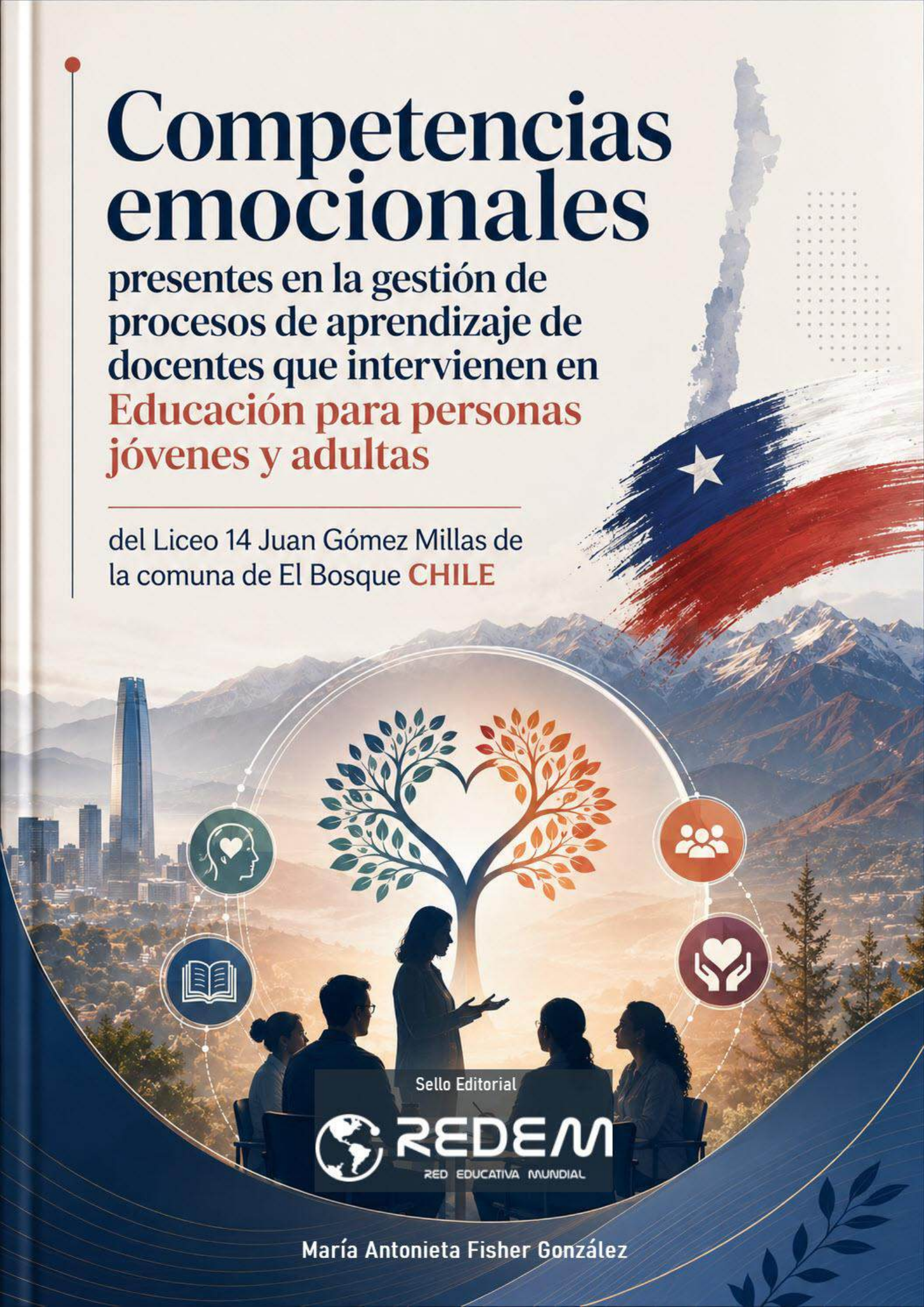


Competencias emocionales

presentes en la gestión de
procesos de aprendizaje de
docentes que intervienen en
**Educación para personas
jóvenes y adultas**

del Liceo 14 Juan Gómez Millas de
la comuna de El Bosque **CHILE**



María Antonieta Fisher González

María Antonieta Fisher González

Competencias emocionales

**presentes en la gestión de procesos de aprendizaje de docentes que
intervienen en Educación para personas jóvenes y adultas**

del Liceo 14 Juan Gómez Millas de la comuna de El Bosque



Editorial REDEM: Red Educativa Mundial

Competencias emocionales presentes en la gestión de procesos de aprendizaje de docentes que intervienen en educación para personas jóvenes y adultas del liceo 14 Juan Gómez Millas de la comuna de El Bosque

© De María Antonieta Fisher González y para esta edición la Red Educativa Mundial - REDEM.

Para la presente edición:

Editado por Grupo MDM Corp S.A.C.

Para su sello editorial REDEM: Red Educativa Mundial ©

Av. Costanera 2438 Torre "C" Oficina 203 San Miguel, Lima, Perú.

www.redem.org

Primera edición digital, agosto del 2026

ISBN: 978-612-99446-6-1

Depósito legal N° 2026-09991

Publicación E-book

Editado y distribuido por REDEM

Libro electrónico disponible en <https://editorial.redem.org>

Todos los derechos reservados. Este libro no podrá ser reproducido por ningún medio, ni total ni parcialmente, sin el previo permiso escrito de su autor y del editor.

ÍNDICE

Resumen.....	5
Introducción.....	7
Capitulo I Planteamiento de la Investigación.....	11
Capítulo II Revisión de literatura.....	22
Capítulo III Metodología	54
Capítulo IV Resultados	64
Capítulo V. Conclusiones, limitaciones e implicaciones.....	96
Bibliografía	103

Chile

Línea de Investigación en:
Educación e Inteligencia Emocional

PROPUESTA DE TESIS DOCTORAL

Competencias emocionales presentes en la gestión de procesos de aprendizaje de docentes que intervienen en Educación para personas jóvenes y adultas del Liceo 14 Juan Gómez Millas de la comuna de El Bosque

María Antonieta Fisher González

Profesora de Estado en Castellano y Filosofía

Psicóloga

Magister en Educación

Doctorando en Educación

Este texto ha sido elaborado en el contexto del proceso de investigación desarrollado en Doctorado en Educación desarrollado en la UNINI a través de Funiber entre los años 2021-2026.

Agradecimientos

A mi compañero Mario por sostener mis voluntades a pesar de las
adversidades.

A mi hija Consuelo y mi hijo Simón por su apoyo cuando se me debilitaba el
alma y acompañarme con sus aprendizajes

A la Comunidad educativa del Liceo 14 Juan Gómez Millas por abrir sus
puertas con transparencia, confiar en mis capacidades y apoyar este camino.

A mis colegas docentes por su trabajo, disposición, motivación por educar en
contextos complejos y en ocasiones adversos.

A los estudiantes por la valentía de retomar caminos, aperturando con ello
nuevos senderos para su vida. Para ellos y ellas estas palabras:

“Desde el ruido inerte de la espesa tarde de marzo,
enfrente mis sonrisas de niño y niña dormida,
empuñe mi mano a mi costado
y camine sabiendo que esta senda esta vez se concluía
Hoy sorprendo a la vida con mi triunfo, que es la derrota más sentida.
He demostrado que puedo caminar conmigo y con otros
Y para quien al preguntar por qué este esbozo de sonrisa
que reciba como respuesta
lo logre, estoy aquí
y lo seguiré logrando,
Ven también tu por el camino
Que ya la senda se ha trazado
Que el estudio abre puertas
Construye vidas
Define sueños
Establece esperanzas
Y remece los cimientos de la historia
De la mía

De la tuya

De la nuestra

Hoy el esfuerzo es la llave que se gira

La prueba escrita de que el bien se logra

La meta ya no expira: La nueva historia con tu nombre se forja”

RESUMEN Y PALABRAS CLAVE

La Educación para Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) constituye en Chile una modalidad destinada a garantizar la continuidad de trayectorias educativas interrumpidas, favoreciendo la inclusión social, laboral y personal de quienes retornan al sistema educativo. Sin embargo, la literatura y las políticas educativas revelan una escasa consideración de las competencias socioemocionales como factores clave para promover aprendizajes significativos y permanencia escolar en esta población. La presente investigación analiza las competencias emocionales presentes en las prácticas pedagógicas de los docentes de la jornada EPJA del Liceo 14 Juan Gómez Millas, ubicado en la comuna de El Bosque, Chile.

Desde un enfoque cualitativo y con diseño descriptivo-interpretativo, se trabajó con una muestra intencionada conformada por docentes, asistentes de la educación y estudiantes. Se utilizaron escalas de observación en aula, revisión documental institucional y recogida de percepciones estudiantiles. Las competencias emocionales fueron analizadas bajo el modelo teórico de Bisquerra, considerando cinco dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales y competencias para la vida y el bienestar.

Los resultados evidencian que los docentes aplican con mayor frecuencia competencias vinculadas a la autonomía emocional, la comunicación efectiva y la creación de ambientes seguros y colaborativos; esto se refleja en prácticas de retroalimentación positiva, acompañamiento personalizado y aprendizaje situado. No obstante, se observan debilidades en la conciencia y regulación emocional inicial del grupo curso, lo cual limita el abordaje explícito del estado emocional de los estudiantes y su impacto en la concentración y desempeño académico.

Se concluye que el desarrollo y fortalecimiento de las competencias emocionales docentes favorece la adherencia escolar, el bienestar estudiantil y el aprendizaje significativo, posicionando la educación emocional como un componente central en la EPJA y un desafío pendiente para su política formativa y curricular.

Palabras clave: Educación emocional, EPJA, Competencias emocionales docentes, Prácticas pedagógicas, Bienestar educativo.

Abstract

Adult and Youth Education (EPJA) in Chile is designed to ensure the educational continuity of individuals who have interrupted their formal schooling, promoting social, laboral, and personal inclusion. However, current research and policy frameworks reveal a limited focus on socio-emotional competencies as key factors for fostering meaningful learning and student retention within this modality. This study analyzes the emotional competencies present in the teaching practices of educators working in the EPJA program at Liceo 14 Juan Gómez Millas, located in El Bosque, Santiago, Chile.

Using a qualitative approach with a descriptive-interpretive design, an intentional sample of teachers, educational assistants, and students was selected. Data collection included classroom observation scales, institutional document review, and student perception instruments. Emotional competencies were analyzed based on Bisquerra's theoretical model, which includes five dimensions: emotional awareness, emotional regulation, emotional autonomy, social competence, and life and well-being competencies.

Findings show that teachers strongly demonstrate competencies related to emotional autonomy, effective communication, and the promotion of safe, collaborative learning environments. This is reflected in positive feedback practices, personalized academic support, and contextualized learning strategies. However, weaknesses were observed in teachers' ability to initiate emotional check-ins and explicitly address students' emotional states, limiting opportunities to reinforce attention, concentration, and cognitive engagement.

The study concludes that strengthening teachers' emotional competencies enhances student engagement, emotional well-being, and academic persistence, highlighting emotional education as an essential component for EPJA settings and a pending challenge for national teacher training policies and curricular development.

Keywords: Emotional education, EPJA, Teachers' emotional competencies, Pedagogical practices, Educational well-being.

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, el campo educativo ha experimentado un desplazamiento progresivo desde enfoques centrados exclusivamente en el rendimiento cognitivo hacia perspectivas integrales que reconocen el papel de las dimensiones emocionales en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este giro paradigmático ha sido impulsado por investigaciones que evidencian que la experiencia emocional no solo acompaña el acto educativo, sino que configura de manera sustantiva las interacciones pedagógicas, el clima institucional y la calidad de los aprendizajes. En este contexto, la educación emocional emerge como un eje estratégico para comprender y fortalecer la práctica docente, especialmente en escenarios educativos caracterizados por trayectorias escolares discontinuas y alta heterogeneidad sociocultural.

Diversos estudios han señalado que el profesorado constituye un agente clave en la mediación emocional del aprendizaje, en tanto sus competencias emocionales influyen tanto en la gestión del aula como en la construcción de vínculos pedagógicos significativos. Al respecto, Bisquerra (2011) sostiene que “la educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona”. No obstante, más allá de su formulación teórica, la incorporación efectiva de la educación emocional en la práctica docente continúa enfrentando desafíos, particularmente en modalidades educativas históricamente relegadas de la investigación sistemática, como la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA).

La EPJA se configura como un campo educativo con características específicas que demandan enfoques pedagógicos diferenciados. Se trata de una modalidad orientada a garantizar el derecho a la educación de sujetos que han experimentado interrupciones en sus trayectorias escolares, muchas veces asociadas a condiciones de vulnerabilidad social, laboral y emocional. En este sentido, la dimensión emocional adquiere una relevancia particular, ya que el aula de EPJA se convierte en un espacio donde confluyen experiencias vitales complejas, expectativas de reingreso educativo y procesos de resignificación personal. Investigaciones recientes advierten que el abordaje de estas realidades exige docentes con competencias emocionales sólidas, capaces de reconocer, regular y movilizar las emociones propias y de sus estudiantes en función de los objetivos pedagógicos (Zembylas, 2021).

Desde una perspectiva conceptual, la educación emocional se articula con el enfoque de competencias docentes, entendido no solo como un conjunto de saberes técnicos, sino como una integración dinámica de conocimientos, habilidades, actitudes y disposiciones emocionales que orientan la acción pedagógica. Autores como Immordino-Yang y Damasio (2016) han demostrado que los procesos emocionales y cognitivos se encuentran profundamente interrelacionados, lo que refuerza la necesidad de superar dicotomías tradicionales entre razón y emoción en la formación docente. En el ámbito de la EPJA, esta integración resulta particularmente relevante, dado que el aprendizaje se encuentra estrechamente vinculado a la historia personal y emocional de los sujetos. En el contexto chileno, la normativa educativa reconoce a la EPJA como una modalidad destinada a asegurar la continuidad educativa y la inclusión social. Documentos ministeriales enfatizan la necesidad de promover una formación integral que considere dimensiones socioemocionales como parte del desarrollo profesional docente (MINEDUC, 2018). Sin embargo, la revisión de la literatura evidencia una brecha entre estas orientaciones normativas y su concreción en la práctica pedagógica cotidiana, así como una limitada sistematización de las competencias emocionales docentes en este nivel educativo específico.

A partir de estos antecedentes, la presente investigación se plantea como propósito central analizar las competencias emocionales del profesorado que se desempeña en la EPJA, considerando su incidencia en la práctica pedagógica y en la experiencia educativa de los estudiantes. En coherencia con este propósito, se formula como pregunta problema: ¿cómo se configuran y manifiestan las competencias emocionales docentes en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, y de qué manera estas influyen en la práctica pedagógica? Esta pregunta articula las principales categorías de análisis del estudio y orienta la formulación de los objetivos de investigación.

Metodológicamente, el estudio se inscribe en un enfoque cualitativo, con un diseño de tipo descriptivo–interpretativo, que permite comprender en profundidad las percepciones, prácticas y significados que los docentes atribuyen a su experiencia emocional en el contexto de la EPJA. El caso de estudio seleccionado responde a criterios de pertinencia y accesibilidad, considerando establecimientos que desarrollan esta modalidad educativa y que permiten un análisis situado del fenómeno investigado.

No obstante, es necesario reconocer ciertas limitaciones inherentes al estudio. Entre ellas se encuentran el carácter contextual del caso analizado, que restringe la generalización de los resultados, así como la dependencia de técnicas de producción de

información basadas en el discurso de los participantes, lo que exige un riguroso ejercicio de interpretación y triangulación. Estas limitaciones no invalidan los hallazgos, sino que delimitan su alcance y abren posibilidades para investigaciones futuras.

La estructura del trabajo se organiza en varios capítulos interrelacionados:

Capítulo	Denominación	Descripción del contenido
Capítulo I	Planteamiento del problema	Presenta el contexto de la investigación, la justificación, el problema de investigación, las preguntas orientadoras y los objetivos general y específicos, delimitando el alcance del estudio en el ámbito de la EPJA.
Capítulo II	Marco teórico y estado actual del tema	Desarrolla los fundamentos conceptuales y teóricos de la educación emocional, las competencias emocionales docentes, el clima de aula y el aprendizaje significativo, incorporando investigaciones recientes nacionales e internacionales y explicitando los vacíos de conocimiento.
Capítulo III	Marco metodológico	Describe el enfoque cualitativo, el diseño de estudio de caso, el contexto y los participantes, así como las técnicas e instrumentos de recolección y análisis de la información, asegurando el rigor metodológico del estudio.
Capítulo IV	Análisis e interpretación de resultados	Presenta y analiza los hallazgos obtenidos a partir de las categorías de estudio, estableciendo relaciones entre competencias emocionales docentes, prácticas pedagógicas, clima emocional y aprendizaje significativo en la EPJA.
Capítulo V	Discusión, conclusiones y proyecciones	Integra los resultados con el marco teórico, expone las conclusiones del estudio, sus aportes teóricos y prácticos, las limitaciones de la investigación y posibles líneas futuras de investigación y acción educativa.

En conjunto, los hallazgos del estudio contribuyen a la consolidación de una línea de investigación aún incipiente en el contexto chileno, centrada en la educación emocional en la modalidad de Educación de Personas Jóvenes y Adultas. Los resultados permiten sostener que el ejercicio profesional docente trasciende el dominio del conocimiento disciplinar, al involucrar disposiciones relacionales y emocionales orientadas a generar condiciones pedagógicas de reconocimiento, acompañamiento y legitimación de trayectorias educativas previamente interrumpidas.

CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Justificación.

La realización de la presente investigación se justifica por la necesidad de profundizar en el análisis de las competencias emocionales del profesorado que se desempeña en la modalidad de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), un ámbito que, pese a su relevancia social y educativa, ha recibido una atención limitada desde la investigación académica en el contexto chileno. La especificidad de esta modalidad, marcada por trayectorias educativas discontinuas y por la presencia de estudiantes con experiencias vitales complejas, exige una comprensión ampliada del rol docente que trascienda los enfoques tradicionales centrados exclusivamente en el dominio disciplinar.

Desde el punto de vista educativo, la investigación resulta necesaria porque permite visibilizar dimensiones de la práctica pedagógica que suelen permanecer implícitas o subvaloradas en los procesos de formación y evaluación docente. Diversos autores han advertido que la competencia profesional del profesorado se configura a partir de la integración de saberes cognitivos, éticos y emocionales, los cuales inciden directamente en la calidad de las interacciones pedagógicas y en la construcción de climas de aprendizaje favorables (Bisquerra, 2011; Zembylas, 2021). En el contexto de la EPJA, esta integración adquiere un carácter particularmente crítico, dado que el proceso educativo se vincula estrechamente con la reconstrucción de la confianza, la motivación y el sentido de pertenencia de los estudiantes.

La relevancia del estudio para el campo de la educación se sustenta en su contribución a la comprensión del profesorado como agente emocionalmente situado, cuya actuación incide no solo en los resultados académicos, sino también en la permanencia y el compromiso de los estudiantes con sus procesos formativos. Investigaciones recientes han señalado que la ausencia de competencias emocionales docentes puede afectar negativamente la experiencia educativa de poblaciones adultas, incrementando el riesgo de deserción y debilitando el vínculo pedagógico (Immordino-Yang & Damasio, 2016). En este sentido, el estudio aporta evidencia empírica que permite problematizar los modelos de enseñanza predominantes y promover enfoques más humanizadores e inclusivos.

