






## Impacto de un Taller de Desarrollo de Competencias Socioemocionales en Docentes Chilenos

Luis Fernández Guajardo – Universidad Andrés Bello  
 Patricia Muñoz Carvajal – Universidad Andrés Bello  
 Claudia Oyanedel Araneda – Universidad Andrés Bello  
 Claudia Robledo Peña – Universidad Andrés Bello  
 Jonathan Martínez Libano – Universidad Andrés Bello

 0009-0000-3064-0584  
 0009-0005-0233-7576  
 0009-0008-9532-7407  
 0009-0000-5758-3700  
 0000-0003-0774-2691

Recepción: 20.12.2024 | Aceptado: 27.12.2024

Correspondencia a través de **ORCID**: Jonathan Martínez Libano

 **0000-0003-0774-2691**

Citar: Fernández Guajardo, L, Muñoz Carvajal, P, Oyanedel Araneda, C, Robledo Peña, C, & Martínez Libano, J (2024). Impacto de un Taller de Desarrollo de Competencias Socioemocionales en Docentes Chilenos. *REIDOCREA*, 13(51), 755-773.

Área o categoría del conocimiento: Educación

**Resumen:** El desarrollo de competencias socioemocionales en docentes tiene un impacto directo en su crecimiento personal y profesional. Este estudio de investigación-acción analizó el impacto de un taller de cinco sesiones en la incorporación de dichas competencias en docentes. Se utilizó un diseño cuasi-experimental con pre y post test, incluyendo dos grupos experimentales y un grupo control. Se aplicó el Inventario de Competencias Emocionales para Adultos (ICEA), basado en una escala tipo Likert, complementado con preguntas abiertas y variables sociodemográficas para evaluar el conocimiento sobre las competencias socioemocionales. Se observaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos experimentales y el grupo control, destacando el impacto del taller. Sin embargo, las comparaciones intragrupo pre y post test no mostraron cambios significativos. El análisis cualitativo reveló un aumento en el conocimiento de las competencias socioemocionales. Este estudio destaca la importancia de implementar intervenciones para promover competencias socioemocionales en docentes. Los hallazgos evidencian el impacto positivo de estas competencias en su desarrollo personal y profesional, incentivando futuras investigaciones e intervenciones en este campo crucial.

**Palabra clave:** Competencias Socioemocionales Profesores

### *Impact of a Socio-Emotional Competence Development Workshop on Teachers*

**Abstract:** The development of socio-emotional competencies in teachers has a direct impact on their personal and professional growth. This action-research study analyzed the impact of a five-session workshop on the incorporation of these competencies in teachers. A quasi-experimental design with pre and post-test measurements was used, including two experimental groups and a control group. The Emotional Competency Inventory for Adults (ICEA), based on a Likert-type scale, was applied, complemented with open-ended questions and sociodemographic variables to assess knowledge about socio-emotional competencies. Statistically significant differences were observed between the experimental groups and the control group, highlighting the workshop's impact. However, intragroup pre and post-test comparisons did not show significant changes. The qualitative analysis revealed an increase in knowledge of socio-emotional competencies. This study underscores the importance of implementing interventions to promote socio-emotional competencies in teachers. The findings demonstrate the positive impact of these competencies on their personal and professional development, encouraging further research and interventions in this critical area.

**Keyword:** Teachers Emotional Competencies

## Introducción

Las competencias socioemocionales son decisivas para el desarrollo del bienestar personal y profesional de los docentes. Las investigaciones actuales evidencian el escaso desarrollo de competencias emocionales de los docentes para su propio bienestar (Jennings et al 2019) y el de sus estudiantes (Chernyshenko et al 2018), lo anteriormente expuesto demuestra que el desarrollo intencionado y sistemático de competencias emocionales se encuentra notablemente ausente en las estructuras

curriculares y programas de capacitación docente (Costa et al 2019), por lo que es difícil que los docentes puedan fomentar el desarrollo emocional del alumnado si previamente ellos no lo han trabajado (Cabello et al 2013). La práctica profesional se halla invariablemente regulada por comportamientos emocionales, lo que implica una práctica cognitiva y emocional. En consecuencia, los educadores están constantemente sujetos a la influencia emocional (Casassus, 2007). La educación tiene por objetivo formar y preparar para la vida a los estudiantes, dado que la educación fomenta el desarrollo humano para hacer posible la convivencia y el bienestar (Bisquerra, 2018), por consiguiente, el fomento de las habilidades emocionales adquiere importancia en el proceso educativo, considerando que el educador posee un universo emocional propio y que su rendimiento demanda un elevado grado de sensibilidad hacia las emociones propias y de sus alumnos, promoviendo de este modo una calidad óptima de las interacciones interpersonales (Costa et al 2019).

Es fundamental precisar que no hay aprendizaje fuera del espacio emocional (López et al 2023), es decir, el desarrollo personal y social; o dicho de otra manera: el desarrollo de la personalidad integral del individuo (Casassus, 2007), se da dentro de este espacio. Es por tanto una educación para la vida (Bisquerra, 2005); en este contexto, es crucial señalar que las emociones pueden favorecer o impedir el proceso de aprendizaje, lo cual depende del entorno o contexto emocional que el educador pueda generar, fomentando la implicación activa de los alumnos y fomentando una predisposición emocional positiva hacia el proceso de aprendizaje (Aragundi & Game, 2023).

La educación emocional se conceptualiza como un proceso educativo, continuo, cuyo objetivo es fomentar el desarrollo de las habilidades emocionales como un componente fundamental del desarrollo humano. Su objetivo es formar para la vida y promover el bienestar personal y social (Bisquerra & García, 2018). Diversas investigaciones ponen de manifiesto la relevancia de la formación del profesorado en competencia emocional y social para conseguir un efecto positivo en los estudiantes en aspectos como el rendimiento académico, la calidad de las relaciones y el clima de aula (Bisquerra & López, 2020). La implementación de la Educación Emocional debería comenzar con la formación inicial de los educadores, permitiéndoles, en una etapa posterior, acompañar a sus alumnos en este proceso a lo largo de todo el ciclo académico (Costa et al 2021).

Es fundamental que los estudiantes se beneficien de la educación emocional, ya que la emoción y la razón están continuamente interaccionando y por ello no se puede llegar a comprender la situación educativa como un proceso que no tiene en cuenta cómo se siente el alumnado (Mujica et al 2018).

Los objetivos primordiales de la Educación emocional están vinculados con la adquisición de un mayor entendimiento de las emociones propias (Frey, 2019) y la identificación de las emociones ajenas (Lawson, 2019). Denominar adecuadamente las emociones (Costa et al 2019). Desarrollar la capacidad para gestionar las emociones propias (López & López 2018) Elevar la tolerancia a la frustración (Costa, 2019). Prevenir los efectos perjudiciales de las emociones adversas (Moreno 2018). Entrenamiento en la generación de emociones positivas (Pérez & Filella, 2019). El objetivo es fomentar la automotivación (Solis, 2014) y adoptar una perspectiva positiva hacia la vida (García et al 2018). Adquirir la habilidad de fluir (Bisquerra et al 2012).

Un profesor bien formado podrá poner en práctica programas de educación emocional de forma coherente y efectiva (López, 2019). Ellos reclaman, por tanto, ser entrenados en competencias tales como la empatía, asertividad, autoestima, el control del estrés y la capacidad de ser flexibles. (Ulloa, et al 2016). La instrucción en competencias emocionales demanda la implementación de estrategias eficaces, métodos e

instrumentos válidos y fiables para cuantificar sus resultados a lo largo del proceso educativo y, por ende, la elaboración de informes sobre los grados de éxito en las poblaciones bajo estudio (Hernández et al 2021).

