

Saberes socioafectivos del profesorado chileno en relación con su alumnado

Marion Acuña Reyes

marionacunareyes@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-9252-7204>

Resumen

La Educación Socioafectiva se enmarca en propuestas sobre educación y emoción, alejadas de enfoques como la Inteligencia Emocional, la Psicología Positiva y la Educación Emocional. Desde esta perspectiva, se busca conocer los saberes que el profesorado construye durante su trayectoria profesional en relación con el alumnado. Se realizó un estudio cualitativo fenomenológico con entrevistas y un grupo focal a diez docentes chilenas/os. Posteriormente, la información recolectada fue estudiada por medio de un análisis temático. Este análisis reveló que los saberes se establecen a partir de acciones, que tienen consecuencias y amenazas. Se plantea la necesidad de desarrollar nuevas formas de acompañar al profesorado para que amplíe y sistematice sus conocimientos en esta área.

Palabras clave: educación socioafectiva; aprendizaje socioemocional; profesorado de primaria; Chile; práctica pedagógica.

Socioaffective knowledge of chilean teachers in relation to their students

Abstract

Socioaffective education is grounded in approaches to education and emotion that differ from established frameworks, such as Emotional Intelligence, Positive Psychology, and Emotional Education. From this perspective, this work explores the knowledge that teachers develop throughout their professional practices in relation to their students. A qualitative phenomenological design was employed. Data were collected through interviews and a focus group with ten Chilean teachers and examined using thematic analyses. Findings showed that teachers' knowledge is shaped through

actions, their consequences, and threats. The study highlights the need to develop new forms of professional support, that enable teachers expand, strengthen, and systematize their knowledge in this area.

Key words: socioaffective education; socioemotional learning; primary school teachers; Chile; pedagogical practice.

1. Introducción

Esta comunicación aborda una parte específica de una investigación más amplia sobre Educación Socioafectiva. Por lo mismo, no pretende ocultar que las emociones han sido parte de ella. Si bien, se ha seguido un proceso científico riguroso, hay sentires que han definido la perspectiva desde la que la autora enfoca su trabajo. Por lo mismo, se comenzará transparentando este aspecto.

Hace 15 años, ella terminó de formarse como profesora de educación básica. Durante la carrera poco se le habló de la importancia de las emociones en la educación. Sin embargo, a lo largo de la práctica docente que vivenció con posterioridad, como profesora en diversas escuelas de Chile, fue notando la relevancia que cobraba esta dimensión, especialmente, en el aprendizaje de las/os alumnas/os y en las relaciones que se creaban en el aula. Sin tener conocimientos formales sobre el tema, logró acompañar adecuadamente a su estudiantado en situaciones emocionalmente complejas: la muerte de un familiar, la enfermedad de un ser querido, divorcios, ataques de pánico, arranques de furia, malos tratos entre compañeras/os y tantas otras situaciones que pueden ser parte de la rutina de un colegio. De ahí nace el porqué de esta investigación: de la admiración ante este hecho y de la necesidad de reconocer aquellos saberes socioafectivos que el profesorado va construyendo a lo largo de su experiencia laboral.

Aunque hay varios sentires que marcaron la dirección de este estudio, éstos se entrecruzan con reclamos científicos igualmente válidos. La educación asociada a las emociones suele seguir las propuestas de la Inteligencia Emocional, la Psicología Positiva y la Educación Emocional que gozan de un amplio reconocimiento e influencia en las prácticas de enseñanza a nivel mundial. Sin

embargo, existen autoras/es que critican estas propuestas por su individualismo, la influencia que ejerce el modelo económico sobre éstas, la jerarquización de las emociones que establece, las/os excluidas/os que genera, la falta de transparencia ante su carácter político, su falsa universalidad y la creencia de la incompetencia emocional del profesorado. Aunque estas/os detractoras/es argumentan con solidez sus planteamientos, son pocas/os las/os que formulan direcciones alternativas. Es por ello, que este estudio indaga en iniciativas que proponen variantes prácticas a las líneas más conocidas y, además, busca seguir ampliando la documentación sobre esta temática centrándose en la realidad de Latinoamérica y de Chile, en específico.

Parece necesario aclarar que a lo largo del texto se utilizarán las palabras emoción, sentimiento, afecto y sus derivados, como sinónimos. En el caso de conceptos definidos según ciertas teorías que están compuestos por alguno de estos términos, se han mantenido tal y como los presentan sus autores. En esta investigación se ha optado por Educación Socioafectiva (ESA en adelante) para marcar una distinción sobre otras expresiones. La definición de ésta y sus características las encontrarán más adelante.

