



**UNIVERSIDAD
ACADEMIA**
DE HUMANISMO CRISTIANO

ESCUELA DE
PSICOLOGÍA

**Competencias Socioemocionales docentes: implicancias para una calidad
educativa en la asignatura de Orientación**

UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO

ESCUELA DE PSICOLOGÍA

Nombre de autoras/es: Paloma Godoy Cerda

Nombre profesor guía: Catalina Ramírez

Artículo para Optar al Grado de Psicólogo/a

Santiago, 2023

Resumen

La presente investigación tiene como propósito conocer las significaciones de docentes en segundo ciclo de enseñanza básica del Liceo Malaquías Concha de la comuna La Granja, respecto al desarrollo de sus competencias socioemocionales en el contexto educativo y su relación con los principios que orientan la apropiación curricular de la asignatura de Orientación, la cual se presenta como un componente esencial para abordar las complejidades emocionales y sociales que enfrentan los estudiantes.

La metodología de la investigación incluye entrevistas semiestructuradas con docentes de segundo ciclo en el Liceo Malaquías Concha. El análisis de datos se realiza de manera sistemática y estructurada para identificar patrones y tendencias.

Los hallazgos revelan que los docentes caracterizan su rol de jefatura de curso como un compromiso vocacional con un enfoque social y crítico. La conciencia social, la habilidad para relacionarse y la toma de decisiones responsables se promueven en la interacción con los estudiantes y en la reflexión sobre las condiciones sociales y laborales.

Sin embargo, obstáculos como la falta de herramientas y estrategias pedagógicas de aprendizaje socioemocional, condiciones laborales precarias y la descontextualización del currículo limitan el desarrollo efectivo de competencias socioemocionales. La gestión educativa multifocal y la iniciativa de buscar apoyo del área de psicología se destacan como acciones facilitadoras.

Palabras claves: competencias socioemocionales, labor docente, apropiación curricular, bases curriculares, trabajo colaborativo,

ABSTRACT

The purpose of this research is to know the significance of teachers in the second cycle of basic education at the Malaquías Concha High School in the La Granja commune,

regarding the development of their socio-emotional competencies in the educational context and their relationship with the principles that guide the curricular appropriation of the Guidance subject, which is presented as an essential component to address the emotional and social complexities that students face.

The research methodology includes semi-structured interviews with second cycle teachers at the Malaquías Concha High School. Data analysis is carried out in a systematic and structured manner to identify patterns and trends.

The findings reveal that teachers characterize their role as course leaders as a vocational commitment with a social and critical approach. Social awareness, relationship skills, and responsible decision-making are promoted in interaction with students and in reflection on social and work conditions.

However, obstacles such as the lack of pedagogical tools and strategies for socio-emotional learning, precarious working conditions and the decontextualization of the curriculum limit the effective development of socio-emotional competencies. Multifocal educational management and the initiative to seek support from the psychology area stand out as facilitating actions.

Keywords: socio-emotional competencies, teaching work, curricular appropriation, curricular bases, collaborative work

Introducción

La educación básica en Chile, posee desafíos significativos en su misión de entregar una formación integral que comprenda el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y emocionales. A lo largo de su historia, las transformaciones impulsadas por demandas sociales han llevado a la necesidad de establecer un currículo educativo que

impulse el desarrollo integral, además de contar con docentes que puedan fomentarlo a través de una enseñanza efectiva y equitativa (Venegas, 2021; CPEIP, 2021).

Pese a lo indicado, el sistema educativo ha sido objeto de críticas persistentes en relación a la garantía de acceso equitativo a una educación de calidad, cuestión que perpetúa las desigualdades asociadas a la segregación social. Las representaciones sociales revelan que diversos factores tales como las disparidades socioeconómicas, políticas desiguales, evaluaciones estandarizadas inadecuadas y la capacitación docente, contribuyen a obstaculizar la consecución de una educación de calidad en el país (Gallegos, et al., 2022).

En este contexto, es fundamental identificar desafíos interconectados, los cuales cuestionan la racionalidad, los contenidos y las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Asimismo, cuestionar la concepción tradicional de los roles de estudiantes y docentes es fundamental en este contexto. La relación entre ambos es un factor determinante en el proceso educativo y sienta las bases para la efectividad del aprendizaje al involucrar la cognición y las emociones, elementos claves que se activan en respuesta a contextos y circunstancias específicas (Operti, 2023a)

La presente investigación se lleva a cabo con docentes con jefatura de curso de segundo ciclo de enseñanza básica del Liceo Malaquías Concha, ubicado en la comuna de La Granja, establecimiento público que brinda educación formal a estudiantes de las poblaciones Malaquías Concha, Yungay y San Gregorio, sectores estigmatizados por la segregación social (La Segunda, 2014).

A pesar de los logros educativos positivos en años recientes, el trabajo de docentes y profesionales de la educación se ve afectado por respuestas inconsistentes y poco favorables en los procedimientos y protocolos de protección y educación, relacionados con los desafíos sociales y educativos del entorno externo. Esta situación genera obstáculos significativos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Ante estos desafíos, el establecimiento ha optado por adoptar un enfoque centrado en la mejora continua (Liceo Malaquías Concha, 2020).

Educación socioemocional: Un enfoque integral

El enfoque inclusivo de la educación en Chile, orientado al desarrollo integral y permanente, abarca conocimientos, habilidades y actitudes en los ámbitos personal, social, cultural y de conocimiento. La educación socioemocional, alineada con esta perspectiva, facilita estrategias para el bienestar integral de los estudiantes, proporcionándoles competencias esenciales para el éxito académico y personal que les permita ser ciudadanos participativos y activos, desempeñando así un papel esencial en el desarrollo integral del proceso educativo (Ley General de Educación, 2009; Operti, 2023b).

Investigaciones destacan que las intervenciones con enfoque socioemocional generan efectos positivos, mitigando factores sociales estresantes en los estudiantes y estableciendo una conexión directa entre las emociones, el sentimiento y la personalidad (Valero et al., 2022; Bisquerra y López, 2020). La eficacia de programas socioemocionales muestra que estos mejoran la conciencia sobre la importancia de crear un ambiente escolar positivo. Una evaluación en Valencia, centrada en la

formación docente, confirma su contribución al reducir la agresividad e inestabilidad emocional en los estudiantes y destaca la importancia del conocimiento previo del profesorado para brindar aprendizajes efectivos (Sidera et al., 2019; Tur et al., 2021).

La Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional (CASEL, 2020) define este aprendizaje como un proceso mediante el cual los estudiantes adquieren habilidades específicas que les permite desarrollar identidades saludables y establecer relaciones de apoyo, promoviendo la equidad y excelencia educativa mediante colaboraciones entre escuela, familia y comunidad, creando entornos de aprendizaje con confianza y evaluación continua.