Este estudio se fundamentó en el Modelo de Competencias Emocionales del GROPE (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) de la Universidad de Barcelona. Este modelo conceptualiza las competencias emocionales como el compendio de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes requeridos para tomar conciencia, comprender, expresar y regular adecuadamente los fenómenos emocionales (Bisquerra, 2018), las cuales distribuye en cinco bloques:

De acuerdo con el modelo de Bisquerra, la conciencia emocional es el primer paso para poder lograr las otras competencias y representa la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado (Bisquerra & García, 2019). Un profesor puede ser más consciente de los vínculos socioafectivos que establece con sus estudiantes en la medida que es más consciente de su propia emocionalidad y de la de sus estudiantes. (Cabello et al 2010). Esta primera competencia se vincula con la granularidad emocional, definida como la capacidad de percibir y etiquetar las propias emociones con precisión y especificidad, implica ser capaz de distinguir entre estados emocionales similares y utilizar un lenguaje más preciso para describir las propias experiencias emocionales (Barrett, 2018).

Regulación Emocional: Entendida como la capacidad de controlar las respuestas innatas e impulsivas producidas por la emoción, junto con el nivel de inteligencia emocional, lo que incidirá directamente en el mecanismo a través del cual se dará solución a un conflicto: por vía pacífica o agresiva (Gutiérrez, et al 2017). Dicho control de la respuesta impulsiva es posible a través de la educación (Alzate, 2020). A partir de esta mirada, es que Bisquerra atribuye significación a la Regulación Emocional definiéndose como la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. También se puede denominar gestión emocional (Pincay et al 2018).

Autonomía Emocional: Competencia esencial para el bienestar, ya que se relaciona directamente con la autogestión personal, que a su vez, tiene vinculación con microcompetencias que permiten establecer relaciones positivas. Por lo tanto, la autonomía emocional representa un difícil equilibrio entre la dependencia y la desvinculación emocional (García Navarro, 2017).

Competencias Sociales: Esta competencia es la capacidad para mantener buenas relaciones, lo que implica dominar las habilidades sociales básicas, pero no puede limitarse a una mera correcta relación, sino que se requiere de habilidades que capaciten al individuo a desenvolverse en un mundo globalizado e interconectado, en el que la comunicación y la socialización son herramientas fundamentales (Roncacio-Ortiz et al., 2017).

Competencia para la Vida y el Bienestar: Una instrucción vital necesariamente debe incorporar la dimensión emocional. Numerosos desafíos de la sociedad contemporánea representan una evidencia evidente del analfabetismo emocional (Bisquerra & García, 2018). La infelicidad en los educadores se evidencia en formas como la desmotivación, la depresión y las afecciones físicas (Naranjo, 2014). En este contexto, la adquisición de habilidades emocionales tiene un impacto en diversas áreas, incluyendo la salud física, la calidad de las relaciones interpersonales y el desempeño académico y laboral (Cabello et al, 2010). Los educadores que cultivan sus habilidades emocionales poseen una mayor comprensión de la influencia de los factores ambientales y personales en su

comportamiento, lo que fomenta que desarrollen una mayor comprensión de los factores que intervienen en el aprendizaje de sus alumnos. Este trabajo de formación personal les ayuda a tener en consideración todos los factores que influyen en el comportamiento y en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes (Fernández et al 2009).

### ***Cuestión de investigación***

¿Cuál es el impacto de un taller de competencias socioemocionales en un grupo de docentes del sistema educacional chileno?

### **Método**

#### ***Diseño de la Investigación***

El diseño de investigación se enmarca en la investigación – acción, implementado en fases: observar, pensar y actuar, las cuales se generan continuamente de manera cíclica (Stringer, 1999, en Salgado, 2007). Cabe mencionar, que la investigación – acción construye el conocimiento a través de la práctica (Aranguren, 2007), junto con requerir y valorar la participación como un requisito indispensable. Según Hernández, Fernández y Baptista (2010) los diseños investigación-acción también representan una forma de intervención y algunos autores los consideran diseños mixtos, pues normalmente recolectan datos cuantitativos y cualitativos, y se mueven de manera simultánea entre el esquema inductivo y el deductivo. En base a lo mencionado el presente trabajo utiliza un enfoque mixto. La investigación mixta posibilita la integración de ambos métodos en un solo proceso investigativo (Hernández et al, 2010).

La investigación tuvo un diseño cuasi-experimental pretest-post test con grupo control. Se midió a un grupo de participantes, antes (pretest) y después (post test) de la intervención, basada en un taller de competencias socioemocionales para docentes. Se contó con un grupo control para realizar un análisis comparativo al término de la intervención.

#### ***Participantes***

La muestra de la intervención contó con un total de 77 profesionales de la educación, la que se debe diferenciar según los establecimientos donde ésta se efectuó, y el colegio control. En primer lugar, el Liceo Politécnico Andes Duoc UC de la Comuna de Renca, con una administración particular subvencionada gratuita, que recibe estudiantes desde I° a IV° medio, perteneciente a la Fundación Duoc, contó con 35 docentes participantes.

El segundo colegio intervenido fue el Colegio Redland, ubicado en la Comuna de Las Condes, con una administración particular. Recibe estudiantes desde Prekínder a IV° medio y cuenta con un total de 120 docentes; sin embargo, la intervención del estudio fue dirigida a los docentes vinculados al nivel Junior (Prekínder a 4° básico), participando 27 docentes en total.

El tercer colegio que participó como grupo control, fue el colegio Alicante del Valle de la comuna de Puente Alto, con una administración de fundación. Este colegio recibe a estudiantes de prekínder a IV° medio y cuenta con un total de 110 docentes, no obstante, la participación contó con un número de 15 docentes pertenecientes al ciclo de enseñanza media.

## ***Instrumento***

Para el trabajo de investigación se aplicó una encuesta inicial, previa a la realización de las sesiones teórico-prácticas y una final, posterior a la realización de las intervenciones; con el propósito de medir las competencias socioemocionales que presentaban los docentes pertenecientes a la muestra, así como, evaluar el impacto de las sesiones implementadas.

En la aplicación inicial se utilizó una encuesta de 20 preguntas, la que agrupó tres secciones. La primera sección midió las variables sociodemográficas: nombres, apellidos, edad, género, nivel educacional de desempeño del docente, colegio donde trabaja, años de experiencia e hijos (en caso de tenerlos). La segunda sección planteó 7 preguntas referidas a la identificación y conocimiento que tiene el docente en relación a las competencias socioemocionales, y la tercera sección, aplicó una escala likert contenida en el Inventario de Competencias Emocionales para Adultos (ICEA), que se elaboró con base en el Modelo Pentagonal. El ICEA es un inventario de 23 ítems, que representan 5 dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales y competencias para la vida y el bienestar, en cada dimensión los encuestados pudieron responder desde “nunca”, referido a que no realizan dicha acción descrita, o bien, “siempre”, referido a que realizan de manera permanente la acción descrita. Ejemplos: “Presto atención a mis emociones”, “Soy capaz de resolver conflictos interpersonales”, “Realizo actividades que me permiten fluir”.

El inventario ICEA constituye un instrumento que facilita la valoración de cada habilidad emocional, facilitando la identificación de cuál ha logrado niveles de éxito apropiados y cuál requiere una mayor atención en un proceso educativo. Su implementación constituye un aporte significativo a la capacitación inicial de los docentes, dado que facilita la identificación del grado de desarrollo de las competencias emocionales. La relevancia de estas competencias se fundamenta en que la adquisición de estas es imprescindible para optimizar el rendimiento profesional en la educación emocional de niños, niñas y jóvenes (Pérez et al., 2019). En última instancia, este instrumento resulta beneficioso para evaluar el comienzo y término de las intervenciones educativas en el ámbito de la educación superior y la educación continua, así como para examinar la eficacia del proceso implementado con la población adulta (Gallardo y Figueroa, 2020). El ICEA ha sido validado para la población de Chile, con propiedades psicométricas sobresalientes (López, et al 2022).

De esta manera, se realizaron sesiones teórico-prácticas a los grupos experimentales para desarrollar los componentes del Modelo Pentagonal de Competencias Socioemocionales, como instrumento verificador de la investigación:

1. Sesión 1: Conciencia emocional.
2. Sesión 2: Regulación emocional.
3. Sesión 3: Autonomía emocional.
4. Sesión 4: Habilidades sociales.
5. Sesión 5: Habilidades para la vida y el bienestar.