El objetivo de este estudio es conocer en profundidad los saberes que el profesorado chileno de educación básica ha construido a lo largo de su experiencia laboral en relación con la ESA para el acompañamiento del alumnado. Parece importante señalar, que en la investigación más amplia se indagó en las relaciones docentes con todos los miembros de la comunidad educativa (estudiantado, familias, docentes, directivas/os, asistentes de la educación y consigo misma/o), pero que en esta ocasión solo se referirán los resultados sobre las infancias.

2. Conceptualización teórica

Cuando se crearon las escuelas la dimensión preponderante fue la racional, puesto que era el ámbito que diferenciaba a la humanidad de los animales y remarcaba la superioridad de ésta. La meta a la que se aspiraba era a un ser pensante. Pese a que se intentaba someter y dominar la dimensión afectiva, los sentimientos igualmente surgían en este contexto (Casassus, 2007). Asimismo, no se puede negar que siempre ha habido maestras/os con un talento innato

para acompañar a su estudiantado en sus sentimientos, solo que estas prácticas han sido particulares y no generalizadas. También, hay que considerar que desde el siglo pasado hasta la actualidad han surgido algunas teorías educativas que han puesto atención a la afectividad, como las de Pestalozzi, Dewey, Montessori o Rogers (Bisquerra, 2009).

Sin embargo, en los años ochenta comenzó a gestarse una transformación que hizo especial énfasis en la emocionalidad dentro de los procesos educativos. Las principales teorías que desarrollan estos planteamientos son la Inteligencia Emocional, la Psicología Positiva y la Educación Emocional. Pese a que cada una propone sus propios conceptos e ideas, en muchos textos los límites entre una y otra se desdibujan puesto que tienen una matriz discursiva semejante. Podemos establecer como puntos comunes, los siguientes: responden a problemáticas sociales (Seligman et al., 1999; Bisquerra, 2005; Goleman, 1996); se centran en fomentar el optimismo a través del cultivo de las emociones positivas y la búsqueda de la felicidad (Goleman, 1996; Seligman et al., 2004; Bisquerra & Mateo, 2019); se cimientan en un trabajo centrado en los individuos y que puede tener un impacto social (Bisquerra, 2005; Hervás, 2009); y repercute en la vida de quienes las practican con mejoras a nivel personal, laboral y escolar (Bisquerra & Pérez, 2007, p.75-77; Bisquerra & Mateo, 2019, p. 12; Goleman, 1998, p. 7).

Merece precisarse el rol que se le asigna al profesorado en la Educación Emocional (que es la línea teórica que más indaga al respecto), puesto que es el tema central de esta investigación. Aunque muchos de los documentos suelen estar destinados al desarrollo de competencias del estudiantado, sí se hace referencia a la importancia de que sean acompañadas/os por adultas/os que cuenten con las habilidades emocionales adecuadas. Dentro de la mayoría de los textos revisados, se indica la relevancia de la formación docente inicial o continua (Bisquerra, 2005; Bisquerra & Mateo, 2019; Costa-Rodríguez et al., 2021; Fernández & Cabello, 2021; Suberviola-Ovejas, 2011; Torrijos et al., 2018), dando cuenta que el profesorado no posee suficientes conocimientos para realizar esta tarea de manera óptima.

Aun cuando estas líneas tradicionales de educación y emoción tienen una buena acogida entre un gran número de educadoras/es, psicólogas/os, académicas/os,

etc. y hay cuantiosos artículos que las avalen, también hay voces que se levantan para criticarlas. En la introducción se plantean algunos de los puntos que se les critican y ahora solo se especificarán aquellos que tienen relación con el profesorado. Cornejo-Chávez et al. (2021) indican que la labor docente es esencialmente emocional, pues se articula en y desde intercambios emocionales y provoca reacciones afectivas. Por tanto, las/os maestras/os lidian con múltiples procesos sentimentales en el día a día y no requieren que unos “expertos” se los expliquen. Más bien, hace falta dar el espacio para visibilizar y reflexionar sobre estas vivencias. Por su parte, Casassus (2007) plantea que la práctica docente es tanto cognitiva, como emocional, pese a que este segundo aspecto ha sido olvidado dentro de la definición social de este rol. No obstante, estos profesionales desarrollan una sensibilidad emocional en la medida que se relacionan con otras/os. Esto ha sido un terreno dejado a la espontaneidad y debiese hacerse un acompañamiento para que estos procesos se hagan de manera más consciente. Por su parte, García (2023) se cuestiona el sentido de estas formaciones propuestas por la Educación Emocional, pues cumplen con la tarea de centrar la visión del profesorado en sí mismo, para que se alejen de la “cultura de la queja” y de todo aquello que les oprime.