El SEL aborda cinco áreas de competencia interrelacionadas, que se pueden enseñar y aplicar en varias etapas de desarrollo:

- Autoconciencia: Habilidades para comprender las propias emociones, pensamientos y valores, y su influencia en el comportamiento, como las fortalezas y limitaciones.
- Autocontrol: Habilidades para manejar las propias emociones, pensamientos, y comportamientos de manera efectiva, como retrasar la gratificación, manejar el estrés y sentir motivación y voluntad para lograr metas personales y colectivas.
- Conciencia social: Capacidad para comprender las perspectivas y empatías con los demás; sentir compasión por otros, entender normas históricas y sociales en diversos entornos, y reconocer los recursos y apoyos de la familia, escuela y comunidad.

- Habilidades para relacionarse: La capacidad para establecer y mantener relaciones saludables y de apoyo, como la comunicación clara, la escucha activa, la cooperación y la colaboración para resolver problemas y negociar conflictos de manera constructiva
- Toma de Decisiones Responsables: La capacidad para tomar decisiones y elecciones constructivas sobre el comportamiento personal e interacciones sociales en diversas situaciones; considerar las normas éticas y evaluar los beneficios y consecuencias de diversas acciones.

Bisquerra y López (2020), explican la emoción como elemento central del enfoque socioemocional, la cual activa respuestas neurofisiológicas, comportamentales y cognitivas. Neva Milicic, et al. (2014), señala cómo las funciones fisiológicas actúan y se diferencian de acuerdo a las emociones y la interacción en la que se llevan a cabo, de modo que las relaciones cercanas y significativas determinan la cantidad, el tamaño y las conexiones de las neuronas (Bisquerra y López, 2020; Milicic, et al. 2014, p.30).

Por consiguiente, la educación socioemocional es esencial para el desarrollo de habilidades que permitan a los estudiantes desenvolverse eficazmente en la sociedad. Integrar dicho enfoque en el aula es una tarea que recae principalmente en el docente, quienes pueden crear un ambiente de aprendizaje seguro, enseñar estrategias para resolver conflictos y mostrar comportamientos positivos, contribuyendo así al desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes. De este modo, se destaca la

importancia de empoderar el rol de los docentes y proporcionar un acompañamiento constante para facilitar el proceso (Operti, 2023).

Docentes y Educación socioemocional: Agentes claves en el proceso educativo

La relación entre las competencias socioemocionales y la función del docente en el proceso educativo es crucial. Un estudio chileno, muestra que la incorporación de programas de desarrollo profesional en educación socioemocional genera un impacto significativo. Por lo tanto, se recomienda implementar programas educativos, realizar seguimiento a su efectividad y capacitar a los docentes en competencias socioemocionales para abordar los riesgos asociados a la salud mental (Marchat et al., 2020).

El desarrollo de competencias socioemocionales en docentes muestra un indicador en la predicción del burnout mayor que las creencias de autoeficacia. Esta asociación se fundamenta en niveles más altos de felicidad, inteligencia emocional y experimentación de afecto positivo (Torres, 2018, p.22-23; Ferreira et al., 2023, p.170). En concordancia con la perspectiva de Rafael Bisquerra (2005), un docente con una consciencia emocional bien desarrollada tiene una mayor habilidad para observar y comprender sus propios estados y reacciones emocionales, lo que le permite expresarlos verbalmente. Esto subraya la importancia de comprender cómo estas competencias impactan en el proceso de enseñanza (Gutiérrez, 2019, p. 79).

Políticas públicas y educación socioemocional: desafíos y perspectivas

En Chile existen programas y políticas relacionados al aprendizaje socioemocional, que respaldan y proporcionan apoyo a los docentes en este aspecto. Sin embargo, esto se vuelve insuficiente y persisten los desafíos en la vinculación y continuidad educativa (Bernasconi, et al., 2022; Seamos Comunidad, 2022).

El Currículo Nacional de Orientación (2015) proporciona directrices a los docentes con jefatura de curso, quienes imparten la asignatura, para crear un entorno escolar inclusivo y respetuoso, promoviendo la convivencia positiva. Este currículo facilita herramientas para integrar la educación socioemocional, alineándose con los Objetivos de Aprendizaje Transversales y otras asignaturas.

La asignatura de Orientación, obligatoria desde el primer año de enseñanza básica hasta segundo de enseñanza media, establece objetivos centrados en el desarrollo de competencias socioemocionales, adaptación escolar, aprendizaje de habilidades básicas, promoción de valores y relaciones positivas, así como la comprensión de normas (MINEDUC, 2015).

En el segundo ciclo de enseñanza básica, se abordan objetivos curriculares de ambas etapas de educación formal, facilitando una transición gradual hacia la enseñanza media. Es importante señalar que la Ley General de Educación otorga a los establecimientos la libertad para desarrollar planes y programas de estudio que cumplan con los objetivos generales y complementarios establecidos en las bases curriculares (Ley 20370, 2009).

Apropiación curricular de Orientación: Un enfoque en las competencias socioemocionales de docentes

En el marco de la Política de Reactivación Educativa, la actualización de la Priorización Curricular 2023-2025 ofrece directrices para apropiar el currículo de Orientación. Se enfatiza la importancia de abordar los principios de bienestar, convivencia y salud mental, así como la necesidad de contextualizar las enseñanzas según las necesidades e intereses de los estudiantes. Además, resalta la importancia de integrar aprendizajes demostrando profesionalismo docente, haciendo hincapié en la creación de vínculos pedagógicos que transmitan confianza y empatía (Ministerio de Educación, 2023).

La efectividad del aprendizaje socioemocional radica en la apropiación del currículo por parte de los docentes, los cuales son capaces de adaptar las bases curriculares para abordar las necesidades emocionales y sociales de los estudiantes (Ministerio de Educación, 2023).

En este contexto, la apropiación curricular implica que los docentes desarrollen las competencias necesarias para llevar a cabo una práctica docente efectiva. Esto se alinea intrínsecamente con el Marco para la Buena Enseñanza (MBE), estructurado en cuatro dominios fundamentales:

1. Preparación de la enseñanza: Enfocado en la planificación y organización de lecciones efectivas, considerando las necesidades y características de los estudiantes.

2. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje: Se centra en establecer un entorno de aula positivo que fomente el compromiso y el respeto mutuo entre estudiantes y docentes.
3. Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes: Busca la adaptación de métodos y estrategias para satisfacer las diversas necesidades de los estudiantes, asegurando un aprendizaje efectivo para todos.
4. Responsabilidades profesionales: Incluye aspectos éticos, de desarrollo profesional continuo y colaboración con colegas, padres y la comunidad educativa en general.

La apropiación curricular se convierte así en un proceso dinámico donde los docentes internalizan y aplican los principios del MBE, garantizando una enseñanza de calidad que responda a las necesidades y contextos específicos de los estudiantes (CPEIP, 2021).