En términos teóricos, la investigación contribuye a ampliar el marco conceptual de la educación emocional, al situarla en un contexto educativo específico que presenta

dinámicas distintas a las de la educación regular. Al analizar las competencias emocionales docentes en la EPJA, el estudio dialoga con enfoques contemporáneos que conciben la emoción como un componente constitutivo de la práctica pedagógica y no como un elemento accesorio o meramente instrumental. Esta perspectiva permite enriquecer el debate académico sobre la profesionalidad docente desde una mirada integral y contextualizada.

Desde una dimensión práctica, los resultados del estudio ofrecen insumos relevantes para el diseño de programas de formación inicial y continua del profesorado que incorporen explícitamente el desarrollo de competencias emocionales. Asimismo, los hallazgos pueden orientar a los equipos directivos y a los responsables de políticas educativas en la toma de decisiones relacionadas con el acompañamiento docente y la mejora de las prácticas pedagógicas en la EPJA, contribuyendo a una atención más pertinente a las necesidades del estudiantado adulto.

La viabilidad de la investigación se sustenta en la disponibilidad de acceso a los contextos educativos seleccionados, así como en la factibilidad de aplicar técnicas cualitativas de recogida de información que permiten explorar en profundidad las experiencias y percepciones del profesorado. Los recursos materiales y temporales requeridos para el desarrollo del estudio se ajustan a los plazos establecidos, lo que garantiza la ejecución sistemática del proceso investigativo sin comprometer el rigor metodológico.

En síntesis, la justificación del estudio radica en su potencial para aportar conocimiento relevante a un campo emergente de investigación, fortalecer la comprensión de la docencia en la EPJA desde una perspectiva emocional y contribuir al desarrollo de prácticas educativas más inclusivas, reflexivas y coherentes con las realidades de las personas jóvenes y adultas que retornan al sistema educativo.

1.2. Problema de investigación.

En los últimos años, la investigación educativa ha reconocido de manera creciente que los procesos de enseñanza y aprendizaje se encuentran profundamente mediados por dimensiones emocionales que influyen tanto en la actuación docente como en la experiencia formativa de los estudiantes. No obstante, a pesar de este reconocimiento, persisten vacíos significativos en la comprensión de cómo dichas dimensiones se configuran en contextos educativos específicos, particularmente en aquellos caracterizados por trayectorias escolares interrumpidas y condiciones de vulnerabilidad social, como es el caso de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA).

Diversos autores coinciden en que la labor docente no puede reducirse al dominio del contenido disciplinar ni a la aplicación de metodologías didácticas, sino que implica una gestión constante de emociones en escenarios pedagógicos complejos. En este sentido, Bisquerra (2011) afirma que “las competencias emocionales son un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales”. Sin embargo, esta conceptualización general no siempre se traduce en investigaciones que exploren cómo dichas competencias se manifiestan en modalidades educativas no tradicionales, donde las dinámicas relacionales y emocionales adquieren características particulares.

En el ámbito de la EPJA, el aula se configura como un espacio en el que convergen experiencias de exclusión educativa previa, expectativas de superación personal y demandas inmediatas vinculadas a la vida laboral y familiar. Estas condiciones sitúan al profesorado frente a desafíos pedagógicos que exceden los marcos convencionales de la enseñanza escolar. Como señala Zembylas (2021), “la enseñanza es una práctica profundamente emocional, atravesada por relaciones de poder, identidad y significado”, lo que obliga a considerar la dimensión emocional como un componente estructural de la práctica docente y no como un aspecto accesorio.

A pesar de lo anterior, la revisión de la literatura evidencia que en el contexto chileno la investigación sobre educación emocional docente se ha concentrado mayoritariamente en la educación regular, dejando en un segundo plano el análisis de esta dimensión en la EPJA. Esta ausencia de estudios sistemáticos limita la comprensión de las competencias emocionales que los docentes movilizan en su práctica cotidiana y dificulta el diseño de propuestas formativas pertinentes para este nivel educativo. En consecuencia, se mantiene una brecha entre las orientaciones teóricas y normativas que promueven una

educación integral y las prácticas efectivamente desarrolladas en los contextos de educación de jóvenes y adultos.

Desde una perspectiva normativa, la EPJA es reconocida como una modalidad orientada a garantizar el derecho a la educación y la inclusión social. No obstante, la normativa educativa no profundiza de manera explícita en las competencias emocionales requeridas por el profesorado para responder a las particularidades de esta población. Esta falta de especificidad contribuye a que la dimensión emocional quede relegada a la experiencia individual del docente, sin un marco conceptual y formativo que la sustente de manera sistemática.

En este escenario, el problema de investigación se configura a partir de la necesidad de comprender cómo se expresan y articulan las competencias emocionales del profesorado que se desempeña en la EPJA, y de qué manera estas influyen en la práctica pedagógica y en la experiencia educativa de los estudiantes. Tal como advierten Immordino-Yang y Damasio (2016), “las emociones no son opuestas a la cognición, sino que constituyen una condición necesaria para el aprendizaje significativo”, lo que refuerza la importancia de abordar este fenómeno desde una perspectiva integrada.

A partir de estas consideraciones, se formula como pregunta problema central del estudio la siguiente:

¿Cómo se configuran y manifiestan las competencias emocionales del profesorado en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, y de qué manera estas inciden en la práctica pedagógica?

Esta pregunta articula las principales categorías analíticas de la investigación y permite vincular la dimensión emocional docente con el contexto específico de la EPJA, superando aproximaciones fragmentadas o generalistas. Asimismo, abre un horizonte de indagación que posibilita el análisis de las experiencias, percepciones y prácticas del profesorado desde una perspectiva situada y comprensiva.

En consecuencia, el problema de investigación no se limita a identificar la presencia o ausencia de competencias emocionales, sino que busca interpretar su sentido pedagógico en un contexto educativo marcado por la diversidad, la resiliencia y la reconfiguración de trayectorias formativas. De este modo, el estudio se orienta a generar conocimiento relevante que contribuya tanto al debate académico como a la mejora de las prácticas docentes en la EPJA.

La formulación del problema de investigación se sustenta en la necesidad de analizar de manera sistemática las competencias emocionales del profesorado que se desempeña en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), considerando las particularidades pedagógicas, relacionales y contextuales que caracterizan esta modalidad educativa. A diferencia de otros niveles del sistema escolar, la EPJA se desarrolla en un escenario marcado por trayectorias educativas interrumpidas, experiencias previas de exclusión y una alta diversidad sociocultural, lo que exige un abordaje docente que integre dimensiones cognitivas y emocionales de forma articulada.

En este marco, el problema se formula a partir de la identificación de un conjunto de variables centrales que permiten analizar la práctica docente desde una perspectiva emocional. Entre estas variables se destacan, en primer lugar, las competencias emocionales del profesorado, entendidas como un entramado de capacidades que incluyen el reconocimiento, la comprensión y la regulación de las propias emociones y de las emociones de los estudiantes. Tal como señala Bisquerra (2011), “las competencias emocionales permiten afrontar de manera adaptativa las demandas del entorno”, lo que resulta especialmente relevante en contextos educativos complejos como la EPJA.

Una segunda variable relevante corresponde a la práctica pedagógica docente, concebida no solo como la aplicación de estrategias didácticas, sino como una práctica situada que se construye en interacción con los estudiantes y con el contexto institucional. Desde esta perspectiva, la práctica pedagógica incorpora decisiones, actitudes y disposiciones emocionales que influyen en el clima de aula y en la experiencia formativa de los estudiantes. En palabras de Zembylas (2021), “la enseñanza implica una constante negociación emocional”, lo que refuerza la necesidad de analizar esta dimensión de manera explícita.

Asimismo, el problema de investigación incorpora como variable contextual el escenario educativo de la EPJA, entendido como un espacio social y pedagógico con dinámicas propias que condicionan la actuación docente. Este contexto se caracteriza por la presencia de estudiantes adultos con responsabilidades laborales y familiares, así como por expectativas de reingreso educativo que suelen estar atravesadas por emociones como la inseguridad, la frustración o la esperanza. Estas características configuran un entorno en el que la competencia emocional del profesorado adquiere un papel mediador fundamental.

La formulación del problema se centra, por tanto, en la interrelación entre las competencias emocionales docentes y la práctica pedagógica en el contexto específico de la EPJA. No se trata de analizar estas variables de manera aislada, sino de comprender cómo se articulan en la experiencia cotidiana del aula y cómo inciden en la construcción de vínculos pedagógicos significativos. Como sostienen Immordino-Yang y Damasio (2016), “los procesos emocionales son inseparables de los procesos cognitivos”, lo que refuerza la pertinencia de este enfoque relacional.

Desde esta perspectiva, el problema no radica únicamente en la posible ausencia de competencias emocionales en el profesorado, sino en la falta de comprensión sistemática sobre cómo dichas competencias se manifiestan, se desarrollan y se ponen en juego en la EPJA. Esta falta de conocimiento limita la posibilidad de diseñar programas de formación docente contextualizados y coherentes con las demandas reales de esta modalidad educativa.

Adicionalmente, la formulación del problema considera la tensión existente entre los discursos normativos que promueven una educación integral y las condiciones reales en las que se desarrolla la práctica docente en la EPJA. Si bien la normativa educativa chilena reconoce la importancia de la formación integral, no explicita de manera suficiente los requerimientos emocionales asociados al ejercicio docente en este nivel, lo que contribuye a la invisibilización de esta dimensión en los procesos de acompañamiento y evaluación profesional.

En consecuencia, el problema de investigación se configura como una problemática compleja y multidimensional, en la que confluyen variables personales, pedagógicas y contextuales. Su formulación permite delimitar un campo de análisis que reconoce la centralidad de la dimensión emocional en la docencia, sin desvincularla de las condiciones estructurales y sociales en las que se inscribe la EPJA.

Finalmente, esta formulación del problema orienta el desarrollo de la investigación hacia una comprensión profunda y situada de las competencias emocionales docentes, estableciendo las bases para la definición de las preguntas de investigación y de los objetivos del estudio. De este modo, se busca contribuir a la generación de conocimiento relevante que fortalezca la práctica pedagógica y la formación del profesorado en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas.

1.3-Preguntas de investigación

Las preguntas de investigación constituyen un eje articulador del presente estudio, en tanto permiten operacional el problema formulado y orientar el análisis empírico desde una perspectiva coherente con el enfoque teórico adoptado. En este sentido, las preguntas no se conciben como enunciados aislados, sino como dispositivos analíticos que delimitan el campo de indagación y guían la interpretación de las competencias emocionales del profesorado en el contexto de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA).

Considerando la complejidad del fenómeno estudiado, se plantea una pregunta problema central que integra las principales categorías del estudio y refleja el propósito general de la investigación. Esta pregunta busca comprender de manera situada cómo se configuran las competencias emocionales docentes y cómo estas se vinculan con la práctica pedagógica en un contexto educativo caracterizado por trayectorias formativas discontinuas y alta diversidad sociocultural. De este modo, la pregunta central evita aproximaciones reduccionistas y favorece una lectura comprensiva del fenómeno.

En coherencia con lo anterior, la pregunta problema central se formula de la siguiente manera:

¿Cómo se configuran y manifiestan las competencias emocionales del profesorado que se desempeña en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, y de qué manera estas se articulan con su práctica pedagógica?

Esta formulación permite integrar las variables emocionales y pedagógicas sin establecer relaciones causales simplistas, atendiendo a la naturaleza interpretativa del estudio.

A partir de esta pregunta central, se derivan preguntas de investigación específicas que amplían el horizonte analítico y permiten desagregar el fenómeno en dimensiones observables y comprensibles. Estas preguntas no buscan fragmentar el objeto de estudio, sino profundizar en sus distintos niveles de análisis, atendiendo a las experiencias, percepciones y prácticas del profesorado. Como señalan Flick (2018), “las preguntas cualitativas deben abrir el fenómeno, no cerrarlo”, lo que orienta la lógica exploratoria del presente trabajo.

Una primera pregunta específica se orienta a indagar cómo los docentes de EPJA comprenden y significan la dimensión emocional en su quehacer pedagógico. Esta pregunta resulta clave, ya que permite identificar los marcos interpretativos desde los

cuales el profesorado otorga sentido a sus propias emociones y a las de sus estudiantes, aspecto que condiciona la forma en que dichas competencias se despliegan en la práctica cotidiana.

Una segunda pregunta específica se centra en el análisis de las estrategias emocionales que los docentes declaran y utilizan en el aula de EPJA. En este punto, se busca comprender cómo los profesores regulan sus emociones, gestionan situaciones de conflicto y construyen vínculos pedagógicos en contextos marcados por la heterogeneidad etaria y experiencial. Tal como advierte Zembylas (2021), “las emociones docentes no son solo experiencias internas, sino prácticas sociales situadas”, lo que justifica esta línea de indagación.

La tercera pregunta específica aborda la relación entre las competencias emocionales docentes y las características del contexto institucional de la EPJA. Esta pregunta permite analizar cómo factores como la organización escolar, las condiciones laborales y las políticas educativas influyen en el desarrollo y expresión de dichas competencias, evitando una lectura individualizante del fenómeno.

Asimismo, se incorpora una pregunta orientada a identificar las percepciones del profesorado respecto a su formación emocional y a las necesidades formativas que reconocen en este ámbito. Esta cuestión resulta relevante, dado que la literatura señala que la formación inicial y continua suele abordar de manera insuficiente la dimensión emocional de la docencia. En palabras de Day (2019), “el desarrollo profesional docente requiere atender tanto al conocimiento pedagógico como al bienestar emocional”.

En conjunto, las preguntas de investigación permiten establecer una relación directa con los objetivos del estudio, garantizando la coherencia interna del diseño investigativo. Cada pregunta se vincula con una dimensión específica del problema y orienta la selección de técnicas e instrumentos de recogida de información, asegurando la pertinencia metodológica del estudio.

Finalmente, el conjunto de preguntas formuladas responde a la necesidad de generar conocimiento contextualizado sobre la educación emocional docente en la EPJA, contribuyendo a visibilizar una dimensión históricamente subestimada en esta modalidad educativa. De este modo, las preguntas no solo orientan la investigación, sino que también expresan un posicionamiento epistemológico que reconoce la centralidad de la experiencia emocional en los procesos educativos.

1.4.-Objetivos

La formulación de los objetivos de esta investigación responde a la necesidad de establecer con claridad el propósito central del estudio y las acciones analíticas que permiten alcanzarlo, garantizando coherencia con el problema de investigación y las preguntas formuladas. En concordancia con Flick (2018), los objetivos en estudios cualitativos no solo orientan el proceso metodológico, sino que delimitan el tipo de comprensión que se pretende construir sobre el fenómeno investigado.

Objetivo general

Analizar las competencias emocionales del profesorado que se desempeña en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) del Liceo 14 Juan Gómez Millas de la comuna de El Bosque, con el fin de comprender su articulación con la práctica pedagógica y su incidencia en el clima emocional del aula y en el aprendizaje significativo de los estudiantes.

Este objetivo general se construye a partir de un solo verbo rector —analizar— e integra el sujeto de estudio (profesorado EPJA), el contexto (Liceo 14 Juan Gómez Millas) y la finalidad investigativa (comprender la relación entre competencias emocionales y práctica pedagógica). Asimismo, se alinea directamente con la pregunta problema central, al situar el foco en la configuración y manifestación de dichas competencias en un contexto educativo específico.

Objetivos específicos

1.-Caracterizar las competencias emocionales que manifiestan los docentes de EPJA en su práctica pedagógica cotidiana, considerando las dimensiones de conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales y competencias para la vida y el bienestar, propuestas por el modelo de Bisquerra (2011).

Este objetivo específico se orienta a identificar y describir las competencias emocionales presentes en el profesorado, permitiendo operacionalizar la categoría central del estudio. En coherencia con Bisquerra y Pérez-Escoda (2015), dichas competencias constituyen “capacidades aprendidas que permiten una gestión adecuada de las emociones en contextos educativos” (p. XX).

2.- Examinar las estrategias pedagógicas y relacionales utilizadas por los docentes de EPJA para gestionar el clima emocional del aula, en función de las características y trayectorias educativas de los estudiantes jóvenes y adultos.

Este objetivo se vincula directamente con la pregunta de investigación relativa a la práctica pedagógica, permitiendo analizar cómo las competencias emocionales se traducen en acciones concretas en el aula. Tal como sostiene Zembylas (2021), “las emociones docentes se expresan en prácticas situadas que configuran el clima emocional del aprendizaje” (p. XX).

3.- Interpretar las percepciones del profesorado respecto a su propia formación emocional y a las necesidades formativas que identifican para fortalecer su desempeño en la EPJA.

Este objetivo busca profundizar en la dimensión subjetiva del fenómeno, atendiendo a los significados que los docentes atribuyen a su experiencia emocional. De acuerdo con Day (2019), el desarrollo profesional docente implica reconocer la dimensión emocional como parte constitutiva de la identidad profesional, especialmente en contextos educativos complejos.

4.- Analizar la relación entre las competencias emocionales docentes y las condiciones institucionales y contextuales de la EPJA, considerando factores organizacionales, normativos y socioculturales que inciden en la práctica educativa.

Este objetivo permite evitar una lectura individualizante del fenómeno, incorporando el contexto como variable mediadora. En este sentido, la literatura advierte que las competencias emocionales no se desarrollan en el vacío, sino en marcos institucionales que pueden favorecer o limitar su expresión (UNESCO, 2022).

5.- Identificar los principales desafíos y oportunidades para el fortalecimiento de las competencias emocionales docentes en la EPJA, a partir de los hallazgos del estudio, con miras a orientar futuras acciones formativas y líneas de investigación.

Este último objetivo articula el análisis empírico con una proyección aplicada, sin transformar el estudio en una intervención. Como señalan Creswell y Poth (2018), los estudios cualitativos interpretativos pueden generar “conocimiento transferible” que contribuya a la mejora de prácticas y políticas educativas (p. XX).

Los objetivos formulados mantienen coherencia interna con el problema de investigación y las preguntas derivadas, articulando un enfoque comprensivo e interpretativo. Cada objetivo, redactado con un único verbo en infinitivo, se orienta a la comprensión profunda del fenómeno educativo, considerando la educación emocional como un componente transformador de las prácticas docentes. En concordancia con la perspectiva de la UNESCO (2022), que enfatiza la necesidad de fortalecer la dimensión socioemocional en la formación del profesorado, este estudio se propone contribuir a

una pedagogía más empática, inclusiva y significativa para jóvenes y adultos en proceso de reinserción educativa. En última instancia, alcanzar estos objetivos permitirá reafirmar que el aprendizaje no se sostiene únicamente en la razón, sino —como afirma Casassús (2017)— en “la emoción como energía vital del acto educativo” (p. 132).

CAPÍTULO 2: REVISIÓN DE LA LITERATURA

2.1.- Antecedentes

El interés por la dimensión emocional en los procesos educativos ha experimentado un crecimiento sostenido en las últimas décadas, impulsado por la constatación de que el aprendizaje no puede comprenderse únicamente desde variables cognitivas o instruccionales. Diversos estudios han señalado que las emociones influyen de manera directa en la motivación, la autorregulación y la construcción de sentido en el aprendizaje, lo que ha conducido a una reconsideración profunda del rol de la afectividad en la educación formal.

Los antecedentes conceptuales de la educación emocional se encuentran estrechamente vinculados a los aportes de la psicología humanista, particularmente en las obras de Rogers y Maslow, quienes defendieron una concepción integral del desarrollo humano. Desde esta perspectiva, el aprendizaje significativo se produce cuando el sujeto se siente reconocido, valorado y emocionalmente seguro dentro del entorno educativo.