No obstante, las críticas que se plantean no ofrecen necesariamente propuestas alternativas. Por esta razón, se han buscado modelos que, siendo más desconocidos, procuren caminos válidos para trabajar la emocionalidad en las escuelas desde otros enfoques, entre los que están: la Escuela Emocional de Casassus (2007); la Educación Integral de Naranjo (2007); la Educación Sentimental de Santos Guerra (2004); el Antiprograma de Educación Emocional de Sánchez & Sánchez (2015); la Pedagogía del Afecto Crítica de Robayo (2021 y 2022); los Círculos de Aprendizaje Interpersonal de Michel & Chavez (2023); y la Educación Socioemocional en la Nueva Escuela Mexicana de Fuentes (2024).

Estas teorías son los referentes desde los cuales emerge la ESA que se caracteriza por: dar importancia a las emociones en la educación; por comprender al ser humano desde una óptica integral; por concebir las emociones como el resultado de la interacción de las personas con su contexto, que está definido por la cultura, el género, la clase social, etc.; por visibilizar la vida socioafectiva de todos los miembros de la comunidad escolar y fomentar el

bienestar colectivo; por entender la socioafectividad desde una cultura escolar que va más allá de lo que ocurre exclusivamente en el aula; por fomentar el sentido democrático con participación, diálogo y la búsqueda de la transformación social; por permitir todos los afectos, incluso aquellos que generan discrepancias; y por dar cabida a lo inesperado, puesto que las emociones emergen de forma imprevista.

Cabe determinar qué se entiende por saberes docentes en esta investigación. Aunque en muchos casos se espera que el profesorado replique sin cuestionamientos los saberes entregados por los expertos académicos o por los programas de estudio, en la práctica su experiencia de vida y de clases, permea estos conocimientos formando unos nuevos (Gaete, 2011). Existen modelos profesionalizadores de la docencia, que proponen pasar del profesor/a como un reproductor de saberes a un intelectual con capacidad de cambiar la realidad (Giroux, 1990). Para esto, debe haber una validación previa en la que se considere que las/os maestras/os son quienes mejor comprenden lo que ocurre en sus clases, pues son quienes están diariamente allí y, por ende, tienen la capacidad de diagnosticar y decidir sobre las acciones que se llevarán a cabo. Para lograrlo se les deben ofrecer tiempos, medios, estímulos y formación (Santos Guerra, 2015). Justamente este estudio pretende ser un espacio donde se entreguen algunas de estas condiciones.

3. Diseño metodológico

Este es un estudio cualitativo fenomenológico financiado por ANID (Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo) perteneciente al Gobierno de Chile. Es por esta razón que este trabajo se centró en el contexto de este país.

Las/os participantes de esta investigación ejercieron distintos roles de enseñanza en la educación básica durante los últimos dos años en escuelas públicas, subvencionadas o particulares de la región de Valparaíso. La muestra fue no probabilística por alcance, pues, se sumaron aquellas personas a las que les llegó el volante de difusión y quisieron asistir voluntariamente a los encuentros propuestos: una entrevista semiestructurada personalizada y un grupo focal. Ambas instancias se hicieron a través de la plataforma Zoom y se abordaron las siguientes preguntas: ¿qué acciones realizas para acompañar

socioafectivamente a tu alumnado?, ¿qué buscas con estas prácticas?, ¿en qué te basas para hacerlas?, ¿cómo las aprendiste?, ¿qué valores dirías que emanan de esas acciones?, ¿has escrito sobre estas experiencias?, ¿recuerdas una situación puntual que quieras compartir?

Para evaluar la información, se realizó un análisis temático siguiendo los pasos establecidos por Braun & Clarke (2008): familiarización con los datos; generación de códigos iniciales; búsqueda de los temas; revisión de la coherencia de los temas; definición y nominación de los temas; y producción del informe.

Todo el proceso se llevó a cabo considerando las pautas que establece la Universidad de Barcelona (puesto que la investigación se enmarca dentro de esta institución) en su código de integridad en la investigación (Vicerectorat de Recerca de la Universitat de Barcelona, 2020). Además, se tuvo en cuenta los criterios de rigor y éticos de Noreña et al. (2012). A su vez, esta pesquisa busca hacer ciencia con enfoque de género y responsabilidad social siguiendo las ideas de Biglia & Vergés-Bosch (2016): siendo redactada con un lenguaje inclusivo y evitando el imperialismo del inglés; buscando un equilibrio entre los referentes bibliográficos mujeres-hombres y del sur global-norte global; y teniendo como destinatarias/os a la ciudadanía, antes que a la academia.