En resumen, la formación integral de los estudiantes en Chile va más allá de la adquisición de conocimientos académicos, abarcando la adquisición de habilidades socioemocionales esenciales para desenvolverse efectivamente en la sociedad. La asignatura de Orientación desempeña un papel crucial en el desarrollo de estas competencias. Sin embargo, la efectividad de la enseñanza depende en gran medida de la apropiación del currículo de orientación por parte de los docentes, así como de otros factores que influyen en el proceso educativo. En base a lo expuesto, este estudio se enfoca en conocer las significaciones de docentes pertenecientes al Liceo Malaquías Concha, respecto a la relación entre sus competencias socioemocionales en

el contexto escolar y la apropiación curricular en la asignatura de Orientación en segundo ciclo de enseñanza básica.

Pregunta de Investigación

De manera lógica, la pregunta que guió esta investigación fue ¿Cuáles son las significaciones de docentes de segundo ciclo pertenecientes al Liceo Malaquías Concha respecto a la relación entre sus competencias socioemocionales en el contexto educativo y la apropiación curricular de la asignatura de Orientación?

Hipótesis

La hipótesis principal plantea una relación significativa entre las competencias socioemocionales de los docentes del Liceo Malaquías Concha y su nivel de dominio del currículo de la asignatura de Orientación en el segundo ciclo de enseñanza básica.

Objetivos

El objetivo que guió esta investigación refiere a conocer son las significaciones de docentes de segundo ciclo de enseñanza básica, pertenecientes al Liceo Malaquías Concha respecto a la relación entre sus competencias socioemocionales en el contexto educativo y la apropiación curricular de la asignatura de Orientación.

Objetivos Específicos

- Caracterizar a los docentes, con jefatura de curso en segundo ciclo de enseñanza básica
- Identificar las competencias socioemocionales que los docentes observan en la apropiación curricular de la asignatura de Orientación.

- Identificar los obstáculos que experimentan los docentes en la apropiación curricular de la asignatura de Orientación.
- Identificar los facilitadores que experimentan los docentes en la apropiación curricular de la asignatura de Orientación.

Metodología

En esta investigación, se emplea una metodología cualitativa y correlacional para comprender las percepciones de los docentes sobre sus competencias socioemocionales y analizar su interrelación con la apropiación curricular en la asignatura de Orientación, considerando también la influencia del contexto educativo. La metodología cualitativa, centrada en la interpretación y contexto, se alinea con un enfoque científico, reconociendo la mediación de nuestras percepciones (Parker et al, 2004).

Participantes

La investigación se centra en docentes con jefatura de curso en el Liceo Malaquías Concha, responsables de Orientación en quinto a octavo de enseñanza básica. Un muestreo selectivo abarca todo el ciclo, con cuatro participantes, dos hombres y dos mujeres, de diversas edades y trayectorias, cada uno siendo profesor jefe en los cuatro niveles del segundo ciclo. Se establecieron los siguientes criterios de inclusión:

- Docentes con jefatura de curso en segundo ciclo de enseñanza básica del Liceo Malaquías Concha.

- Docentes asignados para impartir la asignatura de Orientación en segundo ciclo de enseñanza básica.

Estrategias de producción de información

Se utilizan entrevistas semiestructuradas, alineadas con el enfoque cualitativo y las sugerencias de Parker et al. (2004), reconociendo y reflexionando sobre suposiciones iniciales. La elección de esta técnica permite explorar significados subjetivos y abordar contradicciones, destacando la importancia de la reflexión continua (Parker et al, 2004).

Procedimiento

En la fase inicial, se estableció un contacto preciso con participantes, asegurando la alineación con objetivos y criterios de inclusión. A pesar de la limitada disponibilidad de sujetos, la selección de participantes se gestionó eficazmente, ajustándose a los criterios establecidos.

Se implementó la entrevista en un entorno cuidadosamente seleccionado y los objetivos de investigación fueron claramente comunicados a cada entrevistado, obteniendo su consentimiento para el registro.

Análisis de datos

El análisis de datos se llevó a cabo en una secuencia metodológica que inició con la definición de objetivos y pregunta de investigación. Posteriormente, se procedió a la selección y recopilación de datos relevantes de cada docente entrevistado. Las etapas subsiguientes incluyeron la preparación y organización de estos datos, seguidas

por la creación de una matriz de análisis de contenido abordando dimensiones, categorías y subcategorías, proporcionando un espacio para comentarios reflexivos.

La codificación de los datos se ejecutó empleando esta matriz para cada objetivo específico, posibilitando un análisis cualitativo para identificar patrones y tendencias, seguido de la interpretación de los resultados. Los hallazgos fueron documentados y presentados, procediendo a la formulación de conclusiones. Este proceso aseguró un análisis sistemático y estructurado de los contenidos investigados, garantizando así una comprensión profunda y significativa de las significaciones estudiadas.

Aspectos éticos

Se garantizó el consentimiento informado de todos los participantes, asegurándose de que comprendieran plenamente los objetivos, riesgos y beneficios de la investigación. Además, se implementaron medidas exhaustivas para preservar la confidencialidad y privacidad de los datos recopilados, priorizando así la integridad ética del estudio.

Resultados

Los resultados proporcionan una visión esclarecedora de las significaciones de docentes con jefatura de curso en segundo ciclo de enseñanza básica. Para mayor comprensión y detalle, se presenta un análisis detallado por cada objetivo específico, enriqueciendo la comprensión de los hallazgos.

1.- Caracterizar a los docentes con jefatura de curso en segundo ciclo de enseñanza básica

La caracterización de los docentes es esencial para la investigación. Proporciona una comprensión detallada de los perfiles, funciones y experiencias, contextualizando sus perspectivas y enfoques pedagógicos en el análisis de variables. Además de facilitar la identificación de patrones y variaciones, contribuyendo a una interpretación integral de los resultados.

Respecto a los enfoques pedagógicos del grupo docente, prioriza un enfoque social y crítico, basado en valores personales, como se declara en las siguientes citas: E4: "me instauró en un modelo crítico social", E3: "¿Porque son porque son colegio público, van a ser segregado?... muchos profes acá no pensamos así.". Además, al tener en cuenta las condiciones sociales de los estudiantes, prevalece un enfoque centrado en atender las necesidades básicas: E1: "saber qué le pasó... qué situación vivió en la casa, si tomo desayuno... si tuvo quizás algún episodio de violencia". El enfoque social y crítico adoptado por los docentes promueve en los estudiantes la capacidad para analizar las estructuras sociales y las desigualdades, y transformar la realidad social en la que viven (Niño-Artega, 2019)

En cuanto a las prácticas pedagógicas, se muestra un patrón en la flexibilidad del currículo de Orientación, para adaptarse a las distintas necesidades de sus estudiantes: E2: "muchas veces me desvíó de él (currículo) porque principalmente abordo las necesidades propias de mi curso". Sin embargo, en relación al trabajo colaborativo y al apoyo interdisciplinario, se muestra una variación por género, ya que se observa falencias en trabajo colaborativo, cuestión que se enfatiza en docentes masculinos, como señala E3: "yo prefiero evitar el trabajo colaborativo en algunos

aspectos y buscar la solución ahora", en contraste a las docentes mujeres que indican una preferencia por el apoyo en equipos interdisciplinarios para la apropiación curricular: E2: "Yo soy muy...de trabajar con el equipo psicosocial".