Posteriormente, el surgimiento del constructo de inteligencia emocional permitió articular la dimensión afectiva con procesos cognitivos superiores. Mayer y Salovey propusieron un modelo que concibe la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades relacionadas con la percepción, comprensión y regulación de las emociones. Este enfoque constituyó un antecedente clave para su posterior aplicación en el ámbito educativo.

La popularización del concepto a partir de los trabajos de Goleman amplió su difusión más allá del ámbito académico, generando un interés creciente en su aplicación práctica. No obstante, diversas críticas señalaron la necesidad de dotar a la educación emocional de un mayor rigor teórico y metodológico, evitando aproximaciones simplificadas o reduccionistas.

En respuesta a estas limitaciones, surgieron propuestas pedagógicas que conceptualizan la educación emocional como un proceso sistemático, continuo y transversal. Bisquerra (2011) afirma que “la educación emocional pretende optimizar el desarrollo humano”, subrayando su carácter preventivo y formativo a lo largo del ciclo vital, lo que constituye un antecedente fundamental para su incorporación en contextos educativos diversos.

A partir de estos desarrollos, la investigación educativa comenzó a interesarse por el rol del profesorado como agente clave en la mediación emocional del aprendizaje. Se

reconoce que los docentes no solo gestionan contenidos, sino que configuran climas emocionales que inciden directamente en la disposición de los estudiantes hacia el aprendizaje y la permanencia escolar.

Desde esta perspectiva, la noción de competencias emocionales docentes adquiere centralidad como objeto de estudio. Estas competencias se refieren a la capacidad del profesorado para reconocer, comprender y regular sus propias emociones, así como para responder de manera empática y ética a las emociones de los estudiantes en contextos educativos complejos.

Hargreaves (2020) sostiene que “la enseñanza es una práctica emocional”, destacando que las emociones atraviesan las decisiones pedagógicas, las relaciones interpersonales y la construcción de la identidad profesional docente. Este planteamiento amplía la comprensión del ejercicio docente más allá de su dimensión técnica o instrumental.

De manera complementaria, la sociología de la educación ha contribuido a comprender las emociones como fenómenos socialmente situados. Desde este enfoque, las emociones no se entienden como respuestas individuales aisladas, sino como experiencias construidas en interacción con normas institucionales, relaciones de poder y contextos culturales específicos.

Estos aportes resultan particularmente relevantes para analizar modalidades educativas que atienden a poblaciones históricamente excluidas del sistema escolar, como es el caso de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA). En estos contextos, la dimensión emocional adquiere una relevancia singular debido a las trayectorias educativas discontinuas de los estudiantes.

Los antecedentes investigativos sobre EPJA han evidenciado que los estudiantes jóvenes y adultos suelen retornar al sistema educativo tras experiencias previas de fracaso, estigmatización o abandono escolar. Estas vivencias influyen en su autoconcepto académico y en su relación con la institución educativa, configurando escenarios emocionales complejos.

Letelier-Gálvez (2019) señala que el retorno educativo en la adultez implica no solo un desafío cognitivo, sino también emocional, dado que los estudiantes deben reconstruir su vínculo con el aprendizaje y con la figura docente. Este antecedente subraya la necesidad de considerar las competencias emocionales del profesorado en la EPJA.

Sin embargo, gran parte de la literatura sobre EPJA ha privilegiado enfoques centrados en la alfabetización, la empleabilidad o la certificación académica, relegando la

dimensión emocional a un plano secundario. Esta omisión constituye una limitación significativa en la comprensión integral del fenómeno educativo en esta modalidad.

Algunos estudios latinoamericanos han comenzado a problematizar esta ausencia, destacando la importancia del acompañamiento emocional en procesos educativos con jóvenes y adultos. Casassús (2017) afirma que “el clima emocional del aula condiciona la experiencia educativa”, especialmente en contextos de vulnerabilidad social.

Desde el ámbito de la formación docente, se ha evidenciado que las competencias emocionales no siempre son abordadas de manera explícita en los programas de formación inicial o continua. En muchos casos, se asume que estas habilidades forman parte del repertorio personal del docente, sin ofrecer espacios sistemáticos para su desarrollo.

Esta situación resulta especialmente problemática en la EPJA, donde el profesorado enfrenta desafíos emocionales específicos derivados de la diversidad etaria, las historias de vida de los estudiantes y las condiciones institucionales de la modalidad. La ausencia de formación especializada limita la capacidad de respuesta pedagógica ante estas realidades.

En el contexto anglosajón, la investigación sobre emociones docentes ha aportado marcos analíticos robustos para comprender estas dinámicas. Zembylas (2021) sostiene que “las emociones docentes están profundamente entrelazadas con la ética, la identidad y el poder”, ofreciendo una lectura crítica de la práctica educativa.

Asimismo, estudios recientes han explorado la relación entre competencias emocionales docentes y bienestar profesional, evidenciando que la regulación emocional constituye un factor protector frente al desgaste laboral y el burnout. Estos hallazgos refuerzan la relevancia de abordar la dimensión emocional desde una perspectiva preventiva.

La neuroeducación ha contribuido a reforzar estos planteamientos al demostrar la interdependencia entre emoción y cognición. Immordino-Yang y Damasio (2016) afirman que “no hay aprendizaje significativo sin emoción”, aportando evidencia empírica que respalda la integración de la educación emocional en la práctica pedagógica.

No obstante, la mayoría de estos estudios se ha desarrollado en contextos de educación escolar regular, con escasa atención a modalidades alternativas como la EPJA. Esta concentración temática limita la transferibilidad de los hallazgos y evidencia la necesidad de investigaciones situadas.

En Chile, los antecedentes sobre educación emocional docente se encuentran en una fase incipiente y se concentran principalmente en la educación básica y media. La EPJA ha sido escasamente considerada como objeto de estudio específico, a pesar de su relevancia social y educativa.

Las políticas educativas nacionales han comenzado a reconocer la importancia del bienestar socioemocional en el sistema educativo; sin embargo, esta preocupación no siempre se traduce en orientaciones concretas para la EPJA. Esta brecha entre discurso normativo y práctica constituye un desafío pendiente.

Diversos informes han señalado que el profesorado de EPJA enfrenta condiciones laborales complejas, caracterizadas por alta rotación, escasos recursos y limitado reconocimiento institucional. Estas condiciones inciden en el ejercicio de las competencias emocionales y en la calidad de las relaciones pedagógicas.

A pesar de estas dificultades, existen experiencias pedagógicas que evidencian el potencial transformador de una docencia emocionalmente competente en la EPJA. Estas experiencias, aunque escasamente sistematizadas, constituyen antecedentes valiosos para el desarrollo de investigaciones en el área.

Desde una perspectiva crítica, resulta necesario cuestionar los enfoques que responsabilizan exclusivamente al docente del manejo emocional del aula, sin considerar las condiciones estructurales en las que se desarrolla su práctica. La educación emocional debe entenderse como una responsabilidad institucional y sistémica.

En este sentido, la investigación educativa contemporánea ha comenzado a integrar enfoques ecológicos que analizan las emociones en interacción con múltiples niveles contextuales. Este marco resulta pertinente para abordar la complejidad de la EPJA como modalidad educativa.

Los antecedentes revisados muestran que la educación emocional ha transitado desde enfoques individualistas hacia perspectivas más contextuales y críticas. Este desplazamiento teórico permite una comprensión más profunda del fenómeno y abre nuevas posibilidades de intervención educativa.

No obstante, persiste una fragmentación del conocimiento, con estudios dispersos y escasamente articulados en torno a la EPJA. Esta dispersión dificulta la construcción de marcos teóricos integradores que orienten la práctica docente en esta modalidad.

Asimismo, se observa una limitada producción investigativa que articule de manera explícita educación emocional, competencias docentes y educación de jóvenes y adultos. Esta ausencia constituye un vacío significativo en la literatura especializada.

Desde una perspectiva metodológica, muchos estudios se basan en enfoques cuantitativos que no logran captar la complejidad de las experiencias emocionales en contextos educativos. Esto refuerza la necesidad de investigaciones cualitativas o mixtas que profundicen en estas dimensiones.

La revisión de antecedentes evidencia también una escasa participación de los propios docentes de EPJA como sujetos de investigación, lo que limita la comprensión de sus prácticas, saberes y necesidades formativas en relación con la educación emocional.

En consecuencia, se hace necesario desarrollar investigaciones que otorguen voz al profesorado, reconociendo su experiencia como fuente legítima de conocimiento pedagógico. Este enfoque resulta coherente con perspectivas críticas y emancipadoras de la educación.

La educación emocional, entendida como un proceso formativo integral, ofrece un marco conceptual potente para resignificar la práctica docente en la EPJA. No obstante, su implementación requiere de fundamentos teóricos sólidos y de evidencia empírica contextualizada.

Los antecedentes internacionales muestran avances significativos en la conceptualización de las competencias emocionales docentes, pero su aplicación en contextos latinoamericanos presenta desafíos específicos asociados a desigualdades estructurales y culturales.

En este escenario, la EPJA emerge como un espacio privilegiado para analizar la intersección entre emociones, educación y justicia social. La docencia en este ámbito implica no solo enseñar contenidos, sino también reconstruir trayectorias educativas marcadas por la exclusión.

La ausencia de estudios sistemáticos sobre educación emocional en EPJA limita la formulación de políticas educativas basadas en evidencia. Esta carencia refuerza la necesidad de investigaciones que aporten conocimiento situado y pertinente.

Asimismo, los antecedentes revisados evidencian la necesidad de superar enfoques normativos que prescriben competencias emocionales ideales, sin considerar las condiciones reales de ejercicio profesional del profesorado de EPJA.

Una aproximación contextualizada permite comprender la educación emocional como una práctica situada, atravesada por tensiones institucionales, demandas sociales y trayectorias personales tanto de docentes como de estudiantes.

En este sentido, la investigación sobre competencias emocionales docentes en EPJA no solo tiene relevancia académica, sino también implicancias éticas y políticas, al contribuir a la dignificación de una modalidad educativa históricamente marginalizada.

La revisión de antecedentes muestra que, si bien existe un consenso creciente sobre la importancia de la educación emocional, persisten importantes vacíos en su conceptualización y aplicación en contextos de educación de jóvenes y adultos.

Estos vacíos se manifiestan tanto en la escasez de estudios empíricos como en la limitada integración de enfoques interdisciplinarios que articulen educación, psicología, sociología y políticas públicas.

Asimismo, se observa una necesidad de avanzar hacia modelos de formación docente que incorporen la educación emocional como eje estructural y no como contenido complementario.

La EPJA requiere de un profesorado capaz de sostener procesos educativos complejos, en los que la dimensión emocional constituye un factor clave para la permanencia y el éxito educativo de los estudiantes.

En este contexto, la educación emocional se configura como una herramienta pedagógica y ética, orientada a la construcción de relaciones educativas basadas en el respeto, la empatía y el reconocimiento.

Los antecedentes analizados permiten afirmar que la investigación en educación emocional docente se encuentra en una fase de consolidación teórica, pero aún requiere de estudios contextualizados que amplíen su alcance.

La EPJA representa un campo fértil para el desarrollo de estas investigaciones, dado su potencial transformador y su relevancia social en contextos de desigualdad educativa, abordar las competencias emocionales docentes en la EPJA implica reconocer la complejidad del acto educativo y la centralidad de las emociones en la construcción del vínculo pedagógico.

Este enfoque permite superar visiones deficitarias de los estudiantes jóvenes y adultos, reconociendo sus trayectorias, saberes y experiencias como recursos para el aprendizaje. En consecuencia, los antecedentes revisados justifican la pertinencia de profundizar en el estudio de la educación emocional docente en la EPJA, desde una perspectiva

crítica, situada y contextualizada. De este modo, el presente estudio se inscribe en una línea de investigación emergente que busca contribuir al desarrollo de una educación más humana, inclusiva y socialmente justa, reconociendo el papel central de las emociones en la práctica docente y en la experiencia educativa de jóvenes y adultos.

2.2. Educación emocional: fundamentos epistemológicos generales

La educación emocional se ha consolidado progresivamente como un campo de estudio relevante dentro de las ciencias de la educación, en tanto propone una comprensión integral del proceso educativo que articula dimensiones cognitivas, afectivas y sociales. Su emergencia responde a la constatación de que el aprendizaje no se produce en un vacío emocional, sino que se encuentra mediado por experiencias afectivas que influyen en la disposición, el compromiso y la permanencia de los sujetos en los procesos formativos.

Desde una perspectiva histórica, los antecedentes de la educación emocional pueden rastrearse en las corrientes pedagógicas humanistas, las cuales cuestionaron los modelos instruccionales centrados exclusivamente en la transmisión de contenidos. Autores como Carl Rogers sostuvieron que el aprendizaje significativo se produce cuando el entorno educativo favorece condiciones de aceptación, empatía y autenticidad, destacando la centralidad de la experiencia emocional en la construcción del conocimiento.

En esta línea, la psicología del desarrollo aportó elementos clave para comprender la interrelación entre emoción y cognición. Investigaciones tempranas evidenciaron que los procesos emocionales no constituyen un obstáculo para el aprendizaje, sino un componente estructural del mismo. Esta concepción permitió superar dicotomías tradicionales entre razón y emoción, ampliamente arraigadas en la cultura escolar.

Un hito relevante en la consolidación del campo lo constituye la formulación del modelo de inteligencia emocional propuesto por Mayer y Salovey, quienes definieron este constructo como un conjunto de habilidades vinculadas a la percepción, facilitación, comprensión y regulación de las emociones. Según estos autores, la inteligencia emocional implica “la capacidad de razonar sobre las emociones y de utilizar las emociones para mejorar el pensamiento” (Mayer, Salovey & Caruso, 2004).

La posterior difusión del concepto a través de los trabajos de Goleman contribuyó a ampliar su impacto en el ámbito educativo y social. No obstante, diversos autores advirtieron que su popularización conllevó el riesgo de simplificaciones conceptuales,

lo que hizo necesario fortalecer los fundamentos teóricos y pedagógicos de la educación emocional desde enfoques más rigurosos y contextualizados.

En respuesta a estas críticas, surgieron propuestas que conciben la educación emocional como un proceso educativo sistemático, intencional y continuo. Bisquerra (2011) plantea que la educación emocional tiene como finalidad el desarrollo de competencias emocionales orientadas al bienestar personal y social, afirmando que “se trata de un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo”.

Desde esta perspectiva, la educación emocional no se reduce a intervenciones puntuales ni a actividades aisladas, sino que se integra transversalmente al currículo y a la cultura institucional. Esta concepción resulta especialmente relevante en contextos educativos complejos, donde las emociones desempeñan un papel central en la construcción del vínculo pedagógico y en la experiencia subjetiva del aprendizaje.

Los aportes de la neurociencia educativa han reforzado estos planteamientos al evidenciar la interdependencia entre procesos emocionales y cognitivos. Estudios de Damasio e Immordino-Yang sostienen que las emociones cumplen una función organizadora del pensamiento y la toma de decisiones, señalando que “las emociones son fundamentales para el aprendizaje, la memoria y la toma de decisiones” (Immordino-Yang & Damasio, 2007).

En el ámbito educativo, esta evidencia ha contribuido a replantear el rol del docente, quien deja de ser concebido únicamente como transmisor de conocimientos para asumirse como mediador emocional del aprendizaje. En este sentido, la educación emocional se vincula estrechamente con la práctica pedagógica cotidiana y con la gestión del clima de aula.

Desde enfoques socioculturales, las emociones son entendidas como construcciones sociales situadas, atravesadas por normas, valores y relaciones de poder. Zembylas (2015) sostiene que “las emociones en la educación están profundamente ligadas a contextos históricos, culturales y políticos”, lo que permite comprender la educación emocional como una práctica contextualizada y no como un conjunto de habilidades universales descontextualizadas.

Esta mirada crítica resulta especialmente pertinente para analizar modalidades educativas dirigidas a poblaciones históricamente excluidas, como la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA). En estos contextos, las emociones se encuentran

atravesadas por trayectorias educativas interrumpidas, experiencias de exclusión y procesos de resignificación del aprendizaje.

La educación emocional, en consecuencia, adquiere una dimensión ética y política, al orientarse hacia el reconocimiento de las subjetividades y la dignificación de las trayectorias educativas de los estudiantes. Desde esta óptica, no se trata únicamente de regular emociones, sino de generar condiciones pedagógicas que favorezcan el respeto, la empatía y la justicia educativa.

Asimismo, diversos estudios han señalado que la ausencia de una formación sistemática en educación emocional puede generar tensiones en la práctica docente, especialmente en contextos de alta complejidad social. La gestión inadecuada de las emociones en el aula puede derivar en conflictos, desgaste profesional y deterioro del clima educativo.

En contraposición, investigaciones recientes evidencian que la integración consciente de la educación emocional en la práctica pedagógica contribuye al fortalecimiento del bienestar docente, la mejora de las relaciones interpersonales y la construcción de entornos de aprendizaje más inclusivos y significativos.

Desde esta perspectiva, la educación emocional se configura como un eje transversal que articula dimensiones pedagógicas, psicológicas y sociales del quehacer educativo. Su incorporación en la reflexión teórica y en la práctica docente resulta fundamental para responder a los desafíos actuales de los sistemas educativos, particularmente en contextos de diversidad y desigualdad.

En síntesis, los fundamentos teóricos de la educación emocional permiten comprenderla como un campo multidimensional, en permanente construcción, que trasciende enfoques instrumentales y se orienta hacia una concepción integral del desarrollo humano. Esta comprensión constituye un soporte teórico clave para analizar su relevancia en la práctica docente y, específicamente, en la modalidad de Educación de Personas Jóvenes y Adultas.

2.3.- Competencias emocionales docentes: definiciones, modelos y profundidad profesional

El concepto de competencias emocionales docentes ha adquirido una creciente relevancia en la investigación educativa contemporánea, en la medida en que permite analizar el ejercicio profesional del profesorado desde una perspectiva integral que articula saberes, habilidades, actitudes y disposiciones afectivas. Este enfoque supera

concepciones reduccionistas de la docencia centradas exclusivamente en el dominio disciplinar o metodológico.

Desde un punto de vista conceptual, las competencias emocionales docentes pueden entenderse como el conjunto de capacidades que permiten al profesorado reconocer, comprender, expresar y regular sus propias emociones, así como interpretar y responder de manera empática a las emociones de los estudiantes en contextos educativos diversos. Estas competencias se manifiestan de forma situada y relacional, en interacción constante con el contexto institucional y sociocultural.

Los primeros antecedentes teóricos de este enfoque se vinculan con los modelos de inteligencia emocional aplicados al ámbito educativo. Mayer y Salovey concibieron las habilidades emocionales como procesos cognitivos específicos, mientras que desarrollos posteriores ampliaron esta noción al incorporar dimensiones sociales y éticas de la práctica docente.

En esta línea, Bisquerra y Pérez-Escoda (2012) definen las competencias emocionales como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales”. Esta definición resulta especialmente pertinente para el ámbito educativo, al destacar el carácter aprendido y desarrollable de dichas competencias.

Desde enfoques pedagógicos críticos, se ha cuestionado la tendencia a concebir las competencias emocionales como atributos individuales aislados del contexto. Autores como Zembylas (2018) advierten que las emociones docentes se configuran en marcos institucionales atravesados por relaciones de poder, normativas escolares y expectativas sociales, lo que exige una lectura contextualizada del concepto de competencia.

Hargreaves (2020) sostiene que “la enseñanza es, inevitablemente, una práctica emocional”, subrayando que las decisiones pedagógicas, la gestión del aula y la construcción del vínculo educativo están profundamente mediadas por emociones. Desde esta perspectiva, las competencias emocionales no constituyen un complemento opcional, sino un componente estructural del profesionalismo docente.