Como ocurre en toda investigación que involucra personas, el plan original debió adaptarse con flexibilidad. Las fechas se ajustaron a la disponibilidad de las/os participantes. A su vez, la inexperiencia de la investigadora generó cálculos erráticos en los tiempos de desarrollo de muchas fases del proceso, que debieron ser recalendarizados. Ahora bien, el análisis de la información fue la actividad que tuvo transformaciones más fortuitas. Siguiendo los lineamientos del análisis temático y las palabras de Wright Mills (1959, p. 55) *“Sea un buen artesano: evite un conjunto rígido de procedimientos. Por, sobre todo, trate de desarrollar y aplicar la imaginación sociológica”* la autora fue construyendo su propio sistema de revisión. Para ello se inspiró en dos teorías de su agrado: Montessori (1986) y Ordine (2013). De la primera tomó la idea de la importancia del movimiento en el aprendizaje y del rol que cumple el material concreto en éste. Luego de analizar los datos mediante notas en Word, la autora los transcribió a papeles adhesivos de colores, lo que le permitió reorganizar las categorías de análisis en

un muro. El segundo autor le sirvió para validar este proceso, pues en épocas donde reina la inteligencia artificial, resulta a ojos de la mayoría una pérdida de tiempo usar un método tan lento como el especificado previamente. Fue justamente, esta forma de analizar supuestamente inútil, la que desde la visión de quien escribe, permitió comprender profundamente el fenómeno analizado, haciéndolo altamente útil.

4. Resultados obtenidos

A continuación, se expondrán los resultados del estudio divididos en tres apartados: la descripción de las/los participantes, los saberes del profesorado y cómo aprendieron estos conocimientos. Para hacer un análisis en profundidad se han revisado conjuntamente las entrevistas y el grupo focal con la intención de dar una visión completa sobre los planteamientos docentes. Es preciso señalar, que la información emergente del grupo focal permitió corroborar el levantamiento de los temas centrales de las entrevistas y al mismo tiempo, profundizar en ciertos aspectos más controversiales.

Las características sociodemográficas de las personas que participaron de la investigación se resumen en la siguiente tabla con la información más trascendente:

Tabla 1

Características sociodemográficas de las/os entrevistadas/os

Edad	Entre 30 y 50 años		
Género	9 mujeres y 1 hombre		
Años de experiencia	0 a 9 años (3 personas)	11 a 20 años (3 personas)	21 a 30 años (4 personas)

Rol que desempeña	6 generalistas	3 especialistas	1 encargada de convivencia
Tipo de escuela	3 públicas 4 subvencionadas 4 privadas	7 tradicional 4 alternativas	9 reconocidas 2 no reconocidas
Otras escuelas	9 personas han tenido alguna experiencia en escuelas alternativas		

Nota: Elaboración propia. El "Tipo de escuela" hace referencia al centro educativo en el cual la/el docente trabajó el último año. "Otras escuelas" refiere a los establecimientos en que trabajó con anterioridad.

En relación con el contexto escolar chileno, hay una sobrerrepresentación de docentes que trabajan o han trabajado en escuelas alternativas, probablemente debido a que la propia autora se ha desempeñado como profesora de este tipo de centros. Como la convocatoria se hizo por alcance, terminaron llegando personas que coinciden en esta característica.