En esta línea, los docentes contribuyen de manera constructiva a la definición del Currículo Nacional de Orientación, ya que lo adaptan en mejora del desarrollo integral de sus estudiantes, considerando las necesidades del contexto educativo. Sin embargo, la apropiación del currículo refiere a cómo comprenden, analizan y contextualizan el plan de estudios (MINEDUC, 2023), evidenciando la falta de una perspectiva retrospectiva que resulta de la colaboración entre docentes, una disposición que se relaciona a la confianza en las capacidades de pares (Ávalos, Bascope, 2017, p.2). Por otra parte, en relación a las diferencias de género, se evidencia la diferencia que existe en expectativas de desarrollo intelectual y profesional entre hombres y mujeres (González, 2016)

Al analizar las percepciones respecto a sus funciones como profesores jefes, se destaca como dificultad la carga laboral asociada a su función: E2: "es una tremenda labor y siento que es muy poco valorada ". Además, el entorno escolar contribuye a intensificar esta percepción, como lo expone el participante E3: "la Jefatura que me han tocado en este colegio han sido...las más desgastante...por una serie de factores emocionales y conductuales, sociales, etcétera". La carga laboral produce efectos negativos en la calidad de vida de los docentes, lo cual genera consecuencias en las relaciones sociales y desarrollo personal, así como la prevalencia de patologías físicas y psicológicas (Castilla et al, 2021)

Pese a lo expuesto, se observa una contribución y participación por parte de los docentes al Proyecto Educativo Constitucional (PEI). Los entrevistados asumen, además de la jefatura de curso y la enseñanza de Orientación, otras responsabilidades en asignaturas específicas y en talleres extra programáticos. El compromiso con el bienestar y la formación integral de sus estudiantes se vincula al compromiso organizacional hacia el establecimiento. Desde una perspectiva multidimensional, se entiende el compromiso organizacional como un involucramiento emocional con la tarea de profesor jefe, con el equipo de trabajo, la autoridad institucional y la organización como tal (Becker en Saenz, et al, 2021).

2.- Identificar las competencias socioemocionales que los docentes observan en la apropiación curricular en la asignatura de Orientación.

Identificar estas competencias en el proceso de investigación, contribuyen al bienestar individual de los docentes y de la comunidad educativa en general. Reconocerlas y potenciarlas permite comprender y aplicar los contenidos curriculares, fortaleciendo así la efectividad del proceso educativo.

Las competencias socioemocionales que observan los docentes se relacionan directamente en lo que respecta a la interacción con sus estudiantes. En este contexto, destacan habilidades de conciencia social, como mostrar preocupación por sentimientos de los estudiantes: E1: "tomar conciencia del otro, qué le pasa al otro, qué situación está viviendo...", y demostrar empatía hacia ellos: E3: "si no tengo empatía, no puedo entender qué están viviendo mis chiquillos".

Además, identifican habilidades para relacionarse con sus estudiantes como menciona E4: "el compartir, colaborar, tomar decisiones, organizarse", comunicarse efectivamente mediante la escucha activa declarado por E2: "la habilidad que tengo es escuchar, no enojarme tan rápido, sino que darme el tiempo de poner atención" y practicando el trabajo en equipo y la resolución colaborativa con los estudiantes como expresa E4: "A través de la comunicación, diálogo, acuerdos, planificando acciones". Las habilidades observadas por los docentes están vinculadas al MBE, ya que son fundamentales para comprender las necesidades de los estudiantes, establecer conexiones significativas y crear entornos educativos inclusivos (CASEL, 2020; CPEIP, 2021)

Por otra parte, se identifican competencias socioemocionales subyacentes que, aunque no son directamente observadas por los docentes, influyen en la dinámica escolar. El liderazgo emocional, entendido como una habilidad para establecer relaciones (CASEL, 2020), se manifiesta en la asignatura de Orientación, donde el enfoque es fortalecer la autoconfianza y promover estrategias que fomenten la autovaloración, según lo expresado por E3: "Busco que los estudiantes se fortalezcan, crean en sí mismos y encuentren estrategias para valorarse y comprenderse". El liderazgo emocional implica influir y gestionar las emociones de los estudiantes, lo cual desempeña un proceso crucial en la adecuada gestión curricular, creando un clima emocional positivo (Bisquerra & López-Cassá, 2020; CPEIP, 2021).

Además, la resiliencia y adaptabilidad en su función de jefatura de curso, se relacionan con las competencias de autocontrol y toma de decisiones responsables, al

abordar las particularidades de las relaciones, como señala E2: "Trato de abordarlo a la realidad a los chiquillos...en específico con el sexto año A, que no va a ser lo mismo... en cuatro años más, con el futuro sexto". Esto, refleja la capacidad de autocontrol y toma de decisiones responsables de los docentes, que les permite enfrentar con éxito las dificultades personales y profesionales inherentes a su labor, adoptando una actitud positiva en las interacciones con la comunidad educativa (CASEL, 2020; Bisquerra & López-Cassá, 2020).

El análisis de las significaciones de los docentes muestra una valoración general del enfoque socioemocional y su importancia en el contexto educativo, sin embargo, se observan limitaciones en su desarrollo como declara: E1: "Son súper importantes y creo que son un pilar fundamental... pero es súper complicado... que se puedan desarrollar." Esta valoración del enfoque por parte de los docentes se alinea a los objetivos de la Priorización Curricular, que apunta a atender y priorizar los desafíos socioemocionales, de convivencia y salud mental (Ministerio de Educación 2023).

3.- Identificar los obstáculos que experimentan los docentes en el contexto escolar que limitan la apropiación curricular de la asignatura de Orientación

Identificar estos obstáculos proporciona información valiosa para mejorar la calidad de la enseñanza y el clima escolar, la reflexión sobre las limitaciones experimentadas puede aumentar el compromiso docente e impactar positivamente en los resultados educativos de los estudiantes.

En una dimensión personal y profesional, se muestran las condiciones laborales del grupo docente como un obstáculo desgastante debido a las responsabilidades

asociada al rol de jefatura, que abarca una serie de tareas implícitas que no son debidamente compensadas: E3: "aquí hay desde las toallitas húmedas... higiénicas ...Tení que estar preparado y se tú el único equipo... Multidisciplinario", "todos hablan de la vocación, loco yo no pago la luz con vocación". Esta disconformidad con las condiciones laborales coincide con una percepción a nivel nacional y refiere a un problema estructural de la educación (Díaz y Zamora, 2023, p.14).

