las personas que pueden desarrollar esa actividad, como el equipo de convivencia”. Lo anterior además tiene mucho que ver con otro indicador, que corresponde a no exponer nuevamente a los estudiantes afectados, con un 60% de adhesión (3 personas).

Por otro lado, generar vínculo socioemocional con los estudiantes y reflexionar con el curso conduciendo la conversación, con un 60% de mención cada una (3 docentes), son indicadores que van de la mano, donde los estudiantes ven al docente como una figura de respeto y escuchan sus propuestas de mejora.

7.2 Triangulación de los datos

A continuación, se presentará el análisis de la triangulación de los datos de los dos instrumentos aplicados a los docentes según cada componente emocional.

Conciencia emocional

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

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

Regulación emocional

Los elementos extraídos de la triangulación dan cuenta de algunas inconsistencias entre lo declarado en la encuesta y lo expuesto en las entrevistas. En la encuesta, los indicadores conozco estrategias efectivas para manejar mis emociones de manera efectiva, con un 64% de aprobación (14 docentes), y utilizo técnicas de autocontrol para gestionar mi frustración o estrés ante situaciones desafiantes, con un 100% de adhesión (22 docentes), se conectan directamente con los indicadores de la entrevista como buscan la calma ante situaciones de frustración o piden ayuda externa ante una situación de posible desregulación emocional, que puede explicar el nivel de conocimiento sobre estrategias de regulación autónoma declarado en la encuesta, pero que a veces necesita de un tercero para aplicarlas, necesitando salir del lugar que generó una posible desregulación emocional.

Además, en la encuesta, se consultó sobre el conocimiento de estrategias para generar emociones positivas de los demás, con un 68% de adhesión (15 personas), y también sobre instruir a los estudiantes sobre cómo manejar sus emociones en situaciones de conflicto, con un 82% (18 personas). Las entrevistas revelaron que algunos docentes utilizan técnicas como el Mindfulness para calmar sus emociones. Otros prefieren pedir apoyo externo, saliendo momentáneamente del aula para recuperar la calma

Autonomía personal

En la encuesta se encuentran indicadores como conozco la responsabilidad que tengo en la toma de decisiones éticas y profesionales y facilito un clima de aula donde los estudiantes sientan la libertad de buscar ayuda y recursos, ambas con 100% de adhesión (22 personas), los cuales se enlazan directamente con un actuar eficaz y desde la propia expertiz de cada profesor, ya sea buscar la manera de abordar las situaciones emergentes que pueden acomplejar al grupo curso tanto por cuenta propia como también con ayuda de un externo al aula.

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

Competencia social

El incentivar comportamientos pro-sociales como la cooperación y el respeto mutuo entre estudiantes, que obtuvo un 95% de adhesión (21 personas), donde acciones

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

Además, se encuentran los indicadores de la encuesta establezco relaciones respetuosas y colaborativas con mis estudiantes y sé cómo respetar las diferencias individuales y grupales dentro del contexto escolar, que tienen un 100% de aplicación cada una (22 personas), y que se relacionan directamente con algunos argumentos extraídos de las entrevistas, y que se enlazan con el análisis anterior sobre decir "no".

Competencias para la vida y el bienestar

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

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

8. Conclusiones

Objetivo general

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

Los docentes que fueron parte de la muestra no todos conocían los cinco componentes emocionales de Bisquerra (Pérez-Escoda et al., 2012; Bisquerra y Mateo, 2019), por lo que cada una de sus experiencias personales como profesionales de la educación fueron llevadas a cabo según sus propias creencias de vida, aprendizajes personales y crecimiento emocional.

Es importante destacar que a pesar de existir más coherencias que inconsistencias entre las respuestas de los instrumentos aplicados a la muestra, no deja de ser importante que aquellos profesores que realizan más acciones desde su rol en el

aula y fuera de ella, se mueven por ideales morales, lo que se debe hacer y no por lineamientos establecidos, dándole más peso a la importancia de conocer la teoría de Bisquerra para potenciar y valorar cada una de las propuestas y acciones que realizan a diario.