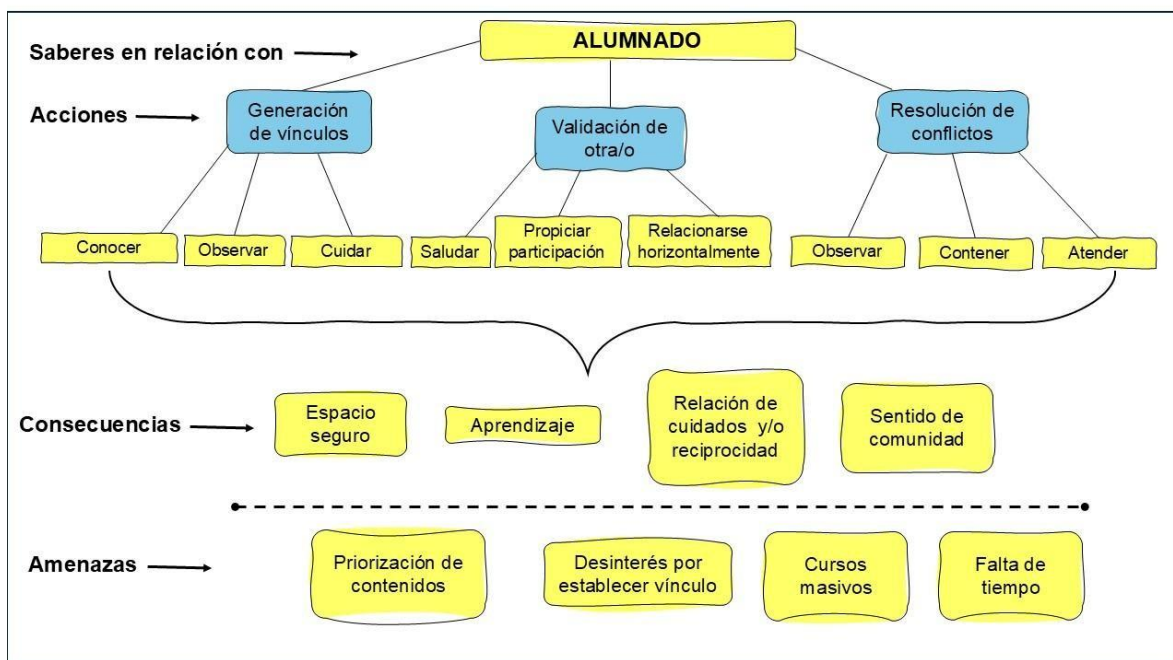
Antes de entrar en el detalle de los conocimientos que ha construido el profesorado a lo largo de su experiencia, parece importante destacar que todas las personas participantes demostraron tener algún tipo de saber. Por lo mismo, a lo largo de este punto se irán ilustrando las ideas con frases provenientes de sus propias voces.

Al analizar las respuestas a las distintas preguntas que se hicieron en este apartado aparecen tres dimensiones: qué acciones realiza el profesorado, qué consecuencias tienen y qué las amenaza. Si bien, no sigue la lógica exacta de las preguntas originales, sí permite conformar un discurso más coherente y menos fragmentado que al ir haciendo un análisis interrogante por interrogante. Por su parte, se ha querido incluir aquellos aspectos que ponen en riesgo el actuar socioafectivo de las/os docentes pues esto también denota un dominio sobre esta área.

En la siguiente figura se pueden visualizar las principales acciones, consecuencias y amenazas del actuar socioafectivo que tiene el profesorado hacia su alumnado. Luego se procederá a analizar punto por punto.

Figura 1

Los saberes del profesorado para acompañar a su alumnado



Nota: Elaboración propia.

La totalidad de las/os participantes mencionaron la importancia que tiene el poder establecer un vínculo con sus estudiantes. Para ello, son tareas esenciales el conocer, observar y cuidar del alumnado, deteniéndose especialmente al comienzo de curso y sosteniéndolo durante todo el año escolar. Otra acción que resulta clave en el acompañamiento que realizan las/os profesoras/es a su estudiantado es el validarlos como “sujetos de derecho” y como “legítimos otras/os” en palabras de las/os propias/os entrevistadas/os. Para ello resulta fundamental saludarlos (especialmente en centros educativos donde hay muchas/os alumnas/os), propiciar espacios de participación donde las/os estudiantes se vuelvan agentes de cambio de su entorno directo y establecer una relación horizontal donde las/os adultas/os se vuelven autoridades dialogantes. La última acción es acompañar al alumnado en la resolución de conflictos. Con este fin, observar ayuda en la pronta detección de problemas. Luego hay que contener rápidamente para impedir que el conflicto siga escalando. Por último, se debe atender a través del diálogo y la búsqueda de posibles soluciones contando con el apoyo de terceras personas.

“Me pasó en algún momento con una chiquilla de séptimo básico, muy tímida, muy callada ... Entonces, ella en algún momento, me levantó la mano porque

quería leer, pero tiritaba, estaba como muy nerviosa. Entonces, yo me acerqué a ella y le tomé la mano. O sea, solo eso, le tomé la mano y me paré al lado de ella para que leyera. Y leyó, y después se ofrecía para leer. Como ese tipo de cosas, de dar seguridad, de establecer a lo mejor un vínculo” (P. 6, 13.02.25).

“Estableciendo una relación como entre humanos, como paralela, hablando de una manera como “yo no soy más que tú”, somos iguales, y en esa comunicación haciéndoles sentir que estamos en el mismo piso, no yo estoy más arriba que él, como humano, como persona” (P. 2, 27.01.25).