Por otro lado, pese a reconocer la importancia de las competencias socioemocionales en la asignatura de Orientación, señalan la falta de herramientas adecuadas para su desarrollo integral como señala E1: "no tenemos las herramientas y siempre andamos pensando en pasar materia...cumplir". Aunque observan mejoras en su trayectoria profesional como señala E2: "ahí fue más a lo que yo pensaba que se hacía... después empecé a entender que hay un programa para trabajar en orientación" esta carencia persiste como una limitación significativa. Esta ausencia de herramientas en la práctica educativa, responde a la formación inicial del grupo docente, al igual que los errores observados en el desarrollo de su trayectoria, lo cual acierta la premisa fundamental que estos profesionales aprenden principalmente en su entorno laboral, mediante la reflexión y análisis de su propia práctica (CPEIP, 2021).

Al mismo tiempo, se observan variaciones por género en la fundamentación de dichas limitaciones, puesto que docentes mujeres vinculan esta percepción a la falta de formación adicional E2: "siento que me falta saber mucho más de lo socioemocional", mientras que los docentes hombres las relacionan al tiempo y la priorización de aspectos esenciales como señala: E3: "sería maravilloso poder trabajarlas

(competencias socioemocionales)..., pero pucha ahí hay que ver qué lo necesario... es ir priorizando". El desarrollo del enfoque socioemocional en su práctica educativa, responde a la formación inicial del grupo docente, al igual el progreso en el desarrollo de su trayectoria, lo cual acierta con la premisa fundamental de que los docentes aprenden principalmente en su entorno laboral, mediante la reflexión y análisis de su propia práctica (CPEIP, 2021).

La gestión del tiempo en el contexto escolar, es también es un obstáculo en apropiación del currículo de Orientación, ya que los docentes de segundo ciclo desempeñan funciones específicas de asignatura, de manera que las exigencias a nivel institucional en el ámbito académico juegan un rol principal en su práctica: E3: "la dificultad que tenemos nosotros, que somos profesores de asignatura y pasamos muy poco tiempo con nuestros alumnos." Además, la asignatura de Orientación pese a ser reconocida como el espacio propicio para el desarrollo integral de los estudiantes, cuenta con una hora pedagógica a la semana (45 minutos), impactando negativamente en la profundidad y calidad de la enseñanza: E4: "yo como profe jefe, tengo media hora o 40 minutos si es que, pero aun así estoy hablando temas que son tan delicado, que necesitamos los espacios para poder hablarlo". La gestión del tiempo en el plan de estudios se ve limitada para alcanzar los objetivos de aprendizaje y requiere de un entorno propicios que facilite el diálogo y la reflexión (MINEDUC, 2015).

En el ámbito de colaboración profesional y relaciones interpersonales, destaca la falta de comunicación y trabajo colaborativo entre los docentes, lo cual genera discrepancias en las actividades dirigidas a la educación integral de los estudiantes, tal

como indica E2: " hay tantas cosas que existen para trabajar lo emocional y siento que acá seguimos pegados en los mismos temas". Asimismo, se observan discrepancias en la percepción del compromiso educativo entre docentes que argumentan el trabajo individual, como señala E3 "cuando no hay un compromiso y que solamente por un tema de pega prefiero hacerlo solo". Asimismo, se observa falta de coordinación en los enfoques con programas externos a la institución, según lo expuesto por E4: "otras entidades que intervienen para crear material cachai que no se articula con la realidad interna". Las discrepancias por falta de comunicación y colaboración, caracteriza la ausencia de tiempo y espacios adecuados para el trabajo colaborativo, que abarca las interacciones ocasionales en el intercambio de narraciones de historias y buenas prácticas, para lo cual es preciso implementar iniciativas de desarrollo profesional más exigentes con el objeto de fomentar un entorno propicio que mejore continuamente la colaboración entre docentes (Avalos-Bevan & Bascopé, 2017).

El foco de atención en los estudiantes, presenta desafíos en cuanto al contexto social en el que se desarrolla la educación, como señala: E3: "está inserto en una comunidad con un índice de vulnerabilidad tan amplio que tenemos niños muy marcados". Asimismo, relacionan estas condiciones sociales a la vulneración de derechos que observan en los estudiantes E2: "poder entender o lograra pesquisar a un chiquillo que está sufriendo un maltrato jebi en su casa". Los desafíos prácticos al abordar estas condiciones sociales se infieren en las funciones de profesor jefe definidas por el MINEDUC, sin embargo, no proporciona una directriz explícita. En este sentido, es fundamental para los docentes establecer un vínculo con los estudiantes,

estar al tanto de sus necesidades y dificultades, para fomentar efectivamente la integración social (MINEDUC, 2021).

Por otro lado, los cambios propios de la adolescencia en los estudiantes, si bien no se declara como obstáculo, es un desafío continuo E2: " nosotros recibimos a los chiquillos en el proceso de cambio más fuerte que ellos tienen ". En este contexto los docentes asumen roles de tutores en su función como educadores: E4: "yo los miro como si fueran mis propios hijos... pero no caer en el paternalismo... soy un modelo". La etapa de desarrollo de estudiantes de segundo ciclo de enseñanza básica, se caracteriza por las transformaciones fisiológicas y psicológicas, donde surgen fluctuaciones en el humor, actitudes rebeldes y atracción por la transgresión de normas. El profesor como modelo, es crucial para crear un vínculo positivo, ya influyen mediante sus acciones y pueden guiar las conductas deseadas, complementando el trabajo en el aula (Silva y Mejía, 2015; Bandura, 1987).

Por último, se observa una visión crítica respecto al alcance del currículo de Orientación, ya que declara que, este no se ajusta a la realidad de los estudiantes y al contexto escolar en el que se desarrolla la enseñanza: E2: "que vaya más acorde a la realidad de los chiquillos, más acorde al sector donde están, al nivel socioeconómico". Esta visión crítica de los docentes refiere a la perspectiva tecnocrática dominante de estandarización que caracteriza el currículo escolar en Chile (Mujica, 2020).

4- Identificar los facilitadores que experimentan los docentes en el contexto de apropiación curricular de la asignatura de Orientación

Este objetivo busca ofrecer datos significativos sobre los factores que tienen un impacto positivo en el proceso educativo, permitiendo a los docentes mejorar las condiciones para una enseñanza efectiva en la asignatura de Orientación. El análisis revela una perspectiva holística, desglosando tres categorías fundamentales que facilitan la apropiación curricular por parte de los docentes.

En la categoría de gestión educativa, destaca la comunicación con los apoderados para facilitar la comprensión de la realidad de los estudiantes: E1: " tener una buena comunicación con los apoderados también, que es fundamental porque ellos han empujado al curso que le vaya bien también". La gestión educativa se observa multifocal, ya que abarca una serie de acciones tanto con los estudiantes, como también mediante la comunicación con los apoderados, facilitando la comprensión del desarrollo integral, abordando las necesidades del entorno social y local de los estudiantes (MINEDUC, 2023).