## ***Técnica de Análisis de Datos***

Mediante el programa estadístico SPSS, se realizó el análisis descriptivo en un inicio, luego se aplicó la prueba estadística ANOVA para realizar la comparación de resultados generales entre grupos, y por medio de esta, verificar la existencia de diferencias

estadísticamente significativas en la media que presentan los grupos experimentales y el grupo control.

Para el análisis de los resultados estadísticos obtenidos en cada grupo, se recurrió a la aplicación de preguntas sobre el conocimiento del docente acerca de las competencias socioemocionales y la aplicación del Inventario de Competencias Emocionales para Adultos (ICEA) en pre y post intervención. Así mismo, se aplicó la Prueba t de Student para dos muestras, lo que permitió determinar si la media inicial de una muestra presentó diferencias estadísticamente significativas a la media final de la misma muestra. Se utilizó esta prueba para realizar la comparación entre grupos en base a lo declarado por Hernández, Fernández y Baptista (2010), que señala la potencia de la prueba en cuanto a comparar las medias y la desviación estándar del mismo grupo en dos momentos diferentes.

Para los resultados cualitativos se desarrolló un análisis del discurso de las respuestas de los profesores, de ese análisis se establecieron conceptos generales que reunían las respuestas proporcionadas por los profesores tanto en el pretest como el post test. La categorización fue realizada por dos investigadores independientes de manera de obtener una categorización más precisa y objetiva.

### **Procedimiento**

El proceso de investigación se inició con la firma del consentimiento informado de los establecimientos donde se aplicó la intervención, la que se basó en la implementación de un taller, que contó con cinco sesiones, orientadas a abordar las competencias emocionales del modelo Pentagonal de Bisquerra.

Los talleres se realizaron en fechas acordadas previamente por los equipos directivos de ambas instituciones, las que fueron inamovibles y permitieron la participación de los docentes involucrados.

Cada taller contó con un período de tiempo de 40 minutos para cada establecimiento. En el caso del colegio Redland, los talleres fueron aplicados al inicio del consejo de profesores y en el Liceo Andes DUOC UC, las intervenciones fueron realizadas en un horario asignado para la ejecución de éstas.

De manera consecutiva, en cada sesión del taller, se abordó una competencia emocional del modelo Pentagonal: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, habilidades sociales, habilidades para la vida y el bienestar, respectivamente. Considerando el tiempo designado para los talleres, se procuró dar énfasis en entregar la información de forma breve y significativa, focalizándose en la entrega de medios prácticos como juegos, conversatorios y dinámicas de reflexión y relajación para fomentar la participación y comprensión de los docentes y así, alcanzar el impacto esperado.

**Sesión 1:** En esta sesión, se presentó el modelo pentagonal, asociado a la inducción y actividad práctica del abordaje de las cinco competencias propuestas por Bisquerra, para continuar con el desarrollo de la primera competencia del modelo: **Conciencia Emocional**, que aborda subdimensiones como la toma de conciencia de las propias emociones, alfabetización emocional, empatía, tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento, detectar creencias, conciencia ética y moral.

**Sesión 2:** En esta sesión, se abordó la competencia emocional de **Regulación emocional**, entendida como la capacidad para gestionar las emociones. Se inició con

una síntesis teórica para luego dar paso a la inducción práctica del taller. La intervención consistió en desarrollar las subdimensiones que contiene esta competencia: expresión emocional apropiada, regulación de emociones y sentimientos, regulación emocional con conciencia ética y moral, regulación de la ira para la prevención de la violencia, tolerancia a la frustración, estrategias de afrontamiento, y competencia para autogenerarse emociones positivas.

**Sesión 3:** En esta sesión se trabajó la competencia emocional de **Autonomía emocional** entendida como; un conjunto de características y elementos que conducen a la autogestión personal. La sesión se inició con una actividad práctica para continuar con la reflexión por parte de los docentes. Los contenidos tratados se vincularon a las microcompetencias personales de esta competencia, tales como: automotivación, autoestima, autoeficacia emocional, responsabilidad, actitud positiva, pensamiento crítico, análisis crítico de normas sociales, asumir valores éticos y morales y resiliencia.

**Sesión 4:** En esta sesión se abordaron las **competencias sociales** entendidas como la capacidad para mantener buenas relaciones interpersonales. Esta se inició con una síntesis teórica para dar paso a una dinámica lúdica y luego, el desarrollo de las subdimensiones que pertenecen a esta competencia: dominar las habilidades sociales básicas, respeto por los demás, prevención y gestión de conflictos, comunicación receptiva, comunicación expresiva, compartir emociones, comportamiento prosocial y cooperación, trabajo en equipo, asertividad, capacidad para gestionar situaciones emocionales y liderazgo emocional.

**Sesión 5:** En esta última sesión se trabajaron las **Competencias para la Vida y el Bienestar** y fomentar en los participantes la capacidad de adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida (Bisquerria, 2018). La presentación y actividad práctica se vinculó al desarrollo de las ocho subdimensiones que pertenecen a esta competencia: fijar objetivos adaptativos, tomar decisiones, buscar ayuda y recursos; ejercer la ciudadanía activa, participativa, crítica, responsable y comprometida, sentir bienestar emocional, fluir y sentir emociones estéticas.

Se aplicó el pretest y post test en la primera y última sesión. Ambos test fueron compartidos en un código QR, el que fue escaneado por la totalidad de los docentes al iniciar la primera intervención y la última, respectivamente.

### **Aspectos Éticos**

Para la realización del presente estudio, se contó con la aprobación y colaboración de los establecimientos educativos para poder aplicar el taller y las mediciones en los docentes; así como también, poder contar con el espacio y el material necesario para llevar a cabo la intervención.

El desarrollo de los talleres contó con el compromiso y dedicación de los investigadores para que la propuesta de intervención alcanzara el interés y participación de los integrantes.

Los investigadores formularon el pretest y post test para identificar a los participantes. Cabe mencionar, que los resultados del estudio fueron tratados protegiendo la confidencialidad de las respuestas de estos.

## Resultados

**Tabla 1.**  
Características Sociodemográficas de los participantes.

	Mujeres	Hombres	Total
<b>ESTABLECIMIENTO</b>			
Alicante del Valle	2	1	3
Liceo Politécnico Andes	17	16	33
Redland School	20	1	21
Total general	39	18	57
<b>EDAD</b>			
Entre 25-35	16	6	22
Entre 36-45	13	3	16
Entre 46-55	5	7	12
De 56 a más	5	2	7
Total general	39	18	57
<b>NIVEL EDUCACIONAL TRABAJO</b>			
Prebásica	7		7
Básica	13	1	14
Media	19	17	36
Total general	39	18	57
<b>TIENES HIJOS</b>			
Si	26	11	37
No	13	7	20
Total general	39	18	57

**Tabla 2.**  
Resultados de Análisis Comparación entre grupos experimentales y control por medio de la prueba estadística ANOVA.

		Suma de Cuadrados	df	Cuadrado Medio	F	Sig.
Total Escala	Entre Grupos	873,553	4	218,388	2,858	0,026
	Dentro Grupo	10925,420	143	76,402		
	Total	11798,973	147			
Conciencia Emocional	Entre Grupos	82,418	4	20,604	2,640	0,036
	Dentro Grupo	1116,089	143	7,805		
	Total	1198,507	147			
Regulación Emocional	Entre Grupos	29,864	4	7,466	1,387	0,241
	Dentro Grupo	769,778	143	5,383		
	Total	799,642	147			
Autonomía Emocional	Entre Grupos	27,207	4	6,802	1,658	0,163
	Dentro Grupo	586,766	143	4,103		
	Total	613,973	147			
Competencias Socioemocionales	Entre Grupos	31,331	4	7,833	1,727	0,147
	Dentro Grupo	648,527	143	4,535		
	Total	679,858	147			

A partir de los resultados obtenidos por medio de la prueba ANOVA se pudo identificar que existió una diferencia estadísticamente significativa entre los grupos experimentales y el grupo control. Específicamente se observaron diferencias en la comparación de grupos total y a su vez, en la medición de la primera competencia emocional del modelo pentagonal de Conciencia Emocional.

**Tabla 3.**



Resultados de Análisis Pre – Post Test Comparación Liceo politécnico Andes DUOC por medio de Test de Student.