Diversas investigaciones han evidenciado que el desarrollo de competencias emocionales docentes se asocia positivamente con el bienestar profesional, la satisfacción laboral y la prevención del desgaste emocional. Estudios recientes indican que la capacidad de regulación emocional actúa como un factor protector frente al estrés y el burnout docente, especialmente en contextos educativos de alta complejidad.

Asimismo, se ha demostrado que las competencias emocionales del profesorado influyen directamente en el clima de aula y en la calidad de las relaciones pedagógicas. Un docente emocionalmente competente tiende a generar entornos de aprendizaje caracterizados por la confianza, el respeto y la seguridad emocional, condiciones fundamentales para el aprendizaje significativo.

En el plano formativo, diversos autores han señalado que las competencias emocionales no siempre son abordadas de manera explícita en la formación inicial docente. En muchos programas, estas habilidades se consideran implícitas o se delegan al ámbito de la experiencia personal, lo que limita su desarrollo sistemático y reflexivo.

Esta situación resulta especialmente problemática en modalidades educativas como la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, donde el profesorado enfrenta desafíos emocionales específicos derivados de la diversidad etaria, las trayectorias educativas interrumpidas y las experiencias de exclusión de los estudiantes. En estos contextos, la ausencia de competencias emocionales puede profundizar tensiones pedagógicas preexistentes.

Desde una perspectiva sociocultural, las competencias emocionales docentes deben entenderse como prácticas situadas, construidas en interacción con los estudiantes y con el contexto institucional. Esta mirada permite superar enfoques normativos que prescriben perfiles emocionales ideales sin considerar las condiciones reales de ejercicio profesional.

Investigaciones anglosajonas recientes han enfatizado la dimensión ética de las competencias emocionales docentes. Según O'Connor (2018), "la gestión emocional del profesorado está intrínsecamente vinculada a juicios morales y a responsabilidades éticas", lo que refuerza la necesidad de abordar estas competencias desde una formación crítica y reflexiva.

En este sentido, la educación emocional del profesorado no se limita al desarrollo de habilidades individuales, sino que implica una reflexión sobre el sentido de la práctica educativa y sobre el lugar de las emociones en la construcción de relaciones pedagógicas justas e inclusivas.

La literatura también destaca que las competencias emocionales docentes influyen en los procesos de inclusión educativa, particularmente en contextos de diversidad cultural y social. La capacidad de reconocer y validar las emociones de los estudiantes contribuye a la construcción de prácticas pedagógicas más equitativas y sensibles a la diversidad.

No obstante, persisten importantes vacíos en la investigación sobre competencias emocionales docentes en modalidades educativas no tradicionales. La EPJA ha sido escasamente considerada como campo específico de análisis, a pesar de las exigencias emocionales particulares que enfrenta el profesorado en este ámbito.

Esta ausencia de estudios situados limita la formulación de estrategias formativas contextualizadas y refuerza la necesidad de investigaciones que analicen las competencias emocionales docentes desde la experiencia concreta del profesorado de jóvenes y adultos.

Desde una perspectiva integradora, las competencias emocionales docentes pueden concebirse como un eje articulador entre el bienestar profesional del docente, la calidad de la práctica pedagógica y la experiencia educativa de los estudiantes. Esta articulación resulta clave para comprender su relevancia en contextos educativos complejos.

En síntesis, los fundamentos teóricos revisados permiten afirmar que las competencias emocionales docentes constituyen un componente esencial del ejercicio profesional contemporáneo. Su análisis resulta indispensable para comprender la práctica docente en la EPJA y para diseñar propuestas formativas que respondan a los desafíos emocionales y pedagógicos de esta modalidad educativa.

2.4.- Educación emocional del aula: rol mediador de la emoción en entornos EPJA latinoamericanos

El clima emocional del aula se ha consolidado como una categoría analítica clave para comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos educativos caracterizados por la heterogeneidad y la complejidad social. En la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), este constructo adquiere una relevancia particular, dado que el aula se configura como un espacio de reencuentro con la experiencia escolar tras trayectorias educativas interrumpidas, frecuentemente marcadas por el fracaso, la exclusión o la estigmatización.

Desde una perspectiva pedagógica, el clima emocional del aula puede definirse como el conjunto de percepciones compartidas sobre las relaciones interpersonales, las normas implícitas, el nivel de apoyo afectivo y la calidad de las interacciones que se desarrollan en el espacio educativo. Diversos autores coinciden en que este clima actúa como un mediador entre las prácticas docentes y los resultados educativos, influyendo tanto en la motivación como en la disposición al aprendizaje.

En el contexto latinoamericano, los estudios sobre EPJA han señalado que el clima emocional del aula se encuentra profundamente atravesado por las condiciones socioeconómicas de los estudiantes y por sus historias de vida. Según Freire (2005), “nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí”, afirmación que subraya el carácter relacional y dialógico de los procesos educativos, especialmente relevantes en la educación de jóvenes y adultos.

La investigación educativa ha evidenciado que un clima emocional positivo favorece la reconstrucción del vínculo pedagógico en estudiantes que han experimentado desafección escolar. En este sentido, el aula de EPJA no constituye únicamente un espacio de transmisión de saberes, sino un entorno simbólico donde se resignifica la experiencia de aprender y se reconstruye la confianza en la institución educativa.

El rol del docente como mediador emocional resulta central en la configuración de este clima. La capacidad del profesorado para reconocer las emociones de los estudiantes, validar sus experiencias y generar relaciones pedagógicas basadas en el respeto y la empatía incide directamente en la percepción de seguridad emocional del aula. Como señala Hargreaves (2020), “las emociones no son un subproducto de la enseñanza, sino una condición fundamental de la misma”.

En entornos EPJA, esta mediación emocional adquiere un carácter particularmente complejo debido a la diversidad etaria y experiencial del estudiantado. La convivencia de jóvenes y adultos en un mismo espacio educativo exige al docente desplegar competencias emocionales que le permitan gestionar tensiones intergeneracionales, expectativas diferenciadas y ritmos de aprendizaje heterogéneos.

Estudios latinoamericanos recientes han destacado que la ausencia de un clima emocional favorable puede reproducir dinámicas de exclusión similares a las vividas previamente por los estudiantes en el sistema escolar. Por el contrario, cuando el aula se configura como un espacio de reconocimiento y apoyo emocional, se incrementan los niveles de participación, persistencia y compromiso con el aprendizaje.

Desde un enfoque sociocultural, el clima emocional del aula no puede analizarse de manera aislada, sino en relación con las condiciones institucionales y políticas que enmarcan la EPJA. La precariedad de recursos, la inestabilidad laboral docente y la escasa valoración social de esta modalidad educativa inciden en las dinámicas emocionales que se desarrollan en el aula.

Zembylas (2015) sostiene que “las emociones en educación están imbricadas con relaciones de poder y contextos institucionales”, lo que permite comprender el clima

emocional como una construcción colectiva atravesada por factores estructurales. Esta perspectiva resulta especialmente pertinente para analizar la EPJA en América Latina, donde las desigualdades sociales condicionan profundamente la experiencia educativa.

En este marco, el clima emocional del aula se configura como un espacio de disputa simbólica entre prácticas pedagógicas reproductoras y prácticas transformadoras. La mediación emocional del docente puede contribuir a reforzar lógicas de control y disciplinamiento, o bien a promover relaciones pedagógicas emancipadoras orientadas al reconocimiento de la dignidad de los estudiantes.

La literatura especializada señala que los docentes que desarrollan competencias emocionales sólidas tienden a generar climas de aula más inclusivos y participativos. Estos climas favorecen la expresión emocional de los estudiantes y la construcción de aprendizajes significativos, particularmente en contextos de vulnerabilidad social.

En la EPJA, el clima emocional del aula cumple además una función reparadora, al ofrecer experiencias educativas alternativas a las vividas anteriormente por los estudiantes. Esta dimensión reparadora no implica una idealización del proceso educativo, sino el reconocimiento del aula como un espacio potencial de reconstrucción subjetiva y social.

No obstante, diversos estudios advierten que la carga emocional que implica esta mediación puede generar desgaste en el profesorado si no cuenta con apoyo institucional y formación específica. La gestión del clima emocional del aula requiere, por tanto, de políticas educativas que reconozcan esta dimensión del trabajo docente.

Desde una perspectiva crítica, resulta necesario evitar enfoques que responsabilicen exclusivamente al docente de la creación de un clima emocional positivo, desatendiendo las condiciones estructurales en las que se desarrolla su práctica. El clima emocional del aula debe entenderse como una construcción colectiva que involucra a la institución, al sistema educativo y a la comunidad.

En síntesis, el clima emocional del aula constituye un eje central para comprender la experiencia educativa en la EPJA latinoamericana. Su análisis permite visibilizar el rol mediador de la emoción en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la importancia de las competencias emocionales docentes en la construcción de entornos educativos más justos, inclusivos y humanizantes.

2.5.- Aprendizaje significativo en EPJA: conexiones emocionales y vigencias renovadas

El concepto de aprendizaje significativo constituye un referente teórico central para comprender los procesos educativos en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), en la medida en que permite analizar cómo los estudiantes articulan nuevos conocimientos con sus saberes previos, experiencias vitales y marcos de sentido. En esta modalidad educativa, el aprendizaje no puede desligarse de la dimensión emocional, dado que los estudiantes retornan al sistema educativo con trayectorias personales y escolares heterogéneas que condicionan su relación con el saber.

Desde la perspectiva clásica de Ausubel, el aprendizaje significativo ocurre cuando los nuevos contenidos se relacionan de manera sustantiva y no arbitraria con la estructura cognitiva del sujeto. No obstante, investigaciones posteriores han ampliado este enfoque al reconocer que dicha relación no es exclusivamente cognitiva, sino que se encuentra mediada por factores afectivos y motivacionales.

En este sentido, Ausubel ya advertía que “el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe”, afirmación que puede extenderse a lo que el estudiante siente y valora respecto del aprendizaje.

En el contexto de la EPJA, los saberes previos de los estudiantes no solo se expresan en conocimientos empíricos o laborales, sino también en experiencias emocionales asociadas a la escuela. Estudios latinoamericanos han señalado que muchos estudiantes adultos asocian la escolarización con sentimientos de frustración, inseguridad o desvalorización, lo que incide en su disposición inicial hacia el aprendizaje formal.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje significativo en la EPJA requiere la construcción de conexiones emocionales que permitan resignificar la experiencia educativa. La creación de un entorno pedagógico basado en la confianza, el respeto y la validación de la experiencia del estudiante se convierte en una condición necesaria para que el aprendizaje adquiera sentido personal y social.

Freire (2005) enfatiza que el acto educativo debe partir del reconocimiento del sujeto como portador de saberes y experiencias, sosteniendo que “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su producción”. Esta concepción dialogante del aprendizaje resulta especialmente vigente en la EPJA, donde el conocimiento se construye a partir del intercambio entre la experiencia vital del estudiante y los contenidos curriculares.

La dimensión emocional del aprendizaje significativo se manifiesta también en la motivación intrínseca de los estudiantes jóvenes y adultos. A diferencia de la educación obligatoria, la participación en la EPJA suele estar mediada por decisiones personales vinculadas a proyectos de vida, expectativas laborales o procesos de autorrealización, lo que confiere al aprendizaje un sentido renovado y contextualizado.

Investigaciones recientes indican que cuando los contenidos curriculares se vinculan con las experiencias personales y sociales de los estudiantes, se incrementan los niveles de compromiso y persistencia en los procesos formativos. En este sentido, el aprendizaje significativo en la EPJA no se limita a la adquisición de conocimientos académicos, sino que implica procesos de reconstrucción identitaria y fortalecimiento de la autoestima académica.

La neuroeducación ha aportado evidencia que refuerza estos planteamientos al demostrar que las emociones positivas facilitan la consolidación de los aprendizajes y la memoria a largo plazo. Immordino-Yang y Damasio (2016) sostienen que “las emociones son parte integral de los procesos que sustentan el aprendizaje significativo”, subrayando la necesidad de integrar la dimensión emocional en la planificación pedagógica.

En la EPJA, esta integración adquiere un carácter estratégico, dado que el aprendizaje significativo se vincula estrechamente con la permanencia y la continuidad educativa. La ausencia de conexiones emocionales con el aprendizaje puede derivar en nuevos procesos de abandono, reproduciendo dinámicas de exclusión previamente experimentadas por los estudiantes.

El rol del docente resulta fundamental en la mediación de estas conexiones emocionales. Un profesorado capaz de reconocer las emociones de los estudiantes, contextualizar los contenidos y generar experiencias de aprendizaje relevantes contribuye a fortalecer el sentido del aprendizaje y a promover una participación activa y reflexiva.

Asimismo, el aprendizaje significativo en la EPJA se ve favorecido cuando se adoptan metodologías participativas y dialógicas que valoran la experiencia del estudiante como punto de partida del proceso educativo. Estas metodologías permiten articular el conocimiento académico con la realidad social y cultural de los participantes, reforzando su pertinencia y utilidad.

Desde una perspectiva crítica, es necesario reconocer que la promoción del aprendizaje significativo en la EPJA enfrenta limitaciones estructurales asociadas a condiciones

institucionales, currículos rígidos y escasos recursos pedagógicos. No obstante, la literatura coincide en que la dimensión emocional constituye un factor clave para mitigar estas limitaciones y potenciar el impacto educativo.

En síntesis, el aprendizaje significativo en la EPJA se configura como un proceso complejo que articula cognición, emoción y experiencia vital. Su vigencia renovada radica en su capacidad para responder a las necesidades formativas de jóvenes y adultos, reconociendo la centralidad de las conexiones emocionales en la construcción de aprendizajes con sentido, pertinencia y proyección social.

2.6.- Aportes anglosajones recientes en educación emocional docente

La investigación anglosajona ha realizado contribuciones sustantivas al campo de la educación emocional docente, particularmente en lo que respecta a la conceptualización de las emociones como componentes estructurales de la práctica pedagógica. A diferencia de enfoques iniciales centrados en habilidades individuales, los estudios recientes enfatizan la naturaleza situada, relacional y ética de las emociones en el ejercicio profesional docente.

Uno de los aportes más relevantes proviene de la denominada *emotional turn* en educación, corriente que cuestiona la tradicional separación entre razón y emoción en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde esta perspectiva, las emociones no son entendidas como variables periféricas, sino como dimensiones constitutivas del conocimiento profesional docente y de la toma de decisiones pedagógicas.

Hargreaves (2021) sostiene que “la enseñanza implica un trabajo emocional intenso y continuo”, destacando que los docentes gestionan emociones propias y ajenas en contextos institucionales atravesados por demandas contradictorias. Este enfoque permite comprender las competencias emocionales como prácticas dinámicas, desarrolladas en interacción con estudiantes, colegas y políticas educativas.

Por su parte, Zembylas ha desarrollado un marco teórico que vincula emociones, poder y ética en educación. Según este autor, “las emociones docentes están profundamente imbricadas con cuestiones de justicia social y responsabilidad moral” (Zembylas, 2018), lo que amplía el análisis de la educación emocional hacia dimensiones políticas y críticas de la práctica educativa.

Investigaciones recientes en el contexto anglosajón han profundizado en la relación entre competencias emocionales docentes y bienestar profesional. Estudios longitudinales evidencian que la capacidad de regulación emocional se asocia con

mayores niveles de satisfacción laboral y con una reducción del agotamiento emocional, especialmente en contextos educativos caracterizados por alta diversidad y vulnerabilidad social.

Asimismo, la literatura anglosajona ha explorado el impacto de la educación emocional docente en el clima de aula y en los resultados educativos de los estudiantes. O'Connor et al. (2020) señalan que “los docentes emocionalmente competentes tienden a crear entornos de aprendizaje más seguros y participativos”, lo que favorece la implicación estudiantil y el aprendizaje significativo.

Un aspecto distintivo de estos aportes es la incorporación de metodologías cualitativas y narrativas para el estudio de las emociones docentes. A través de entrevistas en profundidad, diarios reflexivos y análisis de relatos profesionales, estas investigaciones logran captar la complejidad emocional de la docencia más allá de mediciones estandarizadas.

En el ámbito de la formación docente, los estudios anglosajones destacan la necesidad de integrar la educación emocional de manera explícita en los programas formativos. Darling-Hammond et al. (2019) afirman que “la preparación docente efectiva debe incluir el desarrollo de competencias socioemocionales”, subrayando su relevancia para la práctica profesional sostenible.

Otro aporte significativo radica en la conceptualización de las emociones docentes como prácticas culturalmente mediadas. Investigaciones comparativas han demostrado que las expectativas emocionales hacia el profesorado varían según contextos socioculturales, lo que refuerza la importancia de evitar modelos universales descontextualizados de competencia emocional.

En relación con contextos educativos no tradicionales, algunos estudios anglosajones comienzan a explorar la educación emocional en programas de educación de adultos y aprendizaje a lo largo de la vida. Aunque aún incipientes, estos trabajos destacan similitudes con la EPJA latinoamericana, especialmente en lo relativo a trayectorias educativas discontinuas y necesidades de apoyo emocional.

La perspectiva anglosajona también ha contribuido a problematizar los riesgos de instrumentalización de la educación emocional. Autores críticos advierten que la promoción de competencias emocionales puede ser utilizada como mecanismo de adaptación individual a contextos estructuralmente adversos, desplazando la atención de las condiciones institucionales.

En este sentido, se plantea la necesidad de enfoques éticos y críticos que articulen la educación emocional docente con políticas educativas orientadas al bienestar colectivo y a la justicia social. Esta mirada resulta especialmente pertinente para contextos de desigualdad educativa, como los que caracterizan a la EPJA en América Latina.

Desde una perspectiva integradora, los aportes anglosajones permiten comprender la educación emocional docente como un campo interdisciplinario que articula psicología, pedagogía, sociología y estudios críticos. Esta articulación enriquece el análisis del fenómeno y ofrece marcos teóricos robustos para investigaciones situadas.

No obstante, la transferencia de estos aportes a contextos latinoamericanos requiere un ejercicio crítico de contextualización. Las condiciones históricas, culturales e institucionales de la EPJA demandan adaptaciones conceptuales que reconozcan las particularidades del profesorado y del estudiantado.

En síntesis, la producción anglosajona reciente aporta marcos analíticos sólidos para comprender las competencias emocionales docentes como prácticas situadas, éticas y relacionales. Estos aportes constituyen un referente teórico fundamental para el presente estudio, al ofrecer herramientas conceptuales que, debidamente contextualizadas, permiten profundizar el análisis de la educación emocional docente en la EPJA

2.7.- Vacíos conceptuales y oportunidad científica del estudio en EPJA chilena

A pesar del creciente interés internacional por la educación emocional y las competencias emocionales docentes, el análisis de la literatura revela importantes vacíos conceptuales cuando estos enfoques se trasladan a la modalidad de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), particularmente en el contexto chileno. La mayor parte de los estudios disponibles se concentran en la educación escolar obligatoria, lo que limita la comprensión de las especificidades emocionales que caracterizan los procesos educativos en la adultez.

Uno de los principales vacíos identificados radica en la escasa problematización de la EPJA como un contexto pedagógico con demandas emocionales propias. En muchas investigaciones, la educación emocional se presenta como un constructo universal, aplicable de manera homogénea a distintos niveles y modalidades educativas, sin considerar las trayectorias educativas discontinuas y las experiencias de exclusión que caracterizan al estudiantado joven y adulto.

En el caso chileno, la producción académica sobre EPJA ha priorizado enfoques centrados en la cobertura, la certificación de estudios y la inserción laboral, relegando a

un segundo plano el análisis de las dimensiones emocionales del proceso educativo. Esta orientación instrumental ha contribuido a invisibilizar el rol de las emociones en la permanencia, el compromiso y el sentido que los estudiantes atribuyen a su experiencia formativa.