A partir de las acciones descritas se genera un clima socioafectivo que permite que el alumnado viva la escuela como un lugar de confianza, donde puede mostrarse auténticamente, especialmente, aquellas/os niñas/os que tienen dificultades en sus casas. En cuanto al aprendizaje es una consecuencia del vínculo que se genera con las/os docentes, donde el profesorado que conoce más a su curso puede preparar y adaptar mejor la clase a esa realidad y a su vez, las/os niñas/os al sentir cercanía con la/el docente se interesan más por lo que enseña. Las relaciones socioafectivas que se dan entre infancias y docentes suelen ser de cuidados desde las/os adultas/os hacia las/os niñas/os, aunque algunas/os docentes refieren que logran vínculos de cuidado mutuo. Las acciones socioafectivas permiten que las infancias se sientan parte de un colectivo en el cual son validados y en el que se pueden desarrollar plenamente y establecer relaciones de interdependencia.

“Los niños trans que tenemos en el colegio... si es que quieren pintarse los labios no hay que dejarlos que anden todo manchados. Sentémonos y enseñémosle a pintarse los labios, si somos su lugar seguro” (P. 10, 27.01.25).

“El día del año pasado, cuando fue el incendio en mi casa... casi se quema, entonces el grupo de estudiantes que yo... es mi primera generación, que yo saco, cachai, entonces a estos cabros (chavales en España) a mí me tienen mucho amor y yo también a ellos les tengo mucho amor. Llegaron acá con... con las botellas, con linternas, profe... me entendís, muy bien” (P. 7, 23.01.25).

Las principales dificultades a las que se enfrenta el profesorado para realizar este acompañamiento socioafectivo es que en las instituciones educativas siguen priorizando el aprendizaje de contenidos, sin entender que las acciones

socioafectivas, permiten un proceso de enseñanza más rico. Así también, las/os entrevistadas/os dicen tener compañeras/os que no presentan mayor interés en relacionarse con el alumnado desde esta otra perspectiva y mantienen lógicas autoritarias. Por su parte, las/os docentes que tienen grupos con muchos estudiantes se quejan de las limitaciones que tienen para poder conocerlos en profundidad. De la misma forma, argumentan que, en muchas ocasiones, dentro de sus horarios no hay tiempos establecidos para lograr desarrollar estas acciones.

“Siento que el currículum es tan extenso, tan extenso, son tantas, tantas cosas que de repente son tan innecesarias ¿no? Que siento que entregarles valores a los cabros, escucharlos... me generaba problemas, me ha generado...” (P. 7, 23.01.25).

“Yo atiendo a 45 estudiantes, por lo tanto, son 45 familias, es muy difícil, es muy difícil individualizar a cada estudiante en esta realidad” (P. 3, 16.01.25).

Resulta de especial interés comprender cómo el profesorado ha ido construyendo su conocimiento de la ESA, pues esto permitiría vislumbrar posibles formas de conseguir que nuevas generaciones de docentes se formen en torno a esta temática y que quienes ya ejercen esta labor puedan ampliar y profundizar sus habilidades. Podemos establecer tres categorías sobre cómo las/os participantes aprendieron: sus vivencias escolares, familiares y laborales previas nutren sus conocimientos socioafectivos; la observación de otras prácticas educativas, tanto para replicarlas, como para buscar caminos opuestos; y leyendo textos o mirando videos, especialmente en redes sociales.

Entre las preguntas realizadas en las entrevistas estaba “¿Has escrito sobre estas experiencias?”. El total de participantes indicó que no lo había hecho, sin embargo, demostraron interés en hacerlo. Incluso algunos rememoraron momentos en los cuáles habían tomado ciertos apuntes sobre sus prácticas de enseñanza y lo mucho que les había servido para reflexionar.

5. Conclusiones

La investigación logra dar respuesta al objetivo general que es conocer en profundidad los saberes socioafectivos del profesorado para acompañar a su estudiantado. Las/os maestras/os no solo saben acerca de las acciones que

realizan para hacerlo, sino que son capaces de describir las consecuencias que tiene este actuar y las amenazas que pueden impedir que éstas se lleven a cabo. Ni en los referentes teóricos analizados, ni en los pensamientos de la autora, habían aparecido estas categorías tal y como se mencionan en este documento. Por lo mismo, hay que darle el mérito a las/os participantes por ir construyendo un discurso que derivó en esta contribución: los saberes socioafectivos de las/os docentes se conforman de acciones, consecuencias y amenazas.

Teniendo presentes los resultados se hace necesario contraponer las ideas emergentes con los postulados que aparecen en el marco teórico para encontrar puntos de convergencia o divergencia entre estas partes. Dentro de los primeros puntos que llaman la atención está que las/os docentes demuestran lidiar con hechos socioafectivos constantemente en sus labores, aunque carecen de tiempos para poder ahondar en estas reflexiones, tal y como plantea Cornejo-Chávez et al. (2021) y reafirma Casassus (2007). Por ende, se puede establecer que el profesorado cuenta con habilidades socioafectivas, pero que no dispone de condiciones para desarrollarlas plenamente.