Objetivos específicos

1. Para el OE analizar la percepción de las habilidades de conciencia socioemocional, que tienen los docentes de una escuela de educación básica de Villa Alemana y la forma de aplicarlas en sus actividades educativas en el aula según el modelo de Bisquerra, se concluyó que los docentes tienen una apreciación de que no dominan del todo estrategias para un trabajo enfocado en reconocer emociones de otros, sin embargo en la práctica muestran un alto interés en la reflexión continua con los estudiantes y la no sobreexposición de los mismos ante conflictos en el aula. Por otro lado, se detectó que en ambos instrumentos los docentes declaran un esfuerzo por empatizar con los estudiantes para entenderlos mejor y de esa manera contextualizar las estrategias aplicadas.
2. Para el OE analizar la percepción de las habilidades de regulación emocional, que tienen los docentes de una escuela de educación básica de Villa Alemana y la forma de aplicarlas en sus actividades educativas en el aula según el modelo de Bisquerra, desde los resultados se logra determinar que varios docentes declaran no dominar métodos para regular sus emociones de forma efectiva, pero también se aprecia que la totalidad de los docentes sí aplica métodos de regulación de emociones. Esto puede significar que, en cierto modo, los profesores de esta escuela no tienen conciencia sobre estrategias efectivas o desde la literatura, pero igualmente buscan la forma de modelar una auto regulación para no perder el rumbo de su clase.
3. Para el OE analizar la percepción de las habilidades de autonomía personal, que tienen los docentes de una escuela de educación básica de Villa Alemana y la forma de aplicarlas en sus actividades educativas en el aula según el modelo de Bisquerra, fue posible apreciar desde los resultados de la muestra que los docentes

en su totalidad buscan la forma de solucionar los problemas que puedan aparecer en el aula, y que puedan afectar a los estudiantes. Sin embargo, es necesario destacar que aun así los profesores no son capaces de buscar soluciones autónomas de manera rápida si no tienen conocimientos sobre la problemática, sin importar que en ese momento puede que no reciban apoyo externo.

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

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

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

ecuación y apuntando principalmente a que conozcan métodos, necesidades y actitudes que ellos deben poseer y aplicar en su quehacer docente para lograr mejores resultados de clima de aula y también de crecimiento emocional de los estudiantes.

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación. (2015). *Los indicadores de desarrollo personal y social en los establecimientos educacionales chilenos: Una primera mirada*.
- Albornoz Muñoz, N., & Cornejo Chávez, R. (2017). *Discursos docentes sobre el vínculo con sus estudiantes: Tensiones, enfrentamiento y distancia*. Estudios Pedagógicos (Valdivia), 43(2), 7–25.
- Beccaria, M. C., & Sánchez, M. C. (2020). *Personalizar la educación universitaria desde el vínculo profesor-estudiante*. A&H Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales, (12), 130–142.
- Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Revista de Investigación Educativa, 21(1), 7–43.
- Bisquerra, R., & Mateo, J. (2019). *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación*. Editorial Horsori.
- Canto de Gante, Á. G., Sosa González, W. E., Bautista Ortega, J., Escobar Castillo, J., & Santillán Fernández, A. (2020). *Escala de Likert: Una alternativa para elaborar e interpretar un instrumento de percepción social*. Revista de la Alta Tecnología y Sociedad, 12(1).
- Castillo-Bustos, M. R. (2021). *Técnicas e instrumentos para recoger datos del hecho social educativo. Retos de la Ciencia*, 5(10), 50–61.
<https://doi.org/10.53877/rc.5.10.20210101.05>
- Congreso Nacional de Chile. (2009, 17 de agosto). *Ley 20370. Ley General de Educación*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>
- CPEIP. (2021a). *Estándares de la profesión docente: Marco para la buena enseñanza*.

González Fernández, J. P. (2025). *Percepción de la aplicación de las habilidades socioemocionales de los docentes de una escuela básica de Villa Alemana según el modelo de Bisquerra*. Revista de Orientación Educacional, 41(80), 38-58

<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17596/MBE-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

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

Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed.). McGraw-Hill.

Hidalgo, V. I. (2023). *Los indicadores de desarrollo personal y social como medida de efectividad de la calidad de la educación y su asociación con variables contextuales* [Tesis de pregrado, Universidad de Chile]. Repositorio Digital Universidad de Chile.

<https://repositorio.uchile.cl/xmlui/bitstream/handle/2250/197069/Los-indicadores-de-desarrollo-personal-y-social.pdf?sequence=1>

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

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

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

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

OCDE. (2016). *Habilidades para el progreso social: El poder de las habilidades sociales y emocionales*. UNESCO Institute for Statistics.

<https://doi.org/10.1787/9789264253292-es>

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

Rueda Sánchez, M., Armas, W., & Sigala-Paparella, L. (2023). *Análisis cualitativo por categorías a priori: Reducción de datos para estudios gerenciales*. Ciencia y Sociedad, 48(2), 83–96.

González Fernández, J. P. (2025). *Percepción de la aplicación de las habilidades socioemocionales de los docentes de una escuela básica de Villa Alemana según el modelo de Bisquerra*. Revista de Orientación Educacional, 41(80), 38-58

Useche, M., Artigas, W., Queipo, B., & Perozo, É. (2019). *Técnicas e instrumentos de recolección de datos cuali-cuantitativos*. Universidad de La Guajira.
<https://repositoryinst.uniquajira.edu.co/handle/uniquajira/467>

Voca Editorial. (s.f.). *10 claves de la educación emocional según Rafael Bisquerra*.
<https://www.vocaeditorial.com/blog/claves-educacion-emocional-bisquerra/>