La categoría que abarca metodologías y estrategias de enseñanza, resalta la incorporación de la tecnología por parte de los docentes como un recurso didáctico que potencia el proceso de aprendizaje. También, destaca el juego como una herramienta pedagógica efectiva para identificar elementos relevantes: E3: "El juego es una herramienta importantísima porque veis carácter y el trabajo en equipo, veis personalidad, veis desafíos". Dichas estrategias, buscan aprendizajes experienciales y auténticos. Se observan como procesos intencionales que permite a los estudiantes aprender significativamente (Jiménez y Robles, 2016)

Por otro lado, en las metodologías y enfoques pedagógicos implementados por docentes mujeres, destaca el respaldo de profesionales de psicología: E2: "yo creo que con los psicólogos más que nada... ideamos el taller, tratamos que se relacione con el currículo de orientación, pero siempre abordado más a lo que pesquisamos a los que necesitan los chiquillos". El apoyo interdisciplinario hacia el área de psicología, ofrece perspectivas idóneas para abordar problemas en el aula, ya que fomenta una comprensión profunda y holística en la enseñanza y promueve la innovación y la adaptabilidad en un entorno cambiante (Llano, Gutiérrez, et al., 2016).

Por último, las relaciones y vínculos con los estudiantes, facilitan la apropiación curricular y contribuyen al crecimiento profesional mediante la identificación de emociones y/o otras situaciones en los estudiantes: E2: "nos damos cuenta de detalles que ocurren en la sala de clase, no porque el chiquillo termine contando, sino que nos damos cuenta por otros detalles". Asimismo, la confianza que se construye a través de la experiencia derivada de esta relación permiten también, en docentes con jefatura de curso de niveles mayores, un apoyo en el trabajo resolutivo de los estudiantes: E4: "Creo en mi curso, son súper buenos para organizar... son más resolutivos, cualquier situación donde tengan que resolver problemas...ya lo tienen". La relación y vínculo entre docentes y estudiantes tiene la capacidad de vivificar, perdurar y transformar la cultura escolar. Se observa como una variable del clima del aula en el cual el docente está comprometido y sabe establecer dichos vínculos (Albornoz, Cornejo, 2017).

Discusión

Los resultados de esta investigación proporcionan hallazgos importantes sobre las significaciones del grupo docente, respecto a la relación entre sus competencias socioemocionales y la apropiación curricular de la asignatura de Orientación detallándose a continuación por cada objetivo específico.

La caracterización de los docentes revela un enfoque pedagógico social y crítico, basado en valores personales, enfocándose en la reflexión sobre las estructuras sociales y desigualdades que viven los estudiantes, ante la falta de políticas educativas sólidas (Niño-Artega, 2019). Muestran en general, flexibilidad al adaptar el Currículo de Orientación según las necesidades de los estudiantes y una baja disposición para abordar colaborativamente los elementos curriculares, a partir de las discrepancias que existen en entre docentes pares, así como una carga laboral que limita los tiempos y espacios para el trabajo colaborativo, generando repercusiones en relaciones sociales del contexto educativo (Castilla et al., 2021; Ávalos, Bascope, 2017; Sáenz et al., 2021).

La identificación de competencias socioemocionales que los docentes observan en la apropiación curricular se relacionan directamente en la interacción con sus estudiantes, prevaleciendo la conciencia social mediante la comprensión de perspectivas de sus estudiantes y demostrando empatía y preocupación por sus estados de ánimo, así como también habilidades para relacionarse en el aula estableciendo relaciones de apoyo significativas (CASEL, 202). Asimismo, subyacen competencias como el liderazgo emocional, que promueve la autoconfianza y autovaloración en los estudiantes, la resiliencia como autocontrol y la adaptabilidad

como la capacidad de tomar decisiones responsablemente, las cuales desempeñan un papel fundamental en la gestión curricular (Bisquerra y López, 2020; MINEDUC, 2015; CPEIP, 2021).

La identificación de obstáculos en el contexto escolar que limitan la apropiación curricular de Orientación, se vincula a las condiciones laborales de los docentes, como bajas remuneraciones, sobrecarga de trabajo y exceso de responsabilidades (Díaz y Zamora, 2023). La carencia de herramientas con enfoque socioemocional, también se vuelve un obstáculo, siendo las profesoras más conscientes de la importancia de formación en este ámbito (González, 2016). Estos desafíos afectan la capacidad de abordar factores sociales y etapas de desarrollo en el segundo ciclo de enseñanza básica, donde a pesar de las bases cognitivas, el retraso en el desarrollo de las regiones frontales del cerebro durante la adolescencia y las orientaciones académicas recibidas dificultan la integración de competencias socioemocionales avanzadas (Piaget, 1974; OCDE, 2021, citado en Stannett, 2022, p.2). El tiempo acotado en la asignatura de Orientación y la falta de espacios para el trabajo colaborativo entre docentes dificultan de manera significativa la gestión curricular, mostrando una visión crítica que ha llevado a la descontextualización de la enseñanza y la creación de barreras para la autonomía curricular (Bandura, 1987; Venegas, 2021).

En cuanto a las acciones que facilitan la Apropiación Curricular en la asignatura de Orientación, destaca la gestión educativa como multifocal, que abarca una comunicación efectiva con apoderados y la implementación de estrategias didácticas en el aula que permite establecer vínculos con los estudiantes identificando emociones

y situaciones individuales (Jiménez, 2016; MINEDUC, 2023; Albornoz, Cornejo, 2017). Además, destaca la iniciativa de docentes mujeres en buscar apoyo del área de psicología del establecimiento, lo cual permite una comprensión profunda y holística del contexto educativo (Llano, Gutiérrez, et al., 2016).

Conclusiones

En conclusión, esta investigación ha logrado cumplir su objetivo general de conocer las significaciones de los docentes con jefatura de curso en el segundo ciclo de enseñanza básica del Liceo Malaquías Concha y la relación entre sus competencias socioemocionales y la apropiación curricular de la asignatura de Orientación.

Los objetivos específicos, permitieron responder a la pregunta de investigación, revelando que los docentes significan de manera constructiva su rol de jefatura de curso como parte de un compromiso vocacional.

La conciencia social, la habilidad para relacionarse, y la toma de decisiones responsables son promovidas por un enfoque social y crítico, tanto en la relación con los estudiantes, como respecto al análisis de las condiciones sociales en las que viven, las condiciones laborales propias y de un currículo descontextualizado y estandarizado que carece de lineamientos precisos (Niño-Ortega, 2019; Díaz y Zamora, 2023; Venegas 2021; Mujica, 2019).