Según el profesorado, el acompañamiento que dan al estudiantado al establecer relaciones que les permiten conocerse, validarse y cuidarse son fundamentales para el aprendizaje. Esto vendría a confirmar la postura de Casassus (2007) que indica que, al darse una relación de aceptación entre el alumnado y el profesorado, surge un respeto bidireccional que permite la enseñanza.

Dentro de los postulados de Santos Guerra (2004) él habla de las condiciones organizativas que posibilitan la escuela sentimental, entre las que está el “tamaño del centro”. Este punto se puede relacionar con la amenaza “cantidad de alumnas/os” que plantean las/os entrevistadas/os. A su vez, el mismo autor escribe sobre las implicancias didácticas que debiese tener el enfoque sentimental en el aula, tal y como refieren las/los maestras/os al mencionar las dificultades a las que se enfrentan al tener que anteponer los contenidos tradicionales a aspectos emocionales.

Los círculos de aprendizaje de Michel & Chavez (2023) indican que la socioemocionalidad en el contexto escolar se desarrolla a través de encuentros que permiten el reconocimiento y la validación de la otra persona y esto despierta un sentido de comunidad. Esta descripción parece resumir los saberes

expresados por el profesorado. Podría ser que Michel & Chavez hayan sistematizado aquello que se da improvisadamente en las prácticas de algunas/os docentes.

La muestra de esta investigación tiene ciertas limitaciones. Al ser no probabilística por alcance, quienes se animaron a participar de ella, son personas sensibles e interesadas por la temática que aquí se aborda y que, por lo mismo, pueden tener habilidades desarrolladas en relación con ésta y que no son propias de un/a docente cualquiera. Al mismo tiempo, casi la totalidad de las/os participantes tienen alguna experiencia en educación alternativa. Esto podría indicar que los saberes aquí descritos no representan necesariamente las experiencias socioafectivas de docentes que solo han tenido experiencias en modelos tradicionales. Por lo mismo y dado el tamaño de la muestra, los resultados de esta investigación son transferibles a realidades educativas similares.

Dentro de las proyecciones, la autora no quiere limitarse a aquellas que estén exclusivamente vinculadas al mundo académico. Como maestra, considera necesario que ojalá esta pesquisa pueda ser un aporte, aunque sea mínimo, en el trabajo de otras/os profesoras/es. Es por lo que en este segmento habrá dos partes: las líneas emergentes de investigación y las aplicaciones en la vida escolar.

Teniendo en cuenta la dimensión comunitaria de la ESA parece necesario realizar una investigación que siga esta misma dirección, pero contemplando los saberes del resto de grupos que conforman las escuelas: el alumnado, las familias, las/os directivas/os y las/os asistentes de la educación. Por otra parte, también se podría seguir profundizando en el profesorado, pero cambiando los niveles a educación inicial, media (secundaria en España) y/o universitaria.

Pasando a las aplicaciones en la vida escolar, resultaría una contribución valiosa el poder hacer un pequeño manual con prácticas descritas por las/os participantes de esta investigación. En muchos casos son acciones simples, fácilmente replicables. Esto permitiría que otras/os docentes pudieran integrar alguna de estas actividades en sus propias clases. A la vez, considerando la

forma en la que el profesorado ha construido sus saberes (con experiencia, observación e instancias de reflexión), podría ser atractivo hacer un plan de formación sobre socioafectividad para maestras/os que incluya actividades que profundicen en estas líneas. De esta forma se conseguiría lo que Giroux (1990) define como profesor/a intelectual.

6. Referencias

Biglia, B., & Vergés-Bosch, N. (2016). Cuestionando la perspectiva de género en la investigación. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 9(2), 12–29.

Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95–114. <http://hdl.handle.net/10201/128907>

Bisquerra, R. (2009). Apuntes para una historia de la educación emocional. *Avances en el estudio de la inteligencia emocional*, 405–412. <https://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Bisquerra.pdf>

Bisquerra, R., & Mateo, J. (2019). *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación*. Horsori Editorial.

Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61–82. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70601005.pdf>

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.

Casassus, J. (2007). *La educación del ser emocional*. Cuarto Propio.