Asimismo, se observa un vacío significativo en la conceptualización de las competencias emocionales docentes en la EPJA. Si bien existen marcos teóricos consolidados sobre competencias docentes en general, estos no siempre incorporan de manera explícita la dimensión emocional ni consideran las particularidades del trabajo pedagógico con jóvenes y adultos. Como señala Zembylas (2018), “las emociones docentes no pueden analizarse al margen de los contextos específicos en los que se producen”, lo que refuerza la necesidad de estudios situados.

Otro aspecto poco explorado se relaciona con el clima emocional del aula en la EPJA. La literatura revisada evidencia que este constructo ha sido ampliamente estudiado en contextos escolares tradicionales, pero rara vez se aborda desde la perspectiva de la educación de adultos. Esta omisión resulta relevante, dado que el aula de EPJA cumple funciones simbólicas y reparadoras que trascienden la mera transmisión de contenidos.

Desde una perspectiva metodológica, también se identifican limitaciones en los enfoques predominantes. Muchas investigaciones sobre educación emocional docente recurren a instrumentos estandarizados que no logran captar la complejidad de las experiencias emocionales en contextos educativos marcados por la diversidad etaria y sociocultural. Esto pone de relieve la necesidad de metodologías cualitativas o mixtas que permitan una comprensión más profunda del fenómeno.

En el ámbito de las políticas educativas chilenas, si bien se reconoce discursivamente la importancia del bienestar socioemocional, esta preocupación no siempre se traduce en orientaciones específicas para la EPJA. La ausencia de lineamientos claros en materia de educación emocional docente constituye un vacío entre el marco normativo y la práctica pedagógica cotidiana.

Estos vacíos conceptuales y empíricos configuran una oportunidad científica relevante para el desarrollo del presente estudio. Analizar la educación emocional docente en la EPJA chilena permite aportar conocimiento original y contextualizado, contribuyendo a ampliar el campo de estudio más allá de los niveles educativos tradicionalmente investigados.

La oportunidad científica del estudio radica también en su potencial para articular marcos teóricos internacionales con la realidad educativa chilena, evitando

trasposiciones acríicas de modelos anglosajones o europeos. Este ejercicio de contextualización resulta fundamental para generar conocimiento pertinente y socialmente relevante.

Además, el estudio ofrece la posibilidad de visibilizar la experiencia del profesorado de EPJA como fuente legítima de conocimiento pedagógico. Incorporar la voz docente permite comprender cómo se construyen y despliegan las competencias emocionales en la práctica cotidiana, así como identificar necesidades formativas específicas.

Desde una perspectiva ética y social, abordar estos vacíos contribuye a la dignificación de la EPJA como modalidad educativa. Reconocer la centralidad de las emociones en los procesos de enseñanza y aprendizaje implica valorar la complejidad del trabajo docente y las trayectorias vitales de los estudiantes jóvenes y adultos.

En síntesis, los vacíos conceptuales identificados en la literatura y en el contexto chileno no solo evidencian limitaciones del conocimiento existente, sino que abren una oportunidad científica para desarrollar investigaciones que aporten a la comprensión integral de la educación emocional docente en la EPJA. El presente estudio se inscribe en esta oportunidad, buscando contribuir al desarrollo de una educación más inclusiva, contextualizada y humanizante.

2.8. Estado actual del tema

En la última década, la educación emocional ha emergido como un campo de estudio prioritario dentro de la investigación educativa internacional, impulsada por la necesidad de comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva integral. Este giro responde a la evidencia acumulada que demuestra que las emociones no constituyen un elemento accesorio del aprendizaje, sino una dimensión estructural que incide en la motivación, la autorregulación y el compromiso de los sujetos con la experiencia educativa.

El estado actual del tema muestra una evolución conceptual significativa desde enfoques centrados en habilidades emocionales individuales hacia perspectivas que reconocen el carácter situado, relacional y sociocultural de las emociones en contextos educativos. Este desplazamiento teórico ha permitido superar visiones psicologizantes que reducen la educación emocional a técnicas de autocontrol emocional, abriendo paso a lecturas más complejas del fenómeno.

En este marco, las emociones comienzan a entenderse como prácticas sociales mediadas por normas institucionales, valores culturales y relaciones de poder. Zembylas (2018)

sostiene que “las emociones en educación están profundamente entrelazadas con cuestiones éticas y políticas”, lo que sitúa el análisis emocional en un plano que trasciende la dimensión individual del docente o del estudiante.

Uno de los ejes centrales del estado actual del tema es el estudio de las competencias emocionales docentes como componente constitutivo del profesionalismo docente contemporáneo. La literatura reciente coincide en señalar que el ejercicio de la docencia implica un trabajo emocional complejo, continuo y frecuentemente invisibilizado en las políticas educativas y en los programas de formación docente.

Hargreaves (2021) afirma que “la enseñanza es, en esencia, una práctica emocional”, subrayando que las emociones influyen de manera directa en la toma de decisiones pedagógicas, en la gestión del aula y en la construcción de la identidad profesional. Este planteamiento ha contribuido a resignificar el rol del docente como mediador emocional del aprendizaje.

En el contexto anglosajón, la investigación sobre educación emocional docente ha avanzado hacia modelos integradores que articulan bienestar profesional, clima de aula y resultados educativos. Estudios recientes evidencian que los docentes con mayores competencias emocionales tienden a generar entornos de aprendizaje más seguros, participativos y propicios para el aprendizaje significativo.

Asimismo, el bienestar docente se ha consolidado como una línea prioritaria de investigación. Diversos estudios longitudinales indican que la regulación emocional actúa como un factor protector frente al desgaste profesional y el burnout, especialmente en contextos educativos caracterizados por alta diversidad y demandas emocionales intensas.

Desde la neuroeducación, los aportes de Immordino-Yang y Damasio han reforzado estos planteamientos al demostrar la interdependencia entre emoción y cognición. Según estos autores, “las emociones son parte integral de los procesos que sustentan el aprendizaje significativo” (Immordino-Yang & Damasio, 2016), lo que ha contribuido a legitimar científicamente la incorporación de la dimensión emocional en la educación.

No obstante, el estado actual del tema evidencia que la mayoría de estas investigaciones se han desarrollado en contextos de educación escolar obligatoria, particularmente en educación básica y media. Las modalidades educativas dirigidas a jóvenes y adultos han recibido una atención significativamente menor, a pesar de sus particularidades pedagógicas y emocionales.

En América Latina, la investigación sobre educación emocional ha experimentado un desarrollo desigual. Si bien existen aportes relevantes en países como Chile, Argentina y Colombia, estos se concentran principalmente en contextos escolares tradicionales, dejando a la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) en una posición marginal dentro del campo académico.

El estado actual de la investigación en EPJA muestra una fuerte orientación hacia enfoques instrumentales, centrados en la cobertura educativa, la certificación de estudios y la inserción laboral. Esta orientación ha contribuido a invisibilizar dimensiones subjetivas y emocionales del proceso educativo, fundamentales para comprender la experiencia formativa de jóvenes y adultos.

Diversos estudios han señalado que los estudiantes de EPJA suelen presentar trayectorias educativas discontinuas, marcadas por experiencias previas de fracaso escolar, exclusión o abandono. Estas vivencias configuran disposiciones emocionales particulares hacia el aprendizaje, caracterizadas por la inseguridad, la desconfianza o la baja autoestima académica.

En este contexto, el aula de EPJA se configura como un espacio simbólico de resignificación del aprendizaje. La literatura reciente destaca que el retorno educativo en la adultez implica no solo un desafío cognitivo, sino también un proceso emocional de reconstrucción del vínculo con la institución escolar.

El clima emocional del aula emerge así como una categoría central en el estado actual del tema. Investigaciones latinoamericanas señalan que un clima emocional positivo favorece la participación, la persistencia y el compromiso de los estudiantes jóvenes y adultos, mientras que climas negativos tienden a reproducir dinámicas de exclusión previamente experimentadas.

Desde una perspectiva pedagógica crítica, se ha enfatizado que el clima emocional del aula no es un fenómeno espontáneo, sino el resultado de prácticas docentes, normas institucionales y condiciones estructurales. En este sentido, el rol del docente como mediador emocional adquiere una relevancia particular en la EPJA.

El estado actual del tema muestra que las competencias emocionales docentes influyen de manera significativa en la construcción de climas emocionales inclusivos. Docentes capaces de reconocer y validar las emociones de los estudiantes contribuyen a generar entornos de aprendizaje basados en el respeto y la confianza mutua.

No obstante, la investigación evidencia que muchos docentes de EPJA no han recibido formación específica en educación emocional. Esta ausencia formativa limita su

capacidad para enfrentar las demandas emocionales del aula y puede generar tensiones en la práctica pedagógica cotidiana.

En el ámbito chileno, el discurso de las políticas educativas ha comenzado a incorporar referencias al bienestar socioemocional; sin embargo, estas orientaciones se han centrado principalmente en el sistema escolar regular. La EPJA continúa siendo un área escasamente abordada en términos de educación emocional docente.

El estado del arte nacional evidencia una brecha entre el reconocimiento discursivo de la importancia de la dimensión emocional y la implementación de estrategias concretas para su desarrollo en la EPJA. Esta brecha se manifiesta tanto en la formación docente como en el acompañamiento institucional.

Desde el punto de vista metodológico, el estado actual del tema muestra una predominancia de estudios cuantitativos basados en escalas estandarizadas de inteligencia emocional. Si bien estos instrumentos han aportado evidencia relevante, también han sido objeto de críticas por su limitada capacidad para captar la complejidad contextual de las experiencias emocionales.

En respuesta a estas limitaciones, se observa un creciente interés por enfoques cualitativos y narrativos que permiten explorar las emociones docentes desde la experiencia vivida. Entrevistas en profundidad, relatos autobiográficos y estudios de caso han contribuido a enriquecer la comprensión del fenómeno.

En el contexto anglosajón, estas metodologías han permitido analizar las emociones docentes en relación con la identidad profesional, la ética del cuidado y la justicia social. Estos enfoques resultan especialmente pertinentes para contextos de EPJA, donde las desigualdades sociales inciden de manera directa en la experiencia educativa.

El estado actual del tema también evidencia una creciente preocupación por evitar la instrumentalización de la educación emocional. Algunos autores advierten que la promoción de competencias emocionales puede convertirse en una estrategia de adaptación individual a contextos estructuralmente adversos.

Desde esta perspectiva crítica, se plantea la necesidad de articular la educación emocional con políticas educativas orientadas a la equidad y al reconocimiento de las condiciones reales de ejercicio docente. Esta mirada resulta clave para la EPJA, históricamente marcada por la precariedad institucional.

En América Latina, los estudios recientes comienzan a problematizar la educación emocional desde enfoques de justicia social y pedagogía crítica. Estos aportes destacan

la importancia de reconocer las emociones como parte de procesos educativos orientados a la emancipación y al empoderamiento de los sujetos.

El aprendizaje significativo en EPJA constituye otro eje relevante del estado actual del tema. Investigaciones recientes destacan que las conexiones emocionales con el aprendizaje favorecen la resignificación de la experiencia educativa y la construcción de sentido en estudiantes jóvenes y adultos.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje significativo se concibe como un proceso que articula cognición, emoción y experiencia vital. Esta concepción resulta especialmente vigente en la EPJA, donde los estudiantes aportan saberes construidos a lo largo de trayectorias laborales, familiares y comunitarias.

La literatura actual subraya que la ausencia de conexiones emocionales con el aprendizaje puede derivar en nuevos procesos de abandono educativo. En contraste, la construcción de experiencias de aprendizaje emocionalmente significativas favorece la permanencia y la continuidad formativa.

El estado actual del tema evidencia también una escasa articulación entre investigación, formación docente y políticas públicas en materia de educación emocional en EPJA. Esta fragmentación limita el impacto de los avances teóricos en la práctica educativa cotidiana.

Asimismo, se observa una limitada producción investigativa que integre de manera sistemática las voces del profesorado de EPJA. La ausencia de estudios centrados en la experiencia docente constituye un vacío relevante en el conocimiento existente.

Desde una perspectiva ética, el estado del tema plantea la necesidad de reconocer la centralidad de las emociones en la dignificación de las trayectorias educativas de jóvenes y adultos. Esta dimensión ética ha sido escasamente abordada en la investigación educativa tradicional.

La EPJA se configura, así, como un campo fértil para el desarrollo de investigaciones sobre educación emocional docente, dado su potencial transformador y su relevancia social en contextos de desigualdad educativa.

El estado actual del tema muestra que, si bien existe un consenso creciente sobre la importancia de la educación emocional, persisten importantes vacíos en su conceptualización y aplicación en modalidades educativas no tradicionales.

Estos vacíos se manifiestan tanto en la escasez de estudios empíricos como en la limitada contextualización de modelos teóricos desarrollados en otros contextos socioculturales.

En el caso chileno, la EPJA enfrenta desafíos específicos asociados a la diversidad etaria, la heterogeneidad de trayectorias y la precariedad de recursos, lo que exige enfoques de educación emocional situados y contextualizados.

El estado actual del tema evidencia la necesidad de avanzar hacia modelos de formación docente que incorporen la educación emocional como eje estructural y no como contenido complementario.

Asimismo, se plantea la importancia de desarrollar investigaciones que articulen educación emocional, competencias docentes y políticas públicas en EPJA.

Desde una perspectiva interdisciplinaria, la integración de aportes de la psicología, la pedagogía crítica y la sociología de la educación puede enriquecer el análisis del fenómeno emocional en la EPJA.

El estado actual del tema muestra avances significativos, pero también revela tensiones no resueltas entre enfoques normativos y perspectivas críticas de la educación emocional.

Estas tensiones ponen de relieve la necesidad de investigaciones que no solo describan competencias emocionales, sino que analicen las condiciones estructurales que las posibilitan o limitan.

La EPJA chilena constituye un escenario privilegiado para este tipo de análisis, dada su relevancia en la garantía del derecho a la educación a lo largo de la vida.

El estado actual del tema permite afirmar que la educación emocional docente no puede abordarse de manera aislada, sino en relación con el contexto institucional y sociopolítico.

Esta comprensión integral resulta fundamental para evitar enfoques reduccionistas que responsabilizan exclusivamente al docente de la gestión emocional del aula.

En consecuencia, la investigación sobre educación emocional en EPJA debe orientarse hacia enfoques sistémicos que reconozcan la complejidad del fenómeno educativo.

El estado actual del tema muestra que la integración de la dimensión emocional en la EPJA constituye un desafío pendiente tanto para la investigación como para las políticas educativas, abordar este desafío implica reconocer la centralidad de las emociones en la construcción de aprendizajes con sentido y en la reconstrucción de trayectorias educativas interrumpidas.

Desde esta perspectiva, la educación emocional se configura como un componente clave para la inclusión y la justicia educativa en la EPJA chilena.

El estado actual del tema evidencia que avanzar en este campo requiere investigaciones situadas, rigurosas y contextualizadas que dialoguen con la realidad del profesorado y del estudiantado, en este escenario, el presente estudio se inscribe como una contribución necesaria para ampliar el conocimiento existente y responder a vacíos identificados en la literatura.

En síntesis, el estado actual del tema muestra un campo en expansión, con avances significativos y desafíos pendientes, que justifica plenamente la realización de investigaciones orientadas a comprender y fortalecer la educación emocional docente en la EPJA chilena.

2.9. Investigaciones sobre educación emocional docente

Durante el período comprendido entre 2019 y 2024, la investigación sobre educación emocional docente ha experimentado un notable crecimiento, consolidándose como un campo prioritario dentro de la investigación educativa internacional. Diversos estudios coinciden en que las competencias emocionales del profesorado constituyen un factor determinante en la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, especialmente en contextos educativos complejos. En este sentido, Brackett et al. (2020) afirman que “las habilidades emocionales del docente influyen directamente en el clima del aula y en la participación académica del estudiantado” (p. 145), estableciendo una relación empíricamente sostenida entre emoción, práctica pedagógica y resultados educativos.

Las investigaciones recientes han privilegiado enfoques que conciben la educación emocional docente no como un rasgo individual, sino como una competencia profesional situada, vinculada a la toma de decisiones pedagógicas cotidianas. Jennings y Greenberg (2021) sostienen que “los docentes emocionalmente competentes crean aulas más organizadas, seguras y emocionalmente solidarias” (p. 74), lo cual resulta particularmente relevante en escenarios de reinserción educativa. Desde esta perspectiva, la educación emocional se posiciona como una dimensión estructural del quehacer docente y no como un complemento accesorio a la formación disciplinar.

En el ámbito anglosajón, estudios desarrollados en Estados Unidos y Canadá han demostrado que la regulación emocional del profesorado se asocia significativamente con la disminución del estrés académico y la mejora del compromiso estudiantil. Oberle et al. (2021) evidencian que “los estudiantes muestran mayores niveles de involucramiento cuando perciben a sus docentes como emocionalmente disponibles y empáticos” (p. 541). Sin embargo, la mayoría de estos estudios se concentran en

educación primaria y secundaria regular, dejando escasamente explorados los contextos de educación de jóvenes y adultos.

La literatura reciente también ha profundizado en el concepto de trabajo emocional docente, entendido como el esfuerzo consciente por gestionar emociones propias y ajenas dentro del aula. En este marco, Zembylas (2021) plantea que “la enseñanza es una práctica inherentemente emocional, atravesada por relaciones de poder, vulnerabilidad y cuidado” (p. 189). Este enfoque resulta especialmente pertinente para la EPJA, donde las trayectorias educativas interrumpidas de los estudiantes demandan una mediación emocional sensible frente al error, la frustración y la desconfianza académica.

Desde una perspectiva europea, investigaciones desarrolladas en Reino Unido y Australia destacan la necesidad de observar la educación emocional docente en la práctica pedagógica real. Poulou (2020) concluye que “las competencias emocionales del profesorado se manifiestan principalmente en la forma en que se gestionan los conflictos, el error y la retroalimentación” (p. 30). Este hallazgo refuerza la idea de que la educación emocional no puede evaluarse únicamente desde instrumentos declarativos, sino que requiere metodologías cualitativas que capturen la interacción en el aula.

Los estudios más recientes incorporan además aportes de la neuroeducación, subrayando la inseparabilidad entre emoción y cognición en los procesos de aprendizaje. Immordino-Yang y Damasio (2020) señalan que “no aprendemos aquello que no nos genera una implicación emocional significativa” (p. 6), lo que sitúa al docente como mediador emocional del aprendizaje profundo. En contextos de EPJA, esta mediación adquiere una relevancia particular, dado que el aprendizaje se encuentra estrechamente vinculado a experiencias biográficas previas de fracaso escolar.

A pesar del avance del campo, la revisión sistemática evidencia una limitación recurrente: la escasa atención a contextos educativos no tradicionales. Schutz et al. (2022) reconocen que “la mayor parte de la investigación sobre emoción docente se ha desarrollado en entornos escolares convencionales” (p. 311), lo que dificulta la transferencia directa de sus conclusiones a modalidades como la EPJA. Esta brecha metodológica y contextual refuerza la necesidad de estudios situados que consideren las particularidades del aprendizaje adulto.

En el ámbito latinoamericano, si bien se han desarrollado estudios teóricos y diagnósticos sobre educación emocional, persiste una carencia de investigaciones

empíricas profundas centradas en el rol emocional del docente en la EPJA. Casassús (2017) advierte que “la dimensión emocional de la enseñanza ha sido históricamente subestimada en las políticas educativas de la región” (p. 63), situación que se replica en la formación y acompañamiento docente para jóvenes y adultos. Esta ausencia limita la comprensión integral de las prácticas pedagógicas en contextos de reinserción.