Par	Diferencia	Media	Desviación estándar	Error estándar de la Media	Intervalo de confianza del 95% de la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
					Inferior	Superior			
Par 1	Antes/Después	0,78788	9,20176	1,60182	-2,47492	4,05068	0,492	32	0,626
Par 2	A1 - B1	0,06061	2,35769	0,41042	-0,77540	0,89661	0,148	32	0,884
Par 3	A2 - B2	0,06061	2,81668	0,49032	-0,93815	1,05936	0,124	32	0,902
Par 4	A3 - B3	0,51515	2,37330	0,41314	-0,32639	1,35669	1,247	32	0,221
Par 5	A4 - B4	0,60606	2,63319	0,45838	-0,32763	1,53975	1,322	32	0,195
Par 6	A5 - B5	-0,45455	2,64682	0,46075	-1,39307	0,48398	-0,987	32	0,331

A partir de los resultados obtenidos por medio de la prueba T de Student, se puede señalar que, existió un cambio; no obstante, este no fue estadísticamente significativo entre la comparación del pre y post test para el grupo experimental del establecimiento Liceo Andes DUOC.

**Tabla 4.**

Resultados de Análisis Pre – Post Test Comparación Redland School por medio de Test de Student.

Par	Diferencia	Media	Desviación estándar	Error estándar de la Media	Intervalo de confianza del 95% de la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
					Inferior	Superior			
Par1	Antes-Después	0,90909	4,86884	1,03804	-1,24963	3,06781	0,876	21	0,391
Pair 2	A1 - B1	0,50000	1,37148	0,29240	-0,10808	1,10808	1,710	21	0,102
Pair 3	A2 - B2	0,50000	1,50396	0,32065	-0,16682	1,16682	1,559	21	0,134
Pair 4	A3 - B3	0,18182	1,99132	0,42455	-0,70109	1,06472	0,428	21	0,673
Pair 5	A4 - B4	0,04545	1,43019	0,30492	-0,58866	0,67957	0,149	21	0,883
Pair 6	A5 - B5	-0,31818	1,28680	0,27435	-0,88872	0,25235	-1,160	21	0,259

A partir de los resultados obtenidos por medio de la prueba T de Student, se pudo señalar que, si bien existió un cambio, este no fue estadísticamente significativo entre la comparación del pre y post test para el grupo experimental de establecimiento Redland School.

**Tabla 5.**

Resultados cualitativos.

Variable	Resultado pre-test	Resultado post-test
Empatía	44	43
Autocontrol/manejo rabia/autorregulación	17	29
Asertividad	11	8
Responsabilidad	9	4
No sabe/no logra identificar	9	5
Cooperación / trabajo en equipo	8	9
Resiliencia	8	0
Tolerancia	7	6
Acoger / contenedor / cercanía	6	8
Conoce competencias socioemocionales	24	61
Puedo explicarle a otros	26	47
No responde	4	2

El análisis cualitativo reveló un aumento significativo en la identificación de competencias emocionales después de la intervención, específicamente en el Liceo Andes Duoc, en donde los resultados apuntaron a las competencias de conciencia emocional, regulación emocional y competencias sociales; por su parte, en el establecimiento Redland School se observó un aumento de la identificación de la regulación emocional, conciencia emocional, y autoconocimiento. Cabe destacar, que para los docentes de ambos establecimientos la empatía sigue siendo una competencia central, reconocida tanto en el pretest como en el post test, lo que indica una comprensión y valoración consistentes de esta habilidad entre los profesores.

El incremento en la mención de competencias socioemocionales de autonomía emocional, habilidades sociales y asertividad arrojado en post test sugirió que la intervención tuvo un impacto positivo en el desarrollo de estas competencias. En relación con la aparición de nuevas competencias emocionales como capacidad de escucha y proactividad, mencionadas en el post test, indicó que la intervención ayudó a los docentes a progresar en el entendimiento y aplicación de estas, así como identificar y desarrollar una gama más amplia y profunda de competencias emocionales. Así mismo, los resultados del post test indicaron que los profesores sentían mayor empoderamiento en el ámbito de la conciencia emocional, dado que un número importante de éstos, podían explicar las emociones a otras personas, posterior a la intervención.

## **Discusión**

El presente estudio tuvo como propósito determinar el impacto de un taller en competencias socioemocionales en docentes de dos establecimientos educacionales de Santiago, quienes participaron de las intervenciones, a partir de la disposición emanada de ambos establecimientos. Así mismo, se contó con un grupo control, cuya participación fue voluntaria, dado que su establecimiento no facilitó la realización de las intervenciones.

Con la realización de los talleres, se esperó lograr un incremento en las competencias emocionales de los docentes de ambos establecimientos, lo que se evidenció, a través del instrumento seleccionado para medir las competencias emocionales.

Dentro de los resultados se pudo referir que, existieron diferencias estadísticamente significativas al comparar los dos grupos experimentales y el grupo control. Lo mencionado, se pudo haber generado ya que la simple expectativa de recibir una intervención pudo influir en la forma en que los participantes perciben y reportan sus competencias emocionales desde el inicio (Premachandra & Lewis, 2022). Los docentes de los grupos experimentales y control pueden haber tenido actitudes o niveles de motivación diferentes hacia la intervención desde el principio, lo que puede haber influido en cómo reportaron sus competencias en los pretest (Ahmadi, et al 2023).

Las competencias socioemocionales en el currículum actual son cruciales para el desarrollo del aprender a ser y el aprender a convivir (Valenzuela et al 2021), y esto es lo que esperan y demandan de los docentes. Lo anterior se evidenció dado que los profesores del grupo control manifestaron su interés y necesidad de participar en la intervención en competencias socioemocionales. Los profesores asocian el desarrollo de sus competencias emocionales con sus resultados como educadores, la autopercepción de las competencias del docente se relaciona con la obtención de un clima de aprendizaje adecuado en su aula, por lo que el desarrollo de las competencias socioemocionales en docentes se convierte en un elemento de gran relevancia para la mejora de la calidad educativa (Barrientos, et al 2020).

En cuanto a los resultados obtenidos, al comparar cada grupo experimental por separado, los resultados pre y post test, no evidenciaron diferencias estadísticamente significativas. A partir de esto, se logró inferir que en los resultados pudo incidir la variable de sesgo de deseabilidad social en los participantes, dado que los docentes asumen un rol dentro de la escuela, en el que deben conocer y manejar diversos temas, entre ellos el ámbito socioemocional, es aquí donde surge la dificultad de romper con el “discurso políticamente correcto” o sesgo de “deseabilidad social” (Cea D’Ancona 2005), lo que quedó demostrado en la alta puntuación declarada por los docentes en los pretest.

Lo anteriormente mencionado, pudo estar asociado a que la labor docente está influenciada por un enfoque educacional rígido, pues tal parece que, sigue primando un estilo de enseñanza tradicional y frontal, similar al que los profesionales docentes aprendieron siendo alumnos, conservando en las prácticas pedagógicas la lógica de la reacción y la reproducción (Araya, 2007) y centrada en componentes curriculares, cognitivos, memorizados, pero casi siempre desconectada de la vida misma (Rodríguez & Fortunato 2021).

Este enfoque demanda expectativas sobre el rol docente por parte del sistema escolar, incluso de la sociedad. Desde este punto de vista, se podrían explicar la incongruencia en las puntuaciones de los encuestados en el pre y post test, versus el desconocimiento de las competencias emocionales observado por los investigadores durante las intervenciones. Con este análisis se buscó enfatizar el rol protagónico del docente, vinculado al desarrollo real (no meramente declarado en una medición) de sus competencias socioemocionales, en cohesión y coherencia con su actuar, poniendo en el centro su propio desarrollo personal y profesional para dar respuesta a las necesidades reales de aprendizaje de los estudiantes, en función de las demandas del contexto inmediato, de una sociedad globalizada e hiperconectada tecnológicamente, así como de generar bienestar socioemocional para el desarrollo integral de la educación (CASEL, 2021).