Cornejo-Chávez, R., Vargas-Pérez, S., Araya-Moreno, R., & Parra-Moreno, D. (2021). La educación emocional: Paradojas, peligros y oportunidades. *Revista Saberes Educativos*, 6(1), 1–24. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60681>

Costa-Rodríguez, C., Palma-Leal, X., & Salgado Farías, C. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la inteligencia emocional para la

Acuña Reyes, M. (2026). Saberes socioafectivos del profesorado chileno en relación con su alumnado. *Revista de Orientación Educacional*, 42(77). 27-45

aplicación de la educación emocional en la práctica pedagógica de aula. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 219–233.
http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052021000100219&lng=es&nrm=iso

Fernández, P., & Cabello, R. (2021). La inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 31–46.

Fuentes, F. (2024). Educación socioemocional en la Nueva Escuela Mexicana: Un análisis documental. *Formación Estratégica*, 7(1), 106–126.
<https://www.formacionestrategica.com/index.php/foes/article/view/117/86>

Gaete, M. (2011). Acciones docentes: Saberes en pugna. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 10(20), 15–34.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3888963>

García, T. (2023). De la infelicidad a la ciega felicidad en las aulas. En T. García & S. Martín (Coords.), *Los agujeros negros de la felicidad: Educación, cultura y política en nuestros tiempos* (pp. 85–96). Trea.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.

Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional: Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Kairós.

Goleman, D. (1998). *La inteligencia emocional en la práctica*. Kairós.

Hervás, G. (2009). Psicología positiva: Una introducción. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 23–41.
<https://www.redalyc.org/pdf/274/27419066003.pdf>

Michel, S., & Chavez, R. (2023). Círculos de aprendizaje interpersonal: Una propuesta de transformación desde la educación socioemocional. *Cuadernos ULAPSI: Derechos humanos y movimientos humanos*, 77–95.

Acuña Reyes, M. (2026). Saberes socioafectivos del profesorado chileno en relación con su alumnado. *Revista de Orientación Educacional*, 42(77). 27-45

https://www.researchgate.net/profile/Marcia-Palassi/publication/370180167_Cuaderno_Ulapsi_Derechos_Humanos_y_Movimientos_Sociales/links/64431e0b8ac1946c7a40827a/Cuaderno-Ulapsi-Derechos-Humanos-y-Movimientos-Sociales.pdf#page=80

Montessori, M. (1986). *La mente absorbente del niño*. Diana.

Naranjo, C. (2007). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Cuarto Propio.

Noreña, A., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. G., & Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263–274.

Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil: Manifiesto*. Epublibre.

Robayo, A. (2021). Emociones y poder desde una perspectiva sentipensante. *Ciencia Política*, 16(31), 41–71. <https://doi.org/10.15446/cp.v16n31.97870>

Robayo, A. (2022). Una educación socioemocional para la transformación de realidades. *Revista Digital Escuela y Pedagogía*, (7). <https://escuelaypedagogia.educacionbogota.edu.co/miradas/una-educacion-socioemocional-para-la-transformacion-de-realidades>

Sánchez, A., & Sánchez, L. (2015). *Antiprograma de educación emocional: Sentir en primera persona*. Wolters Kluwer España. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/convivencia-escolar/material-elaborado-por-el-profesorado/-/libre/detalle/NP7U3WBP6Fab/antiprograma-de-educacion-emocional-1wbcnlgpwb>

Santos Guerra, M. (2004). Arqueología de los sentimientos en la organización escolar. *Tendencias Pedagógicas*, 9, 45–69. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1840>

Santos Guerra, M. (2015). Corazones, no solo cabezas en la universidad. Los sentimientos de los estudiantes ante la evaluación. *REDU. Revista de Docencia*

Acuña Reyes, M. (2026). Saberes socioafectivos del profesorado chileno en relación con su alumnado. *Revista de Orientación Educacional*, 42(77). 27-45

Universitaria, 13(2), 125–142.
<https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5441/5421>

Seligman, M., Parks, A., & Steen, T. (2004). A balanced psychology and a full life. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, 359(1449), 1379–1381.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1693422/pdf/15347529.pdf>

Seligman, M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J. (1999). *Niños optimistas*. Grijalbo.

Suberviola-Ovejas, I. (2011). Auto-percepción del profesorado sobre su formación en educación emocional. *Vivat Academia*, 117, 1154–1167.
<https://doi.org/10.15178/va.2011.117E.1154-1167>

Torrijos, P., Martín, J., & Rodríguez, M. (2018). La educación emocional en la formación permanente del profesorado no universitario. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 579–597.

Vicerectorat de Recerca de la Universitat de Barcelona. (2020). *Código de integridad en la investigación de la Universidad de Barcelona*. Edicions de la Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/166917>

Wright Mills, C. (1959). *The sociological imagination*. Oxford University Press.