La revisión reciente también muestra una tendencia creciente hacia enfoques cualitativos e interpretativos, orientados a comprender los significados que docentes y estudiantes atribuyen a la experiencia educativa. Reay (2022) sostiene que “las emociones en la escuela no solo reflejan estados individuales, sino estructuras sociales y culturales más amplias” (p. 59). Esta mirada resulta especialmente pertinente para la EPJA, donde las emociones se entrelazan con desigualdades sociales, trayectorias laborales y experiencias de exclusión.

En síntesis, la revisión sistemática de investigaciones publicadas entre 2019 y 2024 confirma la centralidad de la educación emocional docente en la configuración del clima de aula y del aprendizaje significativo, pero también evidencia vacíos relevantes en relación con contextos EPJA, estudios cualitativos situados y análisis del feedback emocional frente al error académico. Estos vacíos no solo justifican, sino que fundamentan epistemológicamente la presente investigación, que se propone aportar evidencia contextualizada desde la experiencia de docentes y estudiantes de Educación de Personas Jóvenes y Adultas en Chile.

2.10 Bases Teóricas Anglosajonas

La producción científica anglosajona ha desempeñado un papel central en la consolidación del concepto de competencias emocionales docentes como un componente esencial de la profesionalidad educativa. Desde esta perspectiva, dichas competencias se entienden como un conjunto integrado de habilidades para reconocer, comprender, regular y expresar emociones en contextos pedagógicos complejos. Brackett et al. (2019) señalan que “las competencias emocionales de los docentes no solo influyen en su bienestar, sino que modelan directamente la calidad de las interacciones en el aula” (p. 112), posicionando la emoción como un eje estructurante de la práctica educativa.

En el contexto estadounidense, numerosos estudios han evidenciado la relación entre competencias emocionales docentes y clima emocional del aula. Jennings y Greenberg (2020) proponen el modelo de Classroom Emotional Support, en el que sostienen que

“los docentes con alta conciencia emocional generan entornos de aprendizaje más seguros, organizados y emocionalmente receptivos” (p. 78). Este enfoque subraya que la gestión emocional docente no es un rasgo innato, sino una competencia susceptible de desarrollo profesional continuo.

Investigaciones recientes realizadas en Canadá han profundizado en la autorregulación emocional como una dimensión clave del desempeño docente. Según Schonert-Reichl (2021), “la capacidad del profesorado para regular sus propias emociones es un predictor significativo de su eficacia pedagógica” (p. 214). Desde esta mirada, la autorregulación emocional se vincula con la toma de decisiones pedagógicas reflexivas, especialmente en contextos donde el estudiantado presenta trayectorias educativas discontinuas o experiencias previas de fracaso escolar.

En el ámbito del Reino Unido, los estudios han incorporado una perspectiva sociocultural que concibe las competencias emocionales como prácticas situadas. Hargreaves (2020) afirma que “la enseñanza es una práctica emocionalmente cargada, atravesada por relaciones de poder, expectativas institucionales y vínculos afectivos” (p. 168). Esta aproximación resulta particularmente relevante para la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), donde las relaciones pedagógicas suelen estar mediadas por historias de exclusión y resignificación del aprendizaje.

La investigación australiana ha contribuido significativamente al análisis del trabajo emocional docente en contextos educativos diversos. Sutton y Wheatley (2021) destacan que “los docentes emplean estrategias emocionales complejas para sostener la motivación y el compromiso del alumnado” (p. 349). Estas estrategias incluyen la empatía pedagógica, la validación emocional y la gestión del error como oportunidad de aprendizaje, aspectos fundamentales en modalidades educativas orientadas a la reinserción escolar.

Desde una perspectiva metodológica, los estudios anglosajones recientes han privilegiado enfoques mixtos y cualitativos para comprender la complejidad del fenómeno emocional docente. Schutz et al. (2022) sostienen que “las competencias emocionales solo pueden ser comprendidas plenamente cuando se analizan en interacción con el contexto y las prácticas reales de aula” (p. 319). Este planteamiento refuerza la pertinencia de estudios de caso y aproximaciones interpretativas como las adoptadas en la presente investigación.

Asimismo, la literatura anglosajona ha establecido vínculos sólidos entre competencias emocionales docentes y aprendizaje significativo. Immordino-Yang y Darling-

Hammond (2019) argumentan que “la emoción es el motor del aprendizaje profundo y transferible” (p. 99), destacando el rol del docente como mediador emocional del conocimiento. En el caso de estudiantes jóvenes y adultos, esta mediación adquiere una relevancia singular, dado que el aprendizaje se articula con experiencias vitales y laborales previas.

No obstante, pese a la robustez de la evidencia empírica, varios autores reconocen limitaciones en la generalización de los hallazgos. Oberle et al. (2021) advierten que “la mayoría de los estudios se concentran en educación obligatoria, dejando al margen modalidades educativas alternativas” (p. 547). Esta observación pone de relieve la escasa atención que la investigación anglosajona ha prestado a la EPJA, lo que abre un campo fértil para estudios contextualizados en este ámbito.

En los últimos años, se observa un creciente interés por integrar las competencias emocionales docentes en políticas de formación inicial y continua. Darling-Hammond et al. (2020) sostienen que “la formación docente efectiva debe integrar explícitamente el desarrollo emocional como parte del currículo profesional” (p. 43). Sin embargo, esta integración aún enfrenta desafíos en términos de evaluación, implementación y adaptación a contextos educativos no convencionales.

En síntesis, las investigaciones anglosajonas sobre competencias emocionales docentes aportan un marco teórico y empírico sólido que evidencia su impacto en el clima emocional del aula y en el aprendizaje significativo. No obstante, la limitada atención a contextos de Educación de Personas Jóvenes y Adultas revela un vacío relevante que justifica la presente investigación. Al situarse en el contexto chileno de EPJA, este estudio dialoga críticamente con la literatura anglosajona, aportando una mirada contextualizada que amplía y enriquece el campo de conocimiento existente.

Por ende, el presente capítulo ha permitido consolidar un marco comprensivo sólido en torno a la educación emocional y las competencias emocionales docentes, evidenciando su carácter transversal y estructurante dentro de los procesos educativos contemporáneos. Tal como señalan Bisquerra y Pérez (2020), “la educación emocional no constituye un complemento del currículo, sino un eje vertebrador del desarrollo integral” (p. 61). Desde esta perspectiva, el análisis teórico realizado confirma que la dimensión emocional resulta inseparable de la práctica pedagógica, especialmente en contextos educativos caracterizados por trayectorias discontinuas y alta vulnerabilidad, como la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA).

La revisión de los principales modelos conceptuales permitió identificar las competencias emocionales docentes como un constructo multidimensional que articula conciencia emocional, regulación, autonomía, empatía y habilidades socioemocionales. Estos elementos, lejos de operar de manera aislada, configuran un entramado dinámico que incide directamente en el clima emocional del aula. En consonancia con Jennings y Greenberg (2020), se reafirma que “la calidad emocional del aula es un predictor crítico del compromiso y el aprendizaje del estudiantado” (p. 81), lo que otorga a la figura docente un rol mediador fundamental.

Asimismo, el análisis de investigaciones recientes —tanto latinoamericanas como anglosajonas— ha evidenciado un consenso creciente respecto a la influencia de las competencias emocionales docentes en el aprendizaje significativo. Estudios internacionales destacan que “la emoción es el catalizador que permite transformar la información en conocimiento con sentido personal” (Immordino-Yang & Darling-Hammond, 2019, p. 102). No obstante, también se identificaron limitaciones relevantes, particularmente la escasa atención a modalidades educativas no tradicionales, lo que refuerza la pertinencia de abordar la EPJA como objeto específico de estudio.

Desde una perspectiva crítica, el capítulo ha puesto de manifiesto vacíos teóricos y empíricos relacionados con la contextualización de la educación emocional en adultos jóvenes y adultos. Aunque la literatura reconoce la importancia del componente emocional, persiste una tendencia a extrapolar hallazgos desde la educación escolar regular, sin considerar las particularidades biográficas, laborales y socioemocionales del estudiantado EPJA. Tal como advierte Hargreaves (2020), “ignorar el contexto emocional específico de los aprendices adultos limita el alcance transformador de la educación” (p. 174).

En síntesis, este capítulo establece las bases teóricas y empíricas que sustentan la presente investigación, articulando educación emocional, competencias docentes, clima emocional y aprendizaje significativo desde una mirada integrada. La revisión realizada no solo justifica el problema de investigación planteado, sino que también orienta el diseño metodológico del estudio, al evidenciar la necesidad de aproximaciones cualitativas y contextualizadas. De este modo, el capítulo se erige como un puente conceptual entre el planteamiento del problema y el abordaje metodológico que se desarrolla en los capítulos siguientes.

CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA

3.1. Introducción.

A continuación, se presenta la metodología aplicada en esta investigación que incorpora el diseño de esta, la hipótesis o idea a defender, la población o muestra considerada y las variables e instrumentos considerados.

3.2. Diseño de la investigación.

Esta investigación adopta el paradigma interpretativo-hermenéutico, una metodología cualitativa que busca comprender a fondo los significados y experiencias humanas. En lugar de simplemente describir los fenómenos, este enfoque se adentra en la interpretación de su significado subyacente. Reconoce que la realidad es subjetiva y que el significado surge de la interacción entre el individuo y su entorno. En esencia, se trata de ir más allá de la superficie para explorar las profundidades del significado humano, reconoce que la realidad es subjetiva y que el significado se construye a través de la interacción entre el individuo y su contexto. En ello parte por reconocer la diferencia existente entre los fenómenos sociales y naturales, buscando la mayor complejidad y el carácter inacabado de los primeros que están siempre condicionados por la participación del hombre. (Maldonado, 2023). El paradigma interpretativo se centra en las nociones de comprensión, significado y acción. Sus propósitos esenciales están dirigidos a la comprensión de la conducta humana, a través del descubrimiento de los significados sociales. (Maldonado, 2023). A su vez la hermenéutica destaca la importancia del contexto en la interpretación. Los significados no son universales, sino que varían según el contexto histórico, social y cultural. Busca por ende, comprender cómo el contexto influye en la forma en que las personas experimentan y dan sentido a sus vidas. Comprender; entonces, representa la concepción metodológica propia de las ciencias humanas. El método de la comprensión busca entender o interpretar el sentido y el significado de los actos humanos y una de sus características es la unidad sujeto-objeto, originándose la intersubjetividad en la generación de conocimiento (Ursua, 1987)

Este enfoque es conocido también como un método que permite comprender, entender e interpretar el sentido y significado de los actos humanos, el mediador para la generación del conocimiento es la intersubjetividad puesto que tiene el propósito de comprender hechos particulares y a su vez generar principios. (Bernal, 2010)

En este contexto parece relevante significar este paradigma debido a que ya en la línea de diseñar una estrategia y que se debe entender como un nuevo estilo de investigación cualitativa, el cual puede ofrecer una convergencia que complementa los aportes de otras investigaciones que abordan las problemáticas emergentes del sistema educacional. Esta modalidad permite entrar en un área que identifica con la formación de la persona, lo que actualmente reviste una importancia de carácter primordial a causa de los cambios culturales y sociales que han debido afrontar las sociedades en general, y que están afectando a la escuela en particular. En el sistema educativo, se relacionan cotidianamente persona de distintas edades, situaciones sociales y personales que ejercen diferentes roles y funciones. Estas relaciones muchas veces se ven afectadas por

una tendencia a que cada rol y cada función, se cierran sobre sí mismos, constituyéndose en mundos distintos que conviven separados en un mismo espacio escolar. La estrategia hermenéutica ofrece la posibilidad de develar sentidos encubiertos, que, al salir a la luz, permiten una mejor comprensión de las personas estudiadas, abriendo posibilidades para una mejor convivencia escolar y para un crecimiento personal basado en la conexión con los propios sentidos y con los demás. (Rios, 2005)

En esto el paradigma referido también considera la realidad educativa como subjetiva, persigue la comprensión de las acciones del proceso educativo puede ser transformada si se modifica la manera de comprenderla (Maldonado, 2023) y para ello la realidad educativa debe ser observada, analizada, revisada para visibilizar situaciones que en ocasiones no son evidenciadas como las prácticas vinculantes y con gestión emocional en el aula.

En este sentido la Investigación aplicada tiene por objetivo resolver un determinado problema o planteamiento específico, enfocándose en la búsqueda y consolidación del conocimiento para su aplicación y, por ende, para el enriquecimiento del desarrollo cultural y científico (Hernandez, 2014). La temática que se aborda en la investigación; si bien es cierto cuenta con información conocida en nuestro país, lo que busca en los objetivos de investigación es relacionar variables relacionadas desde el ámbito de las competencias emocionales que los docentes aplican y su relación con los aspectos didáctico que definen las neurociencias aplicadas a la educación.

El diseño se desarrolla según el enfoque cualitativo, el cual usa la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación. (Hernandez, 2014). La investigación cualitativa se caracteriza por una relación de diálogo paulatino con el objeto de estudio. Esto quiere decir, que el método se adapta debido a las características particulares de aquello que se pretende estudiar, lo cual implica que el diseño de investigación es ex post, puesto que conserva un carácter provisional y su sentido es dado o se encuentra al finalizar el proceso. (University of the Bio Bio, 1995) Esto se traduce en que la selección de la muestra, la recolección de los datos, el proceso de análisis y producción de resultados son simultáneos y mantienen una relación de reciprocidad entre ellos (University of the Bio Bio, 1995)

El diseño estratégico cualitativo considera el punto de partida como una tarea más entre las otras que contribuyen al proceso de investigación. Así, todas ellas son corresponsables de su desarrollo, siendo el inicio, la formulación del diseño, uno de los tantos momentos de la indagación. Esta manera de considerar el punto de partida supone un diseño abierto, donde la persona del investigador es quien integra y da sentido a todos los aspectos partícipes del proceso de estudio: elección de la materia de interés, las decisiones respecto de la recogida y la muestra, el análisis y conclusiones del estudio (University of the Bio Bio, 1995)

Los diseños metodológicos de investigación, por lo tanto, corresponden a distintas estrategias para responder a la pregunta de investigación, y satisfacer así la finalidad y

los objetivos de esta. En esta investigación se aplicarán dos diseños el primero será el estudio de caso que persigue el objetivo de indagar en profundidad un fenómeno en su contexto utilizando múltiples fuentes de evidencia. Corresponde a un enfoque donde se registra utilizando técnicas cualitativas, y realiza un diagnóstico frente al fenómeno en cuestión (University of the Bio Bio, 1995). Lo anterior con la revisión de las prácticas pedagógicas de los docentes. Un segundo diseño para considerar es el análisis de discurso, teóricamente, sostiene el carácter discursivo de la realidad amparado en la noción de que el lenguaje construye ciertas versiones de la realidad con una determinada función, lo cual se demuestra en su variación. Así, el objeto de estudio de este enfoque son los discursos y su efecto social, específicamente prestando atención a la construcción, función y variación de los discursos. (University of the Bio Bio, 1995) El instrumental técnico, para la producción de datos pertinentes a esta estrategia, reunirá en esta investigación la revisión y análisis documental de los documentos bases del establecimiento en su jornada dirigida a educación de personas jóvenes y adultas, a saber, proyecto educativo institucional, reglamento interno, perfiles de cargo, y reglamento de evaluación, planificaciones de los docentes y equipos de apoyo pedagógico, lo anterior considerando la aplicación de pautas de cotejo y de la identificación, recogida y análisis de los documentos relacionados con el contexto abordado. En segundo momento se considera la observación directa de clases a través de la aplicación de escalas de apreciación con criterios específicos además de un registro de notas de campo reconociendo en ellas las siguientes características:

- No son planificadas ni estructuradas. Habitualmente, son abiertas, sueltas, a menudo sin reglas y desordenadas.
- Son una manera de representar un acontecimiento, o dar una explicación de él.
- Son descripciones que las personas han hecho o dicho.
- Las notas, especialmente cuando se pasan a limpio, se acumulan en un corpus, una colección de escritos que formará la base para su análisis cualitativo y proporcionará ejemplos para sus informes. (Gibbs, 2012).

Todo lo anterior aplicado pretende dar cuenta de un proceso de investigación cualitativo coherente y pertinente a la definición de los objetivos establecidos.

3.4. Población y muestra.

Se define que la población o universo se refiere al conjunto para el cual serán válidas las conclusiones que se obtengan: a los elementos o unidades (personas, instituciones o cosas) a las cuales se refiere la investigación. (Hernandez S. F., 2010)

La población o universo de estudio constituye en la totalidad de elementos o características que conforman el ámbito de un estudio o investigación los siguientes actores que forman parte del problema; a continuación, se detalla:

La población de estudio en esta investigación serán los docentes y asistentes del Liceo Juan Gómez Millas de la comuna de El Bosque que intervienen directamente en la gestión de la educación para personas jóvenes y adultas que es el foco de esta investigación. Para posibilitar la triangulación de la información se define la participación del 30% de los estudiantes asistentes a la EPJA de Liceo señalado.

Tabla 1

Población del liceo

Extracto	Número	Hombres	Mujeres	Porcentaje
Profesores	35	07	28	100%
Asistentes de Educación	13	01	12	100%
Estudiantes	220	105	115	30%

Tabla 2

Muestra

Extracto	Número	Hombres	Mujeres	Porcentaje
Profesores	11	09	02	100%
Asistentes de Educación	8	02	06	100%
Estudiantes	70	30	40	30%

Esta muestra no probabilística fue definida intencionalmente por la investigadora destacando las funciones que desarrollan se condicen con los objetivos establecidos en esta tesis doctoral.

Respecto de involucrar a directivos en el proceso esto no es factible debido a que el establecimiento educacional está en cambio de administración respecto de la entidad sostenedora y esos cargos actualmente están en concurso público resolviéndose la asignación de estos durante el primer semestre del año 2025

3.5. Variables o categorías.

Las variables involucradas en el estudio se expresan a continuación.

Tabla 3

Variable Independiente: Competencias emocionales en docentes de acuerdo con modelo teórico de Rafael Bisquerra

Conceptualización	Dimensiones	Indicadores	Técnicas e instrumentos
Conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar, regular de forma apropiada los fenómenos emocionales.	Conciencia emocional	Dar cuenta de sus propias emociones	Listas de cotejo sobre perfil docente y competencias
	Regulación emocional	Manejo de sus propias emociones	emocionales aplicadas en función perfiles de cargo definidos en los
	Autonomía emocional	Autogestión de sus procesos internos	instrumentos oficiales del establecimiento
	Competencias sociales Competencias para la vida y el bienestar	Establecimiento de procesos de comunicación efectiva La capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida Factores culturales y de participación.	Listas de cotejo sobre procesos emocionales evidenciados en los instrumentos oficiales del establecimiento educacional. Listas de cotejo sobre factores culturales evidenciados en los instrumentos oficiales del establecimiento educacional

Tabla 4

Variable Dependiente: Presencia de las competencias emocionales en las prácticas docentes

Conceptualización	Dimensiones	Indicadores	Técnicas e instrumentos
Son los vínculos positivos con los estudiantes, donde los profesores emocionalmente competentes responden efectivamente a las necesidades de sus alumnos en tanto	Atención	Atiende a las emociones de sus estudiantes	Lista de cotejo sobre prácticas pedagógicas vinculantes.
	Comprensión	Gestiona preguntas que permite abordar las emociones de sus estudiantes	Escala de apreciación aplicada a la observación de clases
	Identificación de emociones		

reconocen sus emociones, comprenden las evaluaciones cognitivas asociadas a éstas y entienden como esas cogniciones y emociones motivan la conducta de los estudiantes.	Asertividad	Capacidad de darse cuentas de las emociones que se le generan en el aula Desarrolla actitudes y discursos que aportan a la regulación emocional y al buen clima en el aula.	
---	-------------	--	--

A partir de ellas, se puede establecer la aplicación de los instrumentos creados, de manera de dar cuenta como se relacionan ambas variables, logrando establecer cuál es la relación entre las estrategias pedagógicas, basadas en las neurociencias, que utilizan los profesores y las profesoras para el desarrollo de un proceso de aprendizaje significativo basado en el bienestar emocional en la educación de personas jóvenes y adultas.