En el proceso de análisis se consideró además que, es necesario tener presente la existencia de una formación de pregrado, la que se encuentra desajustada a las necesidades del docente, encargada de potenciar el desarrollo integral, que contribuya a formar ciudadanos para una sociedad pacífica, incluyente y justa (García, 2023); por el contrario, se visibiliza una educación que ha fomentado la formación académica, donde no se encuentran la variedad y cantidad de programas que orienten la formación del profesorado en el desarrollo de sus propias competencias emocionales, proceso indispensable para que luego las y los docentes puedan guiar a sus estudiantes en la educación de sus emociones. (Costa-Rodríguez 2021). La formación inicial de los docentes debe comprender el desarrollo de competencias emocionales como la Conciencia Emocional, Regulación Emocional, Autonomía Emocional, Competencias Sociales y Competencias para la Vida y el Bienestar, dado que estas habilidades son un elemento clave de los procesos de aprendizaje, ya que contar con entornos emocionalmente positivos contribuye de manera sustantiva a la enseñanza (ERCE 2019). Además, puede convertirse en un factor protector contra el estrés, la depresión, los conflictos interpersonales, siendo positiva tanto para el profesor como para el alumno (Carbonero, 2019).

A partir de los resultados, se evidenció que los grupos experimentales versus el grupo control, mostraron una diferencia estadísticamente significativa para la competencia de conciencia emocional, en relación con las otras competencias. Cabe mencionar que el desarrollo de esta competencia se realizó en la primera sesión. Se pudo explicar este aspecto, por la adecuada asistencia y predisposición positiva de los docentes de cada

grupo, al iniciar los talleres, demostrando que el grado motivacional es uno de los principios que intervienen en la obtención de la aptitud en el proceso educativo (Mero 2023). A diferencia del grupo control, donde no existió desarrollo de esta competencia.

Por otra parte, a partir del desarrollo de esta sesión, los docentes se hicieron conscientes, de manera colectiva, de su escaso vocabulario emocional y de las consecuencias que esto conllevaba, presentándose el desafío de tener un mayor empoderamiento en su rol de docentes y la educación emocional. La competencia de conciencia emocional dice relación con la base para la consecución de las demás competencias descritas en el modelo pentagonal, vinculada directamente con el concepto de granularidad emocional, por tanto, los docentes participantes lograron aumentar su capacidad para percibir y etiquetar sus propias emociones, utilizando un lenguaje más preciso (Barrett, 2018), lo que cimienta el desarrollo de las demás competencias emocionales.

Del análisis cualitativo de las mediciones pre y post test, se desprendió que la empatía es la habilidad socioemocional que mayoritariamente conocen los docentes participantes de los grupos experimentales, considerando que la empatía es un factor primordial en el desarrollo de las relaciones interpersonales, para entender los problemas, los logros, las ilusiones y todos los sentimientos de un individuo, transformándose en un punto clave para una correcta relación entre el docente y el estudiante (Saltos, et al 2020). Se ha comprobado que los maestros empáticos son capaces de mejorar el estado de ánimo y aumentar sus potencialidades cognitivas (De los Santos, 2018).

Así mismo, se logró concluir que los encuestados de ambos establecimientos, demostraron un incremento significativo en las competencias vinculadas a la conciencia emocional, regulación y autonomía emocional, indicando con esto que ambos grupos de docentes desarrollan con mayor facilidad las habilidades intrapersonales. Desarrollar la inteligencia intrapersonal puede ayudar a los docentes, ya que esta inteligencia es la capacidad de procesar información relacionada con nuestro interior y con la propia identidad, para dirigirse a uno mismo de manera eficiente y satisfactoria en la vida (Gardner, 1994, citado por García Vásquez & Valenzuela González, 2017). Así mismo, se evidenció que el primer grupo incrementó el conocimiento de la competencia de autoconocimiento y habilidades sociales, mientras que el segundo grupo experimental, acrecentó el conocimiento en competencias afectivas. Así mismo, con la medición se logró inferir que ambos grupos experimentales reconocen y declaran nuevas competencias emocionales post intervención, lo que se evidencia al momento de realizar el pre test, dado que algunos encuestados no lograron identificar las emociones versus el resultado que arrojó el post test, donde todos los docentes declaran conocer las emociones con las que se identifican, logrando reconocerlas y nombrarlas. Lo anterior, demostró el interés y deseo de incorporar las competencias emocionales por parte de los docentes, a pesar de disponer, únicamente de 5 sesiones para la realización del taller en su totalidad, demostrándose con ello, la efectividad de este. En el primer grupo Liceo Andes UC se evidenciaron nuevas competencias vinculadas a la asertividad, capacidad de escucha y proactividad, en tanto que para el segundo grupo colegio Redland School, se evidenciaron competencias de autoconocimiento y competencia social, lo que indica que ambos grupos incorporaron competencias nuevas y/o las afianzaron. Este avance observado por los investigadores, cobra relevancia significativa, porque quedó demostrado que intervenir en esta temática, impacta positivamente en la capacidad de los docentes para reconocer, comprender y regular las emociones, entendiéndose que estas son habilidades fundamentales entre el profesorado, las cuales además de influir en los procesos de aprendizaje, "afectan la salud física, la calidad de las relaciones interpersonales y el rendimiento académico y laboral" (Cabello, et al, 2010).

En cuanto al potencial discriminador del instrumento utilizado; Inventario de Competencias Emocionales para Adultos (ICEA) elaborado en relación al modelo pentagonal, podemos mencionar que, en base al estudio realizado en Chile el año 2021, la fiabilidad, medida en alfa de Cronbach, es de 0.892, también posee una validez interna adecuada para medir psicométricamente las competencias emocionales, por lo que aquel estudio concluyó que en Chile, el ICEA se puede valorar como un instrumento que permite una evaluación de cada competencia emocional, que ayuda a determinar cuál de estas ha alcanzado mayores niveles de logro y cuál requiere de mayor atención en un proceso educativo (López, 2021). Sin embargo, en el presente estudio, no se observa un potencial discriminador de la escala ICEA, los docentes participantes de la investigación de los grupos experimentales no muestran cambios estadísticamente significativos en sus respuestas pre y post test, en ambos momentos se autoevalúan de manera positiva, afirmando poseer un alto nivel de conocimiento acerca de las competencias medidas, lo que implica sesgo de deseabilidad social, el que podemos asociar al tipo de preguntas del instrumento, las que facilitan que se responda de manera positiva, sin que necesariamente se tenga incorporada la competencia evaluada.

Los investigadores evidenciaron de manera empírica que existieron diferencias entre lo declarado como respuesta a la escala, versus a los comentarios y/o respuestas entregadas en las intervenciones, por ejemplo, en la sesión de conciencia emocional surgió desconocimiento acerca de la definición del concepto emoción, dificultades para reconocer y nombrar emociones, más allá de las conocidas como básicas, y desconocimiento de lo que implica el proceso emocional a nivel neurofisiológico, cognitivo y conductual. Por otra parte, en la sesión vinculada a la competencia social, se logró observar similitud en los resultados obtenidos, de manera general; sin embargo, durante las intervenciones se observó que en ambos grupos se manifestaron actitudes comunicativas poco asertivas, lo que demuestra que la competencia requiere ser afianzada. Así mismo, se visualizaron actitudes poco empáticas, lo que contrasta con la alta valoración de esta competencia en las mediciones pre y post test. Lo mencionado indicó que los docentes deben afianzar las habilidades de desarrollo intrapersonal, para evitar posibles discrepancias; por ejemplo, a la hora de poner en práctica la conducta empática. Es a lo largo del proceso de socialización que el individuo va adquiriendo las habilidades necesarias y, perfilando conductas y comportamientos, que le permiten interactuar de manera satisfactoria con los demás (Borbor, 2024), lo que demuestra la importancia del dominio de esta competencia, por parte de los docentes a la hora de educar a sus estudiantes.