La falta de herramientas conceptuales y estrategias pedagógicas de aprendizaje socioemocional, así como las condiciones estructurales que limitan el tiempo asignado para la enseñanza efectiva en la asignatura de Orientación, restringen el desarrollo en

este aspecto. Aunque se muestra un desarrollo de competencias socioemocionales en su trayectoria profesional, las condiciones estructurales limitan el aprendizaje profesional continuo, afectando la comunicación y el trabajo colaborativo para la integración de conocimientos, habilidades y actitudes socioemocionales que surgen de la reflexión y retrospectiva curricular entre docentes (López y San Martín, 2021; MBE, 2021; CPEIP, 2019)

La sobrecarga curricular ha llevado a una baja cobertura y profundidad en el aprendizaje, descontextualización de la enseñanza y barreras a la reflexión y autonomía curricular. Un nuevo currículo con menor densidad y mayor flexibilidad podría tener impactos positivos (Venegas, 2021). Además, esto “debe vincularse con una mejora de condiciones laborales, que permitan la realización de la labor emocional bajo contextos idóneos”, lo cual es crucial en la calidad estructural para el compromiso docente (Vargas, et al, 2013, p. 84; Calderón, 2022). La importancia de la educación socioemocional debe trascender la buena intención y convertirse en una respuesta efectiva a las demandas sociales (Rafael Bisquerra, 2011).

De esta manera, se corrobora la hipótesis de este estudio, que indica una relación significativa entre los conocimientos, habilidades y actitudes socioemocionales y el dominio curricular en la asignatura de Orientación. Por lo cual, se sugiere desde la psicología, que las transformaciones de los sistemas educativos deben gestarse y concretarse en gran medida, al análisis sobre su alcance, propósitos y contenidos. Entregar una educación de calidad se plantea no solo como un objetivo pedagógico,

sino también como una cuestión ética y de responsabilidad compartida (Operti, 2023; Basulto, et al, 2022)

Referencias

- Adame, M., De La Iglesia, B., Gotzens, C., Rodriguez., Sureda, I. (2011). *Análisis de las estrategias socioemocionales utilizadas por los y las docentes en el aula: estudio de casos*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 14(3), 77-86. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217022109006>
- Aguilar, C. C., Trujillo, A. L., & Leiva, V. L. (2023). *Contexto político y socio-histórico del profesorado en Chile: Análisis desde su identidad*. Mañé, Ferrer & Swartz: *Revista Internacional de Educación y Análisis Social Crítico*, 1(1), 35-51.
- Albornoz Muñoz, Natalia, & Cornejo Chávez, Rodrigo. (2017). *Discursos docentes sobre el vínculo con sus estudiantes: tensiones, enfrentamiento y distancia*. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(2), 7-25. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000200001>
- Alvarez, Esther, (2020). *Educación socioemocional: Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*. Asociación Latinoamericana de Sociología, Uruguay 11(20). Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa>
- Ausubel, D. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo*. Fascículos de CEIF, 1(1-10), 1-10.
- Avalos Bevan, B. y Bascopé, M. (2017). *Teacher informal colaboración for professional improvement: beliefs, contexts, and experiencia*. Disponible en <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/148722>

- Bandura, A. (1987). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Prentice-Hall
- Baque-Reyes, G. R., & Portilla-Faican, G. I. (2021). El aprendizaje significativo como estrategia didáctica para la enseñanza–aprendizaje.
- Barría, P., Améstica, J., Miranda, C., (2021). Educación socioemocional: discutiendo su implementación en el contexto educativo chileno. *Revista Saberes Educativos*, 6, 59-75
- Berger, C., Álamos, P., Milicic, N., & Alcalay, L. (2014). Rendimiento académico y las dimensiones personal y contextual del aprendizaje socioemocional: Evidencias de su asociación en estudiantes chilenos. *Universitas Psychologica*, 13(2), 627-638. doi:10.11144/Javeriana.UPSY13-
- Bernasconi Torres, F. (2022). Política nacional de aprendizaje socioemocional: propuesta de política pública para fomentar el aprendizaje socioemocional en la etapa escolar.
- Bisquerra Prohens, A., Cabero Jounou, M., Filella Guiu, G., García Navarro, E., López Cassà, È., Romero Moreno, C., & Oriol Granado, X. (2011). Educación emocional: propuestas para educadores y familias.
- Caballero, F. S., Rostan, C., Collell, J., & Agell, S. (2019). Aplicación de un programa de aprendizaje socioemocional y moral para mejorar la convivencia en educación secundaria. *Universitas Psychologica*, 18(4), 1-14.

<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/25268/23615>

- Calderón, M. (2022). *La necesidad de calidad estructural para el compromiso docente*. <https://www.eldesconcierto.cl/opinion/2022/05/24/la-necesidad-de-calidad-estructural-para-el-compromiso-docente.html>
- CASEL. (2020). *Marco de sel de CASEL: ¿Cuáles son las áreas de competencias principales y dónde se promueven?*. mayo, 2022, de Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning Sitio web: <https://casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/CASEL-Wheel-Spanish.pdf>
- Castilla, S., Colihuil, R., Bruneau, J & Lagos, R. (2021). *Carga laboral y efectos en la calidad de vida de docentes universitarios y de enseñanza media*. Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades, (15), 166-179.
<https://doi.org/10.37135/chk.002.15.11>
- CPEIP (2019). Trabajo colaborativo y Desarrollo Profesional Docente en la Escuela. Ministerio de Educación. https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/trabajo-colaborativo_marzo2019.pdf
- Defensoría de la Niñez. (2023). Guía temática. ¿Qué hacer en caso de vulneraciones de derechos de niños, niñas y adolescentes?.
https://www.defensorianinez.cl/wp-content/uploads/2023/05/Guia-Educativa_Vulneraciones_web_2.pdf
- Del Valle Coronel, M., & Curotto, M. M. (2008). *La resolución de problemas como estrategia de enseñanza y aprendizaje*. Revista electrónica de enseñanza de las ciencias, 7(2), 464.
- Díaz, A., Zamora, G. (2023). *Un estudio sobre las motivaciones para dejar la profesión docente en Chile*. Educação & Sociedade, 44, e259709.

- División de Educación General. (2018). *Ciclo de Mejoramiento en los Establecimientos Educativos*. enero, 2018: MINEDUC.
- División de Educación General. (2019). *Aprendizaje socioemocional. Fundamentación para el plan de trabajo*. Ministerio de Educación.
<http://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2020/07/FUNDAMENTACION-PLAN-DE-TRABAJO.pdf>
- División de Educación General. (2020). Propuestas Mesa Técnica para la prevención de la Deserción Escolar.
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14674/>
- Educación no sexista: hacia una real transformación. (2016). Red Chilena Contra la Violencia hacia las Mujeres.
- Gallegos, Ó. F. B., Cáceres, R. A. C., & Jara, B. S. J. (2022). Representaciones sociales, jurídico-normativas sobre educación: inclusión, calidad y equidad del sistema educativo chileno. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 4(2), 57-72.
- Jiménez, A., Robles, F. (2016). Las estrategias didácticas y su papel en el desarrollo del proceso de enseñanza- aprendizaje. *Educateconciencia*. 9(10), 106-113
- González, P. (2016). Educación No Sexista. Hacia una Real Transformación. Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres.
https://www.nomasviolenciacontramujeres.cl/wp-content/uploads/2016/10/36621_RED-2016-WEB.pdf