3.6. Instrumentos de investigación.

Los instrumentos de investigación dispuestos están en el marco de las técnicas de carácter cualitativas que son recursos orientados para identificar y describir las cualidades del objeto de estudio. (Universidad Nacional Autónoma de México, s.f.). En este ámbito son dos las técnicas a aplicar:

La primera se relaciona con información documental que es una recopilación de datos a partir de fuentes bibliográficas propias del establecimiento educacional por medio de la revisión de sus documentos escritos asociados a los requerimientos realizados por el Ministerio de Educación y que ya han sido detallados con antelación.

La segunda está orientada desde la técnica de la observación de campo que se realiza de forma directa, de manera estructurada y carácter individual a cada docente y profesional de apoyo pedagógico definido en la muestra definida.

Para ello se ha definido el uso de listas de cotejo como instrumentos a aplicar considerando que es un instrumento que relaciona acciones con tareas específicas, organizadas de manera sistemática para valorar la presencia o ausencia de estas y asegurar su cumplimiento (Sanchez & Martinez, 2020)

Los instrumentos de investigación dispuestos son pautas de cotejo y escalas de apreciación ambas validadas y aprobadas por la Dra. Natalia Salas Guzmán, directora de Postgrado y educación continua, directora de Investigación, Centro de investigación en psicología, educación y familia, Facultad de educación, psicología y familia Universidad Finis Terrae de Santiago de Chile.

La primera pauta de cotejo se relaciona con el perfil de competencias establecidos en los documentos formales del establecimiento educacional y la descripción de competencias emocionales de Rafael Bisquerra. El objetivo es que a través de las categorías detalladas se pueda determinar la pertinencia de los ejes teóricos y metodológicos

definidos por el establecimiento educacional con el desarrollo de las orientaciones para el desarrollo de la educación emocional en la práctica docente.

El segundo instrumento es una escala de apreciación cuyo objetivo pretende determinar que indicadores de la educación emocional se representan en las prácticas pedagógicas implementadas por los docentes y su relación con las competencias emocionales definidas en el marco teórico. Este proceso de observación directa la aplicara esta investigadora en proceso de acompañamiento al aula y también aplicara dicho instrumento a estudiantes con objetivo de triangular la información y tener una representación de visiones más diversa.

En ambos casos estos instrumentos permiten estructurar la observación, dando cuenta con ello de la presencia o ausencia de elementos, facilitando la comparación de casos y/o contextos, enfatizando con ello también la posibilidad de que la investigación pueda ser analizada, sino que reflexionada de acuerdo a los contextos de aplicación.

Finalmente señalar que La pauta de cotejo y la escala de apreciación están diseñadas para ser revisadas con la aplicación de una escala de valoración que permite establecer los diferentes niveles que se pueden corresponder los diversos criterios de evaluación establecidos.

3.7 Validez y confiabilidad de los instrumentos

En la investigación cualitativa, la validez y la confiabilidad se abordan de con el sentido de generar una comprensión profunda de fenómenos específicos dentro de sus contextos naturales. En este sentido, la validez en la investigación cualitativa se refiere a algo que ya ha sido probado, por lo tanto, se le puede considerar como un hecho cierto, el mismo que puede ser aplicado en la vida diaria, en las ciencias sociales, y dar a un hecho válido permitiendo considerar como la mejor opción posible de otras entre tantas. (Plaza, Uriguen, & Holger, 2017). En este contexto el sentido de validez esta relacionado con el trabajo realizado por el investigador, que es la persona encargada de entender, observar y percibir la realidad del individuo que participa del estudio. (Plaza, Uriguen, & Holger, 2017). En este enfoque de investigación, la validez implica que los resultados sean creíbles, que puedan ser relevantes en otras situaciones similares, que el proceso de investigación sea sólido y que las conclusiones estén bien respaldadas. Más que encontrar una única verdad, se busca que las interpretaciones sean genuinas y reflejen de manera fiel las experiencias de las personas involucradas. En lo particular los instrumentos diseñados y su aplicación presentan validez en tanto permiten la triangulación de las diversas fuentes de datos que son recopiladas, permitiendo con ello además la reflexividad en la investigación.

En tanto la confiabilidad se refiere a la posibilidad de encontrar resultados similares si el estudio se replicara, lo que en un estudio cualitativo es complejo dado que en las ciencias sociales no es posible la replicabilidad absoluta (Plaza, Uriguen, & Holger, 2017). Bajo esta consideración la validez y confiabilidad pueden ser aplicadas en investigación cualitativa, de acuerdo a los instrumentos de valoración utilizados, el sistema de un adecuado acopio y manejo de los datos cualitativos, lo cual asegura un alto nivel de validez y provee también la base para una cierta forma de confiabilidad o

replicabilidad de la investigación. Una de las maneras que la investigación sea confiable es la forma y manera en que los datos fueron recolectados. (Plaza, Uriguen, & Holger, 2017).

En consideración de lo anterior los instrumentos a aplicar, se enfocan en dos técnicas como son las de recoger información tanto de carácter documental, relacionado con los documentos formales del establecimiento educacional; a saber, proyecto educativo, reglamento interno, descripción de roles y funciones de los docentes, como de observación de campo, que se efectuarán realizando acompañamiento a los docentes en el aula de manera directa, como también recogiendo la observación que presentan los estudiantes respecto de las prácticas pedagógicas de los y las docentes. Bajo estos elementos de recolección de datos y generación de una observación directa la destaco como un elemento fundamental, ya que permite la triangulación de métodos y técnicas, como también la triangulación de datos, este componente mejora notablemente los resultados de la investigación, su validez y confiabilidad. (Martínez Miguelez, 2024). Lo que se busca es que se exprese un análisis integrador, en este enfoque lo importante es el significado; la relevancia de un dato depende de cuánto significado tiene. Este significado se encuentra en la experiencia individual y en la estructura social y personal que lo rodea, por lo que es crucial conocer este contexto para interpretarlo, y ahí está la relación con la revisión documental y los contextos teóricos establecidos en esta investigación.

3.7. Análisis de los datos o informaciones recolectadas.

El proceso de análisis de los datos pretende ordenar, estructurar y dar significado a la información obtenida, facilitando así la revisión pormenorizada de los resultados de la investigación realizada.

Según Gregorio Rodríguez el análisis cualitativo consiste en un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones y comprobaciones que realizamos sobre los datos con el fin de extraer el significado relevante en relación con un problema de investigación (Congreso de Enfermería, 2024)

Las características principales del proceso de análisis son la flexibilidad, el dinamismo, la rigurosidad y también la complejidad, la laboriosidad y la relación entre los distintos pasos. Este plan de análisis debe ir acorde con los objetivos de la investigación, las elecciones metodológicas escogidas previamente, el modo de generación de la información y de los datos que se obtendrán (Congreso de Enfermería, 2024)

El análisis de datos cualitativos es un proceso sistemático y complejo que busca interpretar y comprender significados, se adentra en la riqueza y la profundidad de los datos textuales que permiten identificar patrones, temas, categorías relacionadas con esta investigación.

En este proceso se considera la organización y preparación de los datos recabados, desarrollando un acercamiento a los mismos que permite tener una comprensión de los contenidos y de las ideas principales. A partir de ello se considera la generación de procesos de codificación que sean significativos para la pregunta de investigación,

generando con ello las categorías de análisis respectivos que permitan establecer las ideas centrales de cada una y con ello favorecer la síntesis de resultados por medio del análisis de contenidos.

Considerando lo anterior el análisis de datos considera la revisión de documentos oficiales y planificaciones se realizará a través de una revisión que permitirá dar cuenta de los contenidos expresados en forma directa e interpretar su significado, además considerará un análisis estructural donde se pone el acento en trabajar con la estructura de lenguaje tratando encontrar su lógica interna (estructuras formales). Como dice Fernando Conde “el análisis estructural trabaja con la dimensión connotativa del propio lenguaje, con su polisemia, tratando de encontrar las posibles reglas subyacentes en las expresiones significativas.” (Congreso de Enfermería, 2024)

Para lo referido al análisis de carácter temático conllevará una revisión de todos los documentos para posteriormente agrupar toda la información obtenida con las distintas técnicas y preparar los datos para la lectura. La lectura será atenta y exhaustiva subrayando los elementos relativos a los objetivos de esta investigación. Se elaborará así las primeras ideas, conceptos (intuiciones preanalíticas) (Congreso de Enfermería, 2024) ello permitirá elaborar una lista tentativa de temas que aparecen en los documentos revisados, y se diseñará un esquema para elaborar un plan de análisis cuyo objetivo es crear categorías temáticas a partir de los datos y agrupándolas en un marco explicativo. Se identificarán segmentos de los textos que tengan relación con el fenómeno de estudio de esta investigación, a estos segmentos les llamare citas y una vez que estén identificadas se codificarán mediante etiquetas que serán palabras claves, ello permitirá generar un inventario de códigos con datos textuales generando con ello finalmente categorías que agrupara los códigos del mismo tema y permitirá una primera línea de interpretación, una vez analizadas las categorías permitirá establecer las relaciones que existen entre ellas y configurar un marco explicativo de significados.

En tanto el análisis estructural considerare el contexto discursivo expuesto en las clases a observar, para ello se contempla considerar las intuiciones preanalíticas definidas en la revisión de los textos y documentos oficiales con sus respectivas categorías definidas, sumadas a las expuestas en las pautas de cotejo, posterior a ello y a través de las notas de campo se irán registrando las posiciones de discurso de los docentes, los elementos simbólicos usados en las clases (tips, discurso no verbal, uso del espacio físico del aula). Con todos estos elementos se diseñarán informes por docente relacionando su discurso y práctica pedagógica con las categorías definidas previamente.

Para llevar adelante este proceso se considerará el apoyo y uso de software y programa de análisis cualitativo denominado maxqda que permitirá organizar el trabajo, manejar los datos cualitativos, segmentar los diferentes documentos, generar la codificación de categorías, facilitar el proceso de búsqueda de textos en los documentos, generación de mapas conceptuales y soporte en la elaboración de los informes de resultados. Lo anterior permitirá tener los datos recopilados en categorías de análisis que se correspondan con los objetivos planteados en esta investigación. La aplicación del software Maxqda va a facilitar además crear imágenes gráficas que faciliten el análisis de los datos permitiendo una perspectiva adecuada de la representación de los datos.

Dada la organización de los datos se facilitará el análisis implicando con ello en primer lugar, la **categorización de la información** mediante el uso de descriptores relevantes que capturen la esencia de los datos recolectados. Posterior a ello se **estructurará esta información** a través de la conexión de las categorías identificadas, conllevando lo anterior a la **contrastación**, que consiste en relacionar los hallazgos con el marco teórico de referencia, lo cual permitirá una integración más profunda y, por consiguiente, un avance en el conocimiento del área investigada. Finalmente, está la etapa de la síntesis final donde se da cuenta de todos los recursos disponibles para lograr una integración lógica y coherente de los resultados de la investigación. Este proceso busca, además, enriquecer los aportes de los autores previamente revisados en el marco teórico, a partir de la contrastación realizada. (Martínez 2006)

Siguiendo estos parámetros metodológicos se pretende tener un proceso de investigación integrador que de cuenta de los objetivos planteados y permita la entrega de entrega de resultados que favorezcan los procesos de investigación en este ámbito orientándose así a la construcción de un conocimiento significativo y comprensivo sobre este espacio educativo, las dinámicas pedagógicas permitiendo con ello generar una visión enriquecida de los procesos educativos presentados.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

En atención a los resultados de esta tesis doctoral, realizare la presentación considerando los objetivos planteados en la misma y que permitirá un orden respecto de los resultados alcanzados.

Para lo anterior se destacan los objetivos establecidos por esta investigadora:

- a) Diagnosticar el nivel de conocimiento y comprensión de las competencias emocionales que poseen los docentes de la modalidad EPJA Liceo 14 Juan Gómez Millas.
- b) Analizar la incorporación de competencias emocionales en los documentos institucionales y normativas del establecimiento.
- c) Identificar las competencias emocionales que los docentes implementan en sus prácticas pedagógicas.
- d) Caracterizar las metodologías utilizadas por los docentes para desarrollar competencias emocionales en el aula.
- e) Evaluar la interrelación entre las prácticas docentes y el desarrollo de las competencias emocionales en el contexto de la EPJA.

Para cada uno de ellos se presenta la preparación, metodología de implementación y hallazgos relevantes alcanzados.

4.1.-Conocimiento y comprensión de las competencias emocionales en docentes de la modalidad EPJA del Liceo 14 Juan Gómez Millas

En relación con este tema podemos destacar que el tema de las competencias emocionales como factor de incidencia en el aprendizaje ha estado considerado dentro de las orientaciones que el Ministerio de Educación ha dispuesto para las comunidades educativas, no es un eje donde la Educación de personas jóvenes y adultas tengan un área de desarrollo o componente transversal orientado al fortalecimiento de estas competencias.

Durante el primer semestre del año 2025 y en consideración a la estructura de los cursos en funcionamiento, el equipo directivo de la EPJA ha orientado una serie de iniciativas tendientes a favorecer estas competencias emocionales tanto en sus estudiantes como en los equipos docentes y de asistentes de la educación. Se destacan entre ellas la aplicación de una encuesta socioemocional derivada de la Dirección Provincial Sur de Educación para que los estudiantes la respondieran via Google forms en donde el rol de las y los docentes fue explicar los contenidos de la misma, orientando las respuestas de los y las estudiantes en torno de los ejes de:

- Trayectoria escolar y motivación.
- Salud Mental (Comprensión del concepto, factores protectores y de riesgo de las mismas).
- Reconocimiento y manejo de emociones.

Esta encuesta fue aplicada a los 5 cursos de los dos niveles con los que cuenta la modalidad EPJA, siendo respondida por 70 estudiantes y cuyos resultados aún no han sido compartidos por la Dirección Provincial Sur de Educación.

En paralelo a este antecedente el equipo técnico de la EPJA ha realizado desde el año 2023 un análisis de perfil de competencias socioemocionales a partir de un instrumento Este instrumento estandarizado para los establecimientos con población jóvenes y adultas tenía como objetivo destacar las capacidades de manejo de situaciones de conflictos y la incidencia de los aspectos emocionales, lo anterior relacionado con el ámbito de la convivencia escolar. Este cuestionario se aplicó a 11 docentes en el mes de marzo del año 2025, a continuación se presenta el instrumento y las respuestas establecidas por las personas participantes.

Tabla 4

CUESTIONARIO PARA DOCENTES: COMPETENCIAS EMOCIONALES.

1.- Se aplicaron 11 cuestionarios.

2.- Las respuestas por frecuencia simple son las siguientes:

ítem	1.- No se cumple en absoluto	2.. Apenas se cumple	3.-A veces se cumple	4.- Se cumple casi todo el tiempo	5.-Siempre se cumple	6.- No responde
1.-Puedo mantener buen humor incluso si algo malo me sucede.			2	7	2	
2.-Normalmente puedo describir mis sentimientos y emociones con palabras.				8	3	
3.-Me doy cuenta, a partir de experiencias desagradables, de que debería comportarme de manera diferente en el futuro.			6	5		
4.- Cuando alguien me elogia o me recompensa, trabajo con más			5	4	2	

compromiso.						
5.- Si no me gusta algo, lo muestro de inmediato.				8	3	
6.-Cuando obstinadamente insisto, puedo resolver incluso un problema que a primera vista parece insoluble.				7	4	
7.-Si veo cómo se siente alguien, normalmente sé lo que le está pasando.			4	5	1	3
8.-Puedo describir cómo me siento.				4	7	
9.-Normalmente entiendo por qué me siento mal.				4	7	
10.-Puedo nombrar la mayoría de mis emociones / sentimientos.				3	8	
11.-Puedo reconocer la mayoría de mis emociones / sentimientos.				3	8	1

Tabla 5**CONOCIMIENTO DE LAS EMOCIONES****MÉTODOS UTILIZADOS EN EL AULA PARA AYUDAR A LOS ESTUDIANTES A DESARROLLAR HABILIDADES EMOCIONALES**

Ítem	1.-No se cumple en absoluto	2.-Apenas se cumple	3.- A veces se cumple	4.-Se cumple casi todo el tiempo	5.- Siempre se cumple
1.-Me tomo tiempo, de manera que los estudiantes puedan decirme qué les sucedió en casa o en la escuela.				9	2
2.-Tengo en cuenta la diversidad (por ejemplo, la diversidad religiosa, étnica) de los alumnos en la planificación y ejecución de las clases.				11	
3.-Tengo en cuenta las necesidades especiales de los estudiantes al planificar y llevar a cabo las clases.				10	1
4.-Cuando surge una situación de conflicto en un aula, trato de resolver y analizar el conflicto resultante con el o los alumnos.				10	1

5.-Animo a los alumnos a desarrollar su aprendizaje en parejas o en grupos.				9	2
6.-Cuando noto que los alumnos están tensos o cansados, hago con ellos actividades de relajación.		6	3	2	
7.-Animo a los alumnos a expresar sus emociones a través de alguna técnica.		4	4	3	
8.- Recompenso a los estudiantes elogiándolos por sus logros y trato de poner en práctica el refuerzo positivo.			3	8	
9.-En clase, tomo tiempo para reír y divertirme con los alumnos.			2	9	
10.-En clase, animo una actitud optimista.			3	8	
11.-Se orientar el clima del aula y el manejo de conflictos			4	6	1

Revisando los documentos expuestos por la Coordinación de la EPJA se consignan como factores descendidos los siguientes

En relación con las competencias emocionales personales las aseveraciones que se relacionan con “Me doy cuenta, a partir de experiencias desagradables, de que debería

comportarme de manera diferente en el futuro” y “Cuando alguien me elogia o me recompensa, trabajo con más compromiso”.

En relación con las competencias emocionales con los estudiantes las afirmaciones que se relacionan con “Cuando noto que los alumnos están tensos o cansados, hago con ellos actividades de relajación.” y “Animo a los alumnos a expresar sus emociones a través de alguna técnica.” (Alvarado, Informe Primer semestre 2025)

De acuerdo con los antecedentes recabados y expuestos por el equipo directivo puedo señalar que los y las docentes presentarían un nivel adecuado respecto del conocimiento y comprensión de las competencias emocionales, teniendo la capacidad de explicarlas, y además revisarlas en su propio contexto personal y de interacción pedagógica con los estudiantes.

4.2.-Incorporación de competencias emocionales en los documentos institucionales y normativas del establecimiento.

Los documentos oficiales revisados para este análisis fueron finalmente dos; a saber, proyecto educativo institucional y reglamento interno actualizado a fines del año 2024, el primero obedece aun documento rector de las comunidades educativas en Chile y que tiene una estructura requerida por el Ministerio de Educación bajo un modelo de plan estrategico, y el segundo establece la estructura de desarrollo normativo que debe tener el establecimiento a fin de dar cuenta del cumplimiento legal que le indica la Constitución Política y el Ministerio de Educación, los deberes y derechos establecidos y los procedimientos regulatorios que norman las situaciones de Convivencia Escolar.