En relación a las competencias para la vida y el bienestar, se visualizó que un número significativo de docentes no incorporó, dentro de su desarrollo personal, prácticas de autocuidado y bienestar; es más, reconocieron que no priorizan espacios de cuidado personal; quedando demostrado en los docentes del grupo experimental Redland School, quienes cuentan con instancias de esparcimiento implementadas por el establecimiento; como por ejemplo: yoga; sin embargo, su utilización se reduce a un escaso número de docentes. Diversas investigaciones exponen que los profesores perciben que los desafíos y exigencias de su trabajo son excesivos y que no reciben el reconocimiento social y económico que se merecen: se sienten menoscabados en relación con otras profesiones, pese al relevante rol social que tienen (Andaur & Berger, 2018), desde allí que se podría explicar la desmotivación de los docentes por implementar conductas que benefician su salud emocional y física.

A partir del análisis realizado en relación a la asistencia de los docentes, convocados a participar de las intervenciones, en el establecimiento Redland School de un total de 30, participaron 27 y en el Liceo Politécnico Andes Duoc, de 65 participaron 35; sin embargo, lo señalado anteriormente no se puede asociar a la estructura organizacional,

ni al liderazgo ejercido por los directivos de los establecimientos, ya que ambas instituciones accedieron a facilitar tiempos y espacios para desarrollar las intervenciones. Así mismo, tanto el director del Liceo Politécnico Andes y la directora de ciclo del colegio Redland, participaron en todas las sesiones realizadas como muestra de un liderazgo positivo. Sin embargo, se consideró que, si bien la presencia del estamento directivo pudo generar apoyo y confianza en algunos docentes, en otros pudo implicar inhibición. afectando en el desempeño de estos durante los talleres, es aquí donde se debería analizar de manera previa el tipo de liderazgo ejercido en cada institución, si este tiende a la jerarquización y sumisión o, por otra parte, se ejerce un liderazgo carismático y distribuido (Del Carmen, et al 2024), que tiende a motivar a la participación como es el caso de lo observado en ambos colegios

Se pudo inferir que los docentes que decidieron no participar del taller podrían estar influenciados por la carga laboral asociada a burnout, fenómeno de cansancio físico, emocional y mental, de ausencia de interés en el trabajo, deshumanización y bajo nivel de realización, consecuencias de una exigencia continua de energías y recursos personales del trabajador (Cabellos, et al, 2020). O bien, asociar la ausencia de participación de algunos docentes por un bajo nivel de compromiso, el cual estaría relacionado con el vínculo que puede manifestar el trabajador con su lugar de trabajo. Este fenómeno es conocido como engagement gap, donde los trabajadores no se sienten involucrados en su trabajo, por lo que su rendimiento es menor y por tanto, los estándares de producción (o de enseñanza en el caso de los docentes) disminuyen (Sacks, 2006); por lo tanto, se podrían relacionar estos dos factores a los docentes que decidieron ausentarse de las jornadas de intervenciones.

Para desarrollar las competencias emocionales en el establecimiento educativo, es importante señalar que la cantidad de sesiones deben considerarse dentro de una estructura formal y una práctica constante y de largo plazo. Así mismo, es imprescindible contar con un espacio de tiempo adecuado, tal como lo sugieren diversos autores, quienes destacan que este factor es crucial para alcanzar los resultados deseados. Según Bisquerra y García (2018), un programa de educación emocional efectivo demanda un mínimo de diez sesiones para lograr resultados significativos. El presente estudio, se limitó a cinco sesiones por establecimiento, por lo que esta diferencia podría influir en los resultados obtenidos; este es un factor relevante a considerar en la evaluación sobre la efectividad de la intervención. Los autores sugieren que una intervención más prolongada podría potenciar el desarrollo de competencias emocionales, lo que abre una discusión sobre la necesidad de ajustar el diseño del programa para futuras investigaciones. Existe un gran número de investigaciones internacionales que refieren que los efectos de las intervenciones de SEL [social and emotional learning] se pueden ver una vez pasado dos años de implementación (Talvio, et al 2019).

### **Limitaciones**

En relación a las limitaciones podemos mencionar que el tamaño de la muestra fue limitado, dado que los grupos experimentales estuvieron compuestos por 27 y 35 docentes respectivamente; a su vez, el grupo control contó con 15 docentes. Al ser una muestra reducida en número, limita la distribución normal de los datos analizados. Toda muestra al aumentar tiende a la normalidad y es susceptible de ser analizada bajo una distribución de probabilidad normal (Torres, et al 2006). Por otra parte, la asignación de tiempos para realizar la intervención quedó al albedrío de los equipos directivos de cada establecimiento. En uno de los colegios experimentales, se asignaron 3 jornadas de trabajo para implementar las 5 sesiones, lo que llevó a tener que realizar dos sesiones en una misma jornada, acortando el período de trabajo por intervención. En contraste,

el otro colegio experimental contó con 5 jornadas separadas para cada sesión. En ambos establecimientos algunos docentes mencionaron de manera previa el agobio por las múltiples tareas que debían cumplir y el escaso tiempo para realizarlas, a lo que se sumó el tener menor disponibilidad de tiempo a causa del taller. Los docentes mantienen una constante demanda por mejorar las condiciones laborales y disminuir la carga administrativa (Rodríguez et al 2017).

En relación con el diseño de la intervención, al poner en práctica las cinco sesiones diseñadas en cada colegio, se observó que la limitante del tiempo, impidió abordar, de manera óptima, las micro competencias contenidas en cada una de las cinco competencias emocionales mencionadas por Bisquerra, debiendo en algunos casos, sólo ser mencionadas. Esta es una deficiencia que impacta en el desarrollo sistemático de la propuesta de las competencias a las que tributan.

### ***Proyección de la investigación***

Las competencias socioemocionales en el currículum actual son cruciales para el desarrollo del aprender a ser y el aprender a convivir (Valenzuela et al 2021). Uno de los actores claves para el desarrollo de este currículum, centrado en las competencias socioemocionales, son los docentes, quienes se han visto favorecidos por los aportes realizados desde el mundo académico en esta temática; sin embargo, se debe continuar investigando para construir aportes que permitan desarrollar estrategias que empoderen a los docentes y que estos logren, como dice Humberto Maturana; enfatizar la pedagogía de la sensibilidad que no debe confundirse con falta de exigencia, con disminución de un diálogo - dialéctico de alto nivel metacognitivo; no; lo que dice que dicha pedagogía debe darse desde el nivel más alto de lenguajear y comunicarse de los seres humanos: el amor (Rodríguez & Fortunato, 2021).

El sistema educativo chileno ha manifestado, desde los años 90 en adelante, preocupación por incorporar instancias para el desarrollo de la inteligencia emocional en la educación formal. Programas como Habilidades para la Vida (HPV) y Bienestar y Aprendizaje Socioemocional (BASE), han sido iniciativas implementadas en Educación Parvularia y Básica, orientadas a la enseñanza de estrategias de autoconocimiento, autocuidado, resolución de conflictos y desarrollo de habilidades sociales y personales en pos de la construcción de una buena convivencia entre los miembros de una comunidad escolar (Ávalos, 2015). Así mismo, la Fundación Liderazgo Chile propone un programa, que si bien, no está directamente dirigido a los docentes, enfatiza la difusión y promoción de la importancia que tiene la educación emocional en los procesos de aprendizaje y la calidad de vida de la ciudadanía en general (Costa et. al 2021). No obstante, se requiere velar para que las instituciones educativas implementen programas formales de educación emocional, ratificadas a nivel ministerial, para sensibilizar y apoyar a los equipos de gestión y sostenedores en la tarea de ejecutar programas que favorezcan los espacios, tiempos y planificación de instancias de capacitación, que garanticen la comprensión y aplicación de las competencias emocionales por parte de los docentes y transitar hacia la construcción de un conocimiento humano en el accionar de la docencia (Rodríguez y Fortunato 2021).