- Gutiérrez-Torres, A. M., & Buitrago-Velandia, S. J. (2019). Las Habilidades Socioemocionales de los Docentes, herramientas de paz en la escuela. *Praxis & Saber*, 10(24), 167-192. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10>
- La Segunda (2014). Así se vive en las tres poblaciones más "brígiditas" de La Granja, la comuna N°1 en victimización.
- Lay-Lisboa, S., Armijo-Rodríguez, F., Calderón-Olivares, C., Flores-Acuña, J., & Mercado-Guerra, J. (2022). Radiografías del adultocentrismo en el espacio educativo: Tensiones frente al protagonismo de las infancias. *Revista Electrónica Educare*, 26(3), 463-489.
- Liceo Malaquias Concha (2020). Proyecto Educativo Institucional. <https://malaquiasconcha.slepgm.cl/wp-content/uploads/2020/08/ProyectoEducativo9587.pdf>
- Llano Arana, Lizgrace, Gutiérrez Escobar, Miriam, Stable Rodríguez, Addys, Núñez Martínez, María, Masó Rivero, Rosa, & Rojas Rivero, Bárbara. (2016). La interdisciplinariedad: una necesidad contemporánea para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje. *MediSur*, 14(3), 320-327.
- López, S. (2016). Posicionamiento político del profesorado: retos de la profesionalidad docente. *Revista Educación de Adultos y Procesos Formativos*, 3.
- López-López, V., & San Martín, N. L. (2021). Repensar la formación inicial docente desde una dimensión socioemocional. *Revista Educación*, 45(1), 1-9.

- División de Educación General. (2020). Propuestas Mesa Técnica para la prevención de la Deserción Escolar.
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14674/>
- Marchant, T., Milicic, N., Soto, P. (2020). Educación Socioemocional: Descripción y Evaluación de un Programa de Capacitación de Profesores. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 13(1), 185-203.
<https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.008>
- D´Ambra. (2019). Empatía y reconocimiento: las mujeres lideran equipos de trabajo más felices. <https://www.infobae.com/tendencias/talento-y-liderazgo/2019/03/14/empatia-y-reconocimiento-las-mujeres-lideran-equipos-de-trabajo-mas-felices/>
- Mujica-Johnson, F. N. (2020). Análisis crítica do currículo escolar no Chile com base na justiça social. Revista Electrónica Educare, 24(1), 472-85.
<https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v24n1/1409-4258-ree-24-01-472.pdf>
- Milicic, N., Alcalay, L., Berger, C., Torretti, A.. (2014). Aprendizaje socioemocional. Mexico: Paidós.
- MINEDUC. (2009). Fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la ley nº20.370 con las normas no derogadas del decreto con fuerza de ley nº 1, DE 2005. mayo, 2022, de BCN Ley Chile Sitio web:
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1014974>
- MINEDUC. (2015). Bases Curriculares 1º básico a 2º medio.
- MINEDUC. (2019). Trabajo Colaborativo y Desarrollo Profesional Docente en la Escuela. CPEIP.

- MINEDUC. (2022). Política de Reactivación Educación Integral . mayo, 2022, de Ministerio de Educación Sitio web: <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2022/05/PoliticaSeamosComunidad.pdf>
- MINEDUC. (2023). Orientaciones Didácticas Orientación. *Unidad de Currículum y Evaluación*. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-331378_recurso_1.pdf
- Mora Vargas, Ana Isabel Guía para elaborar una propuesta de investigación Educación, vol. 29, núm. 2, 2005, pp. 67-97 Universidad de Costa Rica San Pedro, Montes de Oca, Costa Rica.
- Niño-Arteaga, Y. (2019). Problematizar lo humano en educación. La dimensión política y el concepto de pensamiento crítico en la pedagogía de Freire y Giroux. *Pedagogía y Saberes*, (51), 133-143.
- Operti, R. (2023). Visiones acerca de la transformación de la educación y del currículo. Oficina Internacional de educación de la UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386626?posInSet=13&queryId=N-EXPLORE-aba855c6-fac2-47df-99f3-53bafd8ffced>
- Operti, R. (2023). Sobre los aprendizajes socioemocionales. Oficina Internacional de educación de la UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386637?posInSet=1&queryId=7b690cbf-b566-4246-b2a6-e3650f98996f>
- Parker, E., Burman, E., Parker, I., Taylor, M. (2004). *Métodos Cualitativos en Psicología: Una guía para la investigación*. Universidad de Guadalajara.

- Pérez, S. V., Contreras, A. L., Tafra, B. P., Budnik, J. A., Chávez, R. C., & Rojo, J. R. Trabajo docente y orientaciones socioemocionales del Ministerio de Educación de Chile en el contexto de pandemia: una lectura crítica. *Trabajo docente en pandemia y pospandemia: lecturas desde América Latina*, 61.
- Piaget, J. (1974). *Seis estudios de Psicología* (5a. ed.). Barcelona: Barral.
- Rojas Sandoval, G. (2023). *El escenario sociopolítico que contribuyó a la formulación de la Ley de Carrera Docente en Chile*. Disponible en <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/194767>
- Saenz Asprea, S. L., & Carranza Monroy, A. L. (2021). Estudio del compromiso organizacional en los trabajadores de una fundación en Chile.
- Sidera, F., Rostan, C., Colell, J., Angell, S., (2019). Aplicación de un programa de aprendizaje socioemocional y moral para mejorar la convivencia en educación secundaria. *Revista Universitas Psychologica*, 18(4), 1-14. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-4.apas>
- Silva-Escorcía, I., & Mejía-Pérez, O. (2015). Autoestima, adolescencia y pedagogía. *Revista electrónica educare*, 19(1), 241-256.
- Stannett, K. (2022). Aprendizaje Socioemocional.
- Tur, A., Llorca, A., Mestre, V., (2021). Agresividad, inestabilidad y educación socioemocional en un entorno inclusivo. *Revista Científica de Educomunicación*, 29(66), 45-55. <https://doi.org/10.3916/C66-2021-04>
- Téllez, M. N. B., Díaz, M. C., & Gómez, A. R. (2007). Piaget y LS Vygotsky en el análisis de la relación entre educación y desarrollo. *Revista iberoamericana de educación*, 43(1), 1-12.

- Valero, D., Elboj, C., Munte, A., (2022) Apoyo socioemocional para alumnado inmigrante como factor de éxito escolar. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, 1–22. doi: 10.11144/Javeriana.m15.asai
- Venegas, C. (2021). Priorización curricular en contexto de pandemia: Oportunidad de un nuevo curriculum escolar en Chile. *Foro educacional*, (37), 69-100.
- Vielma, E. V., & Salas, M. L. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Educere*, 3(9), 30-37.