En relación a ambos documentos se aplican pautas de cotejo que pretende reconocer componentes relacionados con la educación emocional, básicamente en la redacción de la misión, vision, sellos educativos y valores, como también con el perfil de competencias docentes.

Para ello se establecieron 5 categorías de análisis de lo planteado en el documento vinculadas con las competencias emocionales definidas en el marco teorico desde la visión de Rafael Bisquerra:

- 1.-Capacidad para tomar conciencia sobre las propias emociones
- 2.-Capacidad para manejar las emociones y modularlas
- 3.-Capacidad para gestionar la autoestima, autoimagen, autovaloración y responsabilidad
- 4.-Capacidad para establecer relaciones sanas por medio de métodos como la comunicación efectiva, respeto, la aceptación de la diferencia, el asertividad y el manejo de los conflictos.
- 5.-Capacidades y habilidades para planificar, tomar decisiones, comprometernos socialmente

Respecto de la aplicación de la primera pauta de cotejo, las categorías señaladas anteriormente se revisaron en los componentes de misión, visión, sellos y valores de la entidad educativa, y la última que se incorpora se relaciona con la gestión colaborativa de la resolución de conflictos. Para lo anterior se estableció un apoyo desde el programa Maxqda para poder determinar aquellos conceptos claves que se relacionaban con las categorías anteriormente señaladas.

En relación a la visión del establecimiento educacional se señala:

“Ser una Comunidad Educativa comprometida con la Educación Pública, integral y de excelencia para sus estudiantes en las áreas Humanista Científico, Técnico Profesional y Educación de Jóvenes y Adultos, que permita formar personas reflexivas, resilientes y proactivas en la construcción de una sociedad multicultural justa, solidaria, democrática y sustentable con el medio ambiente”. (Equipo de Gestión Liceo 14 Juan Gomez Millas , 2023).

En esta conceptualización que define el carácter declarativo de lo que el establecimiento pretende lograr, se puede apreciar en sí mismos los componentes de educación emocional aparecen relacionados a los adjetivos de resilientes y proactiva. El primero de ellos se vincula con la competencia 3 Capacidad para gestionar la autoestima, autoimagen, autovaloración y responsabilidad y el segundo se referencia con la competencia 5 Capacidades y habilidades para planificar, tomar decisiones, comprometerse socialmente.

La visión en sí misma al destacar que forma personas no se refiere directamente a que si estos factores se dirigen a la comunidad educativa plena; donde se pueden comprender a los docentes y asistentes de la educación o solamente a los estudiantes.

Respecto a la misión del establecimiento educacional se define como:

“Ser una comunidad educativa en permanente formación y desarrollo que entrega y garantiza a los estudiantes el derecho al aprendizaje en las áreas Humanista Científico, Técnico Profesional y Educación de jóvenes y Adultos, fomentando y potenciando conocimientos, competencias y habilidades en los estudiantes, que favorezcan su inserción a la educación superior, al mundo laboral y a la vida en sociedad, como agentes de cambio de su realidad sociocultural a través de una educación basada en una sana convivencia y afectividad.” (Equipo de Gestión Liceo 14 Juan Gomez Millas , 2023).

En la misión que define su propósito fundamental, el equipo de gestión del establecimiento establece la condición de comunidad educativa en permanente formación y desarrollo, involucrando en este aspecto a docentes como asistentes de la educación, y esta aseveración de formación y desarrollo se relaciona con la competencia emocional 5 donde se gestionan las Capacidades y habilidades para planificar, tomar decisiones, comprometerse socialmente. Y si revisamos las últimas oraciones de la misma “a través de una educación basada en una sana convivencia y afectividad.” (Equipo de Gestión Liceo 14 Juan Gomez Millas , 2023) tendremos la expresión del desarrollo de la competencia emocional reconocida como la capacidad para establecer relaciones sanas por medio de métodos como la comunicación efectiva, respeto, la aceptación de la diferencia, la asertividad y el manejo de los conflictos.

Ahora en relación con el sello educativo del establecimiento educacional este se declara en la gestión de “una educación polivalente, transformadora y afectiva”. (Equipo de Gestión Liceo 14 Juan Gomez Millas , 2023)

En esta aseveración podemos vincular el concepto afectivo con la competencia emocional 4 relacionada con las relaciones sanas y respetuosas.

Finalmente, en este documento cuando mencionamos los valores de la institución la declaración es la siguiente:

Valores Institucionales

Solidaridad: que se expresa en la sensibilidad frente a los problemas, dificultades y limitaciones de los demás; que se manifiesta en la ayuda, colaboración e interés por los demás, en función de las capacidades personales de cada uno.

Honestidad: que se expresa en un actuar de sinceridad de los miembros de la comunidad educativa apegado a la verdad.

Respeto: que se expresa mediante el cumplimiento de las normas establecidas en nuestra comunidad, además del sentimiento que lleva a reconocer los derechos y la dignidad del otro.

Responsabilidad: entendida como la capacidad de asumir tareas, aprovechando las oportunidades y medios para adquirir las competencias necesarias para un buen desempeño, para optar, tomar decisiones y asumir las consecuencias de esas decisiones, que se ejerce desde la conciencia de la dignidad propia y la de los demás.

Resiliencia: Capacidad para surgir de la adversidad, adaptarse, y recuperarse a una vida significativa, para hacer frente a las adversidades o dificultades de la vida, superarlas o incluso ser transformado por ellas.

Autoestima: Es la capacidad desarrollable de experimentar la existencia consciente de nuestro potencial, capacidades y nuestras necesidades reales: de confiar en nosotros para lograr objetivos.

Empatía: que se expresa en la participación afectiva de una persona en una realidad ajena a ella.

Tolerancia: que se expresa en una actitud de respeto a las opiniones, ideas o actitudes de las demás personas. (Equipo de Gestión Liceo 14 Juan Gomez Millas 2023)

En estas definiciones realizadas coinciden con la competencia emocional 3, ya que se mencionan la autoestima, resiliencia, responsabilidad, y la honestidad, la competencia emocional 4 que se vinculan con la empatía, y con la competencia emocional 5 relacionada con el compromiso social al señalar el valor de la solidaridad.

Estas cuatro dimensiones se evidencian además en la construcción conceptual que se usa en este capítulo del proyecto educativo institucional y que queda evidenciado en la siguiente imagen.

Figura 1

Nube de palabras



Diseñado a través de programa MAXQDA con la frecuencia de adjetivos más usados en la definición de misión, visión, sellos y valores institucionales.

Revisando esta imagen podemos destacar que al centro de la misma está el eje educativo y que en torno de ese concepto se despliegan los diversos adjetivos que son denominativos de cualidades que debiesen vincularse en torno a lo anterior, es así como conceptos como solidario, afectivo, colaborativo, humanista, coherente, reflexivo aparecen destacados en la imagen y que de acuerdo a la lectura realizada son reiterados en el desarrollo discursivo.

Ahora cuando revisamos los verbos, es decir las acciones bajo las cuales se deben asentar las declaraciones realizadas nos encontramos con lo siguiente:

Figura 2

Nube de palabras



Diseñado a través de programa MAXQDA con la frecuencia de verbos más usados en la definición de misión, visión, sellos y valores institucionales.

De acuerdo a lo revisado se puede señalar que los verbos centrales son aquellos relacionados con la expresión, la generación, la práctica, el hacer, el transformar, el desarrollar, aplicar, donde la interpelación se puede entender como tener de parte de los docentes acciones que sean compatibles con las características esperadas, y que exista coherencia entre lo discursivo y la práctica.

Para poder ir avanzando en esta orientación de la práctica de competencias emocionales docentes se reviso un segundo documento que es el reglamento interno del establecimiento educacional. Este documento como se señalo es el eje rector del sistema de relaciones vinculares que se define en el marco de la ley de convivencia escolar y los sistemas de gestion que establece el Ministerio de educación.

En el capítulo relacionado con “Gestión colaborativa de la resolución de conflictos” se detallan elementos de orientación respecto del quehacer docente

“El establecimiento Liceo N°14 Juan Gómez Millas implementará instancias de mediación u otros mecanismos de similar naturaleza, como alternativa para la solución pacífica y constructiva de los conflictos de convivencia escolar.

Para mejorar la convivencia y prevenir los conflictos el establecimiento procurará:

- Ayudar a desarrollar en los estudiantes las capacidades prosociales.
- Elaborar un marco claro y compartido de normas que regulen las relaciones interpersonales.
- Crear estructuras y mecanismos que permitan la participación real de los y las estudiantes en las decisiones que les atañen.
- Planificar estrategias específicas de prevención y resolución de conflictos.
- Organizar actividades de formación del profesorado.
- Medidas preventivas para el aula:
- La construcción de normas concretas contra las agresiones y a favor de las relaciones interpersonales positivas.
- Tener momentos específicos en la semana donde se analicen las relaciones interpersonales y la comunicación entre los estudiantes.
- Que el grupo desarrolle la empatía emocional y pueda conmoverse con lo que puede sucederle a cualquiera de sus compañeros o compañeras.
- Involucrar a las familias en las conversaciones de sus hijos sobre las formas que tienen de convivir y de relacionarse entre ellos.” (Equipo de Gestión Liceo 14 Juan Gomez Millas , 2023)

Respecto de lo detallado y en relación directa con las competencias emocionales están aquellas relacionadas con la competencia emocional 4 relacionadas con los vínculos sociales y comunicación cuando menciona capacidades prosociales, regulación de relaciones interpersonales, prevención de conflictos, empatía emocional, no pudiendo relacionarse con otras de las ya mencionadas.

Figura 3

Nube de palabras



Diseñado a través de programa MAXQDA con la frecuencia de adjetivos más usados en el capítulo de “Gestión colaborativa de la resolución de conflictos”

Aca el énfasis discursivo está en lo relacional con la construcción de lo interpersonal, positivo, constructivo y específico, sin considerar los aspectos subjetivos que posibilitan el quehacer social y comunicacional y de resolutivez frente a eventos conflictivos. Revisando ahora los verbos utilizados podemos encontrar lo siguiente:

Figura 4

Nube de Palabras



Diseñado a través de programa MAXQDA con la frecuencia de adjetivos más usados en el capítulo de “Gestión colaborativa de la resolución de conflictos”

Aca el verbo central es desarrollar, acompañado de regular, analizar, tener, donde al igual que en los verbos revisados anteriormente buscan una manera concreta de orientar los mandatos establecidos en los documentos rectores revisados.

De acuerdo a lo anterior podemos consignar que al aplicar la pauta de cotejo nos encontramos con los siguientes resultados

Tabla 6

Competencias emocionales

CRITERIOS DE EVALUACION	SI	No
1. Respecto de la Visión establecida en el PEI se señalan componentes relacionados con las competencias emocionales	X	
2. Respecto de la Misión establecida en el PEI se señalan componentes relacionados con las competencias emocionales.	X	
3. Respecto de los Valores establecidos en el PEI estos se relacionan con las competencias emocionales	X	
4. Respecto de los Sellos educativos establecidos en el PEI estos se vinculan conceptualmente con el desarrollo de las competencias emocionales	X	
5. Respecto a las orientaciones definidas en el Reglamento interno estas permiten visualizar el desarrollo de competencias emocionales en el equipo docente.	X	

Se puede señalar que desde el punto de vista de la desarrollo del discurso establecido en los documentos referidos existen orientaciones tendientes a reconocer los factores de

competencias emocionales, los que no son manifestados explícitamente, más se encuentran relacionados en el desarrollo de contenidos expuestos en los mismos.

Un segundo componente de revisión de este análisis se condice con como se expresan las competencias emocionales en los perfiles docentes declarados en los documentos institucionales.

Para lo anterior se aplican las mismas categorías ya definidas y se revisan específicamente en proyecto educativo el punto 5.2 perfil docente y en el reglamento interno el punto 4.6 Roles y funciones de los funcionarios del establecimiento.

Respecto de lo declarado en el proyecto educativo el perfil docente se expresa con las siguientes requerimientos:

1. Dominar los contenidos y didáctica de las disciplinas que imparte y el marco curricular nacional.
2. Contextualizar los aprendizajes de todos los estudiantes.
3. Planificar de manera coherente los objetivos y evaluaciones utilizando diversas estrategias.
4. Generar un clima afectivo, solidario, proactivo y respetuoso.
5. Expresar altas expectativas de sus estudiantes.
6. Aplicar las normas del reglamento interno y de evaluación.
7. Asumir el compromiso con el proyecto educativo institucional, promoviéndolo en la comunidad educativa.
8. Organizar las actividades utilizando adecuadamente los recursos, espacios y optimizando el tiempo disponible.
9. Evaluar constantemente su práctica profesional.
10. Generar vínculos de colaboración y apoyo con los apoderados en relación al proyecto educativo institucional.
11. Generar trabajo colaborativo con la comunidad.
12. Detectar fortalezas de los estudiantes y orienta adecuadamente en las áreas humanista científico, técnico profesional y educación de adultos.
13. Promover el pensamiento crítico para generar aprendizajes transformadores de la realidad social.
14. Demostrar ser tolerante y empático en la comunidad educativa. (Equipo de Gestión Liceo 14 Juan Gomez Millas , 2023)

Al realizar el análisis vinculado con las competencias emocionales se puede indicar que el punto 4-5-14 se relacionan con las competencias asociadas a la N° 3 autonomía emocional, N°4 capacidad para establecer relaciones sanas y N°5 competencias para la vida y el bienestar.

Complementando esta revisión con lo declarado ahora en el reglamento interno se establecen las siguientes acciones relacionadas con el perfil esperado del(a) docente:

- 1.-Dominar los contenidos de las disciplinas que enseña en el marco curricular nacional.

- 2.-Conocer las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes.
- 3.-Dominar la didáctica de la/s disciplina/s que enseña.
- 4.-Organiza los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco y las particularidades de sus estudiantes.
- 5.-Establecer un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto.
- 6.-Manifestar altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus estudiantes.
- 7.-Establecer y mantener normas consistentes de convivencia en el aula
- 8.-Establecer un ambiente organizado de trabajo y disponer los espacios y recursos en función de los aprendizajes.
- 9.-Comunicar en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje.
- 10.-Tratar el contenido de la clase con rigurosidad conceptual y que sea comprensible para los estudiantes.
- 11.-Optimizar el uso del tiempo disponible para la enseñanza.
- 12.-Promover el desarrollo del pensamiento.
- 13.- Evaluar y monitorear el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.
- 14.- Reflexionar sistemáticamente sobre su práctica.
- 15.-Construir relaciones profesionales, de equipo y colaborativas con sus colegas.
- 16.-Asumir responsabilidades en la orientación de sus estudiantes.
- 17.-Establecer relaciones de colaboración y respeto con los padres y apoderados.
- 18.-Manejar información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas vigentes. Fomentar e incorporar en sus estudiantes valores, hábitos y actitudes de acuerdo a la política educacional y desarrollar la disciplina de los estudiantes especialmente a través del ejemplo personal.
- 19.-Integrar los contenidos de su asignatura con los de otras disciplinas.
- 20.-Cumplir con el horario de clases para el cual se ha contratado.
- 21.-Contribuir al correcto funcionamiento del establecimiento educacional.
- 22.-Mantener al día los documentos relacionados con su función y entregar en forma precisa y oportuna la información que la Dirección le solicite.
- 23.-Mantener comunicación permanente con los padres y apoderados de los/as alumnos/as, proporcionándoles información sobre el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.
- 24.-Resguardar el cumplimiento de los Planes y Programas de estudios en el desempeño de su labor docente.
- 25.-Cuidar los bienes generales del establecimiento, conservación del edificio y responsabilizarse de aquellos que se le confían a su cargo por inventario.
- 26.-Informar regularmente de los problemas e inquietudes que le sean presentados por los padres o apoderados de los estudiantes, al responsable correspondiente, ya sea Dirección, UTP, Inspector General, etc.
- 27.-Manejar de dispositivos y mecanismos de atención a la diversidad de los estudiantes.
- 28.-Dar aviso oportuno a quien corresponda de su ausencia por causa justificada.

- 29.-Evaluar el rendimiento de los alumnos en las fechas y formas, sin modificar las calificaciones, salvo por error involuntario.
- 30.-Anotar oportuna y adecuadamente en los libros de clases lo correspondiente a asistencia, rendimiento, promedios y registro de observaciones, y materias manteniéndolos al día en todos sus rubros.
- 31.-Participar en las visitas, excursiones escolares y actos oficiales de carácter cultural, cívico y educativo de la Escuela y de la comunidad en el día hábil.
- 32.-Asistir puntualmente a las sesiones de los Consejos de Profesores.
- 33.-Participar en aquellos estudios que tiendan a su perfeccionamiento profesional cuando las autoridades lo ofrezcan y/o recomienden.
- 34.-Orientar y realizar sus actividades de acuerdo con las finalidades y normas generales de la Educación y las propias del Establecimiento.
- 35.-Planificar y evaluar el plan de asignatura y/o clases.
- 36.-Guardar discreción sobre los temas tratados en los Consejos de Profesores.
- 37.-Evitar el uso del celular y/o computador por temas personales, durante la jornada laboral (especialmente durante las clases y Consejo de Profesores), excepto en caso de emergencias.
- 38.-Pedir apoyo u orientación a equipo de convivencia escolar en periodo lectivo de clases en temas atinentes a esta área. (Equipo de Gestión Liceo 14 Juan Gomez Millas , 2023)

Respecto de este perfil solamente se puede relacionar los puntos 5, 7, 26 y 36 con las competencias 3 Autonomía emocional y competencia 4 capacidad de establecer relaciones sanas , sin considerar las otras consignadas en la pauta de cotejo.

Se puede señalar que desde el punto de vista de la desarrollo del discurso establecido en los documentos referidos existen una baja relación entre el perfil docente y los factores de competencias emocionales, los que no están manifestados explícitamente como tampoco derivado de alguna condición esperada del docente.

Tabla 7

Perfil docente y competencias emocionales

CRITERIOS DE EVALUACION	SI	No
1.- Conciencia Emocional se reconoce como la capacidad de tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás incluyendo la habilidad para captar el clima emocional en un contexto determinado. Se establece esta capacidad en el perfil docente o es posible deducirla en el descriptor de cargo.		X
2.- Regulación emocional: La capacidad para manejar las emociones de forma apropiada, supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento. Se establece esta capacidad en el perfil docente o es posible deducirla en el descriptor de cargo.		X
3.- Autonomía emocional: La capacidad de auto gestionar personalmente nuestra autoestima, autoimagen, autovaloración, situada en la capacidad que tenemos de responsabilizarnos por nosotros(as) mismos(as) y no depender de terceros para ello. Se establece esta capacidad en el perfil docente o es posible deducirla en el descriptor de cargo.		
4.- Capacidad para establecer relaciones sanas: Con nuestros pares y nuestros entornos por medio de métodos como la comunicación efectiva, respeto, la aceptación de la diferencia, el asertividad y el manejo de los conflictos. Se establece esta capacidad en el perfil docente o es posible deducirla en el descriptor de cargo.	X	
5.- Competencias para la vida y bienestar: Capacidades y habilidades para planificar, tomar decisiones, comprometernos socialmente. Se establece esta capacidad en el perfil docente o es posible deducirla en el descriptor de cargo.	X	

Bajo esta revisión se puede señalar que si bien la construcción discursiva del proyecto educativo institucional declara una serie de condiciones esperadas relacionadas con el

perfil docente y las orientaciones dadas