A modo de ejemplificar las falencias que presentan los establecimientos en la ejecución de estos programas, es propicio comentar que los investigadores observaron con preocupación la designación, por parte de los establecimientos educativos, de un tiempo acotado para la realización de la intervención; así como también, constatar que uno de ellos, simplemente la rechazó. Así también, las condiciones generadas para la realización de los talleres no fueron las óptimas, dado que, un establecimiento ajustó las sesiones en el transcurso de la ejecución de estas, debiendo ser reajustada la

programación, lo que implicó, desarrollar dos competencias emocionales en una misma jornada; así mismo, en el otro establecimiento, una de las intervenciones se debió realizar al culminar una reunión de participación docente de la institución. Así también, algunos profesores participantes no asistieron a las intervenciones programadas, dado que debieron presentarse a otras reuniones solicitadas por el establecimiento a la misma hora del taller. Finalmente, la programación de las sesiones lidió con el término de semestre y trimestre, período de sobrecarga administrativa y pedagógica para los docentes, lo que incidió en la disposición de algunos de ellos, a la hora de participar en la capacitación. Por lo tanto, para propiciar una adecuada ejecución de la intervención es fundamental sostener una reunión previa con los equipos de gestión de los establecimientos, y poder lograr la sensibilización acerca del impacto de las capacitaciones en el profesorado. De esta manera, se podrá velar para que dentro de la planificación de las intervenciones, se disponga del tiempo adecuado para la realización de estas y para que las condiciones establecidas (fechas y espacio físico) sean definidas por calendario fijo. Es importante señalar que los docentes deben conocer con antelación la intervención y su propósito, para fomentar en ellos la motivación y organización de sus actividades de docencia y así, contribuir a la comprensión de la relevancia que tienen las competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del docente y su comunidad educativa. Se sugiere considerar a los autores que recomiendan un mínimo de diez sesiones para fomentar el desarrollo de las competencias socioemocionales.

En relación a la formación de los docentes, en Chile existen disposiciones ministeriales que promueven la educación integral en el sistema educativo, cuestión que aplica a los futuros docentes durante su formación universitaria. En este sentido, distintas universidades han asumido el compromiso de formar estudiantes que no solo dominen las competencias de sus campos disciplinarios, sino que también posean habilidades emocionales que contribuyan a su desarrollo integral (Gilar et al., 2019. Lagos, 2024). No obstante, a pesar de que existe una tendencia a incluir asignaturas que contribuyan a la formación integral del alumnado, aunque en muchas de ellas no se observa una progresión clara que garantice la continuidad, gradualidad y sistematicidad necesarias para una educación emocional efectiva. Por eso, se considera que aún queda un desafío pendiente para abordar esta deficiencia en la formación docente (Lagos, 2024). Por lo dicho anteriormente, es crucial que la formación inicial de los futuros docentes contemple en su currículum la educación emocional de manera transversal. Tal como lo declara la Ley General de Educación (Ley 20.370, 2009), cada nivel educativo debe orientarse hacia la formación integral de sus estudiantes, por lo que la formación de los futuros docentes debe contribuir a la articulación del aprendizaje socioemocional con todas las asignaturas y unidades temáticas, y propender a que el desarrollo de estas, no sea de uso exclusivo de la asignatura de orientación, según lo dispuesto por los planes y programas actuales. De este modo, se debe propiciar que el sistema educativo, principalmente las instituciones de educación superior, consideren las directrices emanadas de diversos informes de organismos como la OCDE (2011), UNESCO, Delors, (1996) y el Fondo de Cultura Económica (Reimers y Chung, 2016). Para una reestructuración formal que incorpore la educación emocional en los programas de formación docente; es fundamental considerar los estudios académicos y científicos acreditados que enfatizan sobre la importancia de esta temática, incluida la presente investigación, y cimentar consistentemente, el inicio de un proceso de modificación gradual y sistemática a nivel curricular para poder generar el impacto esperado en los futuros profesores. Este cambio de mirada implicará tiempo, ajustes técnicos profundos y la participación y compromiso de diferentes actores como el estamento directivo, docentes universitarios y los propios estudiantes, quienes probablemente, deberán esperar varios años para evidenciar los efectos de haber recibido una educación formal en competencias emocionales.



Otro aspecto relevante que se debe propiciar en futuras investigaciones se refiere a que para el diseño de los talleres, es primordial que exista preocupación por implementar sesiones teórico prácticas, en las cuales los componentes primordiales sean participativos y lúdicos, de modo que el docente se conecte de manera significativa con este espacio (González & Ramírez, 2017).

## Conclusiones

Los resultados de esta investigación indican que, la implementación de un taller de cinco sesiones, basadas en el modelo pentagonal de Rafael Bisquerra, para el desarrollo de competencias socioemocionales en docentes, tuvo un impacto positivo en los participantes, quedando evidenciado en los resultados cuantitativos, que indican diferencias estadísticamente significativas en la comparación de medias totales de los grupos experimentales versus el grupo control. Sin embargo, no se observaron cambios estadísticamente significativos en la comparación pre y post test intragrupo. Lo mencionado se atribuye al sesgo de deseabilidad social en los docentes y por otra parte, al bajo potencial discriminador de la escala ICEA.

Al observar y comparar los resultados cualitativos podemos afirmar que, se evidenció un cambio significativo, que revela un aumento considerable en la identificación de competencias emocionales después de la intervención, destacando la empatía como una competencia central para los docentes de ambos establecimientos, indicando una comprensión y valoración de esta. Este análisis de la investigación demuestra que la intervención contribuyó a identificar y desarrollar una amplia gama de competencias emocionales.

Se observa que los participantes mostraron mayor conocimiento y comprensión de las competencias socioemocionales en la medición post test. Esto puede implicar que, incluso con intervenciones acotadas (cinco sesiones) se puede desarrollar, a nivel general, aspectos centrales de las competencias socioemocionales; sin embargo, para lograr la incorporación permanente de cada una de las competencias y sus distintas subdimensiones, es imprescindible desarrollar y planificar un programa integrado al calendario anual de los establecimientos educacionales. Por otra parte, es fundamental considerar que, para lograr cambios profundos, es necesario integrar la educación de las competencias emocionales en la etapa de formación educativa del docente.

## Referencias

- Ahmadi A, Noetel, M, ..., & Lonsdale, C (2023). A classification system for teachers' motivational behaviors recommended in self-determination theory interventions. *Journal of Educational Psychology*.
- Alzate-Henao, GP, Bedoya-Rojas, MM, ..., & Ocampo-Flórez, E (2020). Emociones, conflicto y educación: bases para pensar la educación emocional para la paz. *Revista eleuthera*, 22(2), 246-265.
- Aragundi-Valle, R, & Game-Varas, C (2023). Habilidades socioemocionales en docentes para el manejo de ambientes de aprendizaje colaborativos. *Revista Innova Educación*, 5(2), 149-164.
- Aranguren Peraza, G (2007). La investigación-acción sistematizadora como estrategia de intervención y formación del docente en su rol de investigador. *Revista de pedagogía*, 28(82), 173-195.
- Ávalos, H (2015). Programa Habilidades para la Vida en la Comuna de Pudahuel: revisión desde la práctica profesional. Santiago.
- Andaur, RA, & Berger, SC (2018). Implementación e impacto de un taller de autocuidado basado en mindfulness en profesionales de la educación. *Estudios sobre la Educación*. Pontificia Universidad Católica de Chile. VOL. 34, 239-261. <https://doi.org/10.15581/004.34.239-261>
- Barrett, L (2018). La vida secreta del cerebro. Cómo se construyen las emociones. Paidós.
- Bisquerra, R, & López-Cassà, È (2020). Educación emocional. 50 preguntas y respuestas. Buenos Aires: Ateneo Aula.
- Bisquerra, R, & García, E (2018) La Educación Emocional Requiere Formación del Profesorado. España: Revista Participación Educativa.

- Bisquerra, R, & Pérez Escoda, N (2007). «Las competencias emocionales». *Educación*, 1(10), 61-82.
- Borbor, C (2024). Habilidades sociales y relaciones interpersonales en docentes como agentes educativos, *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, Universidad Cesar Vallejo, Piura Perú. Año IX. Vol. IX, N°17. <https://doi.org/10.35381/r.k.v9i17.3280>
- Cabello, R, Ruiz-Aranda, D, & Fernández-Berrocal, P (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 41-49.
- Cabellos, S, Loli, R, Sandoval, M, & Velásquez, R (2020) Niveles de Burnout y estrategias de afrontamiento en docentes de educación superior. *Rev. Cubana Enfermer vol.36 no.2 Ciudad de la Habana*.
- Casassus, J (2007). *La educación del ser emocional*. Santiago, Chile: Editorial Cuarto Propio.
- Carbonero, M, & de Souza, L (2019). Formación inicial docente y competencias emocionales: análisis del contenido disciplinar en universidades brasileñas. *Centro Universitário Ateneu, Fortaleza, Ceará, Brasil. 2- Universidad de Valladolid, España. Educ. Pesqui., São Paulo, VOL. 45, e186508*.
- Costa Rodríguez, C, Palma Leal, X, & Salgado Fariás, C (2021). Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la Inteligencia Emocional para la aplicación de la Educación Emocional en la práctica pedagógica de aula. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(1), 219-233. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100219>.
- Chemysenko, OS, Kankaraš, M, & Drasgow, F (2018). Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills.
- De los Santos, G (2018). Programa "Conéctate al otro" sobre empatía cognitiva y afectiva en docentes de una institución educativa. *Escuela de Postgrados Universidad César Vallejo*.
- Del Carmen Olmos-Gómez, M, Galdames-Sandoval, AM, & Parra-González, ME (2024). Capacidades de Liderazgo de Directores de Escuelas Chilenas según las Percepciones de sus Docentes. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 12(2), 135-156.
- Frey, N, Fisher, D, & Smith, D (2019). All learning is social and emotional: Helping students develop essential skills for the classroom and beyond. *Ascd*.
- Fernández, M, Palomero, J, & Teruel, M (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(1), 33-50.
- Fried, L, Mansfield, C, & Dobozy, E (2015). Teacher emotion research: Introducing a conceptual model to guide future. *Issues in Educational Research*, 25(4), 415 - 441.
- García, LM, Bravo, CB, & Padilla, AHM (2018). La educación emocional en la formación del profesorado universitario. Diseño e implementación de un MOOC. In *IV Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa INNOVAGOGIA 2018: libro de actas. 20, 21 y 22 de marzo 2018. AFOE. Asociación para la Formación, el Ocio y el Empleo*.
- García Navarro E (2017). *Formación del profesorado en educación emocional: Diseño, aplicación y evaluación (Tesis doctoral)*. Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/117225>
- García Cano, L, & Niño Murcia, S (2023). La regulación emocional en docentes de educación en formación. *Pensamiento educativo*, 60(3), 00101. <https://doi.org/10.7764/pel.60.3.2023.1>
- García, VJ, & Valenzuela, GJ (2017). El rol de la inteligencia intrapersonal en la autorregulación y profesionalización docente. *XIV CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA – PONENCIA*. <https://repositorio.tec.mx/handle/11285/626591>
- González, NP, & Ramírez, EA (2017). Evaluación de un programa de intervención educativa en inteligencia emocional. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*.
- Hernández, R, Fernández, C, & Baptista, M (2010) *Metodología de la Investigación*. Quinta Edición. Mc Graw Hill Educación. México.
- Hernández, CM, Rodríguez, AF, ..., & Rivero, F (2021). La Escala de Evaluación de las Competencias Emocionales: la Perspectiva Docente (D-ECREA). *Psicología Educativa*. Avance online. <https://doi.org/10.5093/psed2021>
- Ibáñez, SN (2011) Aprendizaje-enseñanza: mejora a partir de la interacción de los actores *Educación y Educadores*, 14(3), 457-474.
- Jennings, PA, Doyle, S, ..., & Brown, JL (2019). Long-term impacts of the CARE program on teachers' self-reported social and emotional competence and well-being. *Journal of School Psychology*, 76, 186-202.
- Lagos, N (2024). Educación emocional en la formación del profesorado de Chile. *Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 14(28). <https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1970>
- Lawson, GM, McKenzie, ME, ..., & Hoover, SA (2019). The core components of evidence-based social emotional learning programs. *Prevention Science*, 20, 457-467.
- López, GJP, Ruiz, LIA, & Pico, MJR (2023). Inteligencia Emocional: Relación entre la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico en población de Bachillerato. *Dominio de las Ciencias*, 9(3), 2414-2444.
- López-Cassà, È (2019). *Educación emocional en la infancia (de 0 a 6 años)*. Madrid: Wolters luwer.
- López Luis, B, & López Cortez, BE (2018). El desarrollo de las habilidades socioemocionales como factor influyente en el desempeño académico. *Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*.
- López-López, V, Lagos San Martín, NG, & Hidalgo Ortiz, JP (2022). Validación del Inventario de Competencias Emocionales para Adultos (ICEA) *Revista Educación*, 46(2). <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47960>
- Mayer, J, & Salovey, P (1997). *What is emotional intelligence? In P Salovey, & D Sluyter (Ed), Emotional development and emotional intelligence: implications for educators*. Basic Books.
- Mero, R (2023). La motivación docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje October 2023 *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS*, Universidad Estatal del Sur de Manabí, 5(6), 357-368. <https://doi.org/10.59169/pentaciencias.v5i6.861>

Moreno, AE, Rodríguez, JVR, & Rodríguez, IR (2018). La importancia de la emoción en el aprendizaje. *Didácticas Específicas*.

Naranjo, C (2014). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Santiago, Chile: Editorial Cuarto Propio.

Ortega, P (2017). La Educación es un encuentro con el otro. *Revista Virtual Redipe*, 8.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2023). *Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales. Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*.

Pérez Escoda, N, & Filella Guiu, G (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & saber*, 10(24), 23-44.

Premachandra, B, & Lewis, NA (2022). Do we report the information that is necessary to give psychology away? A scoping review of the psychological intervention literature 2000–2018. *Perspectives on Psychological Science*, 17(1), 226-238.

Pincay-Aguilar, I, Candelario-Suarez, G, & Castro-Guevara, J (2018). INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL DESEMPEÑO DOCENTE. *Psicología unemi*, 2(2), 32-40.

Rodríguez, M, & Fortunato, I (2021). HUMBERTO MATURANA Y LA HUMANIDAD EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: APORTES PARA UN SENTIPENSAR EN LA EDUCACIÓN *Temas em Educ. e Saúde, Araraquara*, 17, 00, e021020. <https://doi.org/10.26673/tes.v17i00.15601>

Rodríguez Ramírez, JA, Guevara Araiza, A, & Viramontes Anaya, E (2017). Síndrome de burnout en docentes. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 8(14), 45-67.

Roncancio-Ortiz, AP, Ortiz-Carrera, MF, ..., & Bocanegra-García, JJ (2017). El uso de los videojuegos como herramienta didáctica para mejorar la enseñanza-aprendizaje: una revisión del estado del tema. *Ingeniería Investigación Y Desarrollo*, 17(2), 36–46. <https://doi.org/10.19053/1900771X.v17.n2.2017.7184>

Sacks, AM (2006). Antecedents and consequences of employee engagement. *Journal of Managerial Psychology*, 21, 600-619. <https://doi.org/10.1108/02683940610690169>.

Salgado, AC (2006) Investigación cualitativa: Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit Revista Peruana de Psicología*, 13, 71-78.

Solís, JDF (2014). El humor prosocial en la gestión de emociones positivas. *Educación y futuro digital*, 9, 38–46.

Talvio, M, Hietajärvi, L, Matischek-Jauk, M, & Lonka, K (2019). ¿Tienen un impacto sistemático los talleres Lions Quest (LQ) sobre el aprendizaje social y emocional (ASE) de los docentes?: Muestras desde nueve países. *Electronic journal of research in educational psychology*, 17(48), 465-494.

Torres, M, Paz, K, & Salazar, F (2006). Tamaño de una muestra para una investigación de mercado. *Boletín electrónico*, 2, 1-13.

Ulloa, M, Evans, I, & Jones, LC (2016). Los efectos del entrenamiento en conciencia emocional sobre la capacidad de los profesores para gestionar las emociones de los niños en edad preescolar: un estudio experimental. *Escritos de psicología*, 9(1), 1-14. <https://doi.org/10.5231/psy.writ.2015.1711>

Valenzuela-Zambrano, B, Álvarez Fabio, M, & Salgado Neira, E (2021). Estudio sobre la inteligencia emocional de profesores/as de la provincia de Concepción, Chile. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(44), 29-42. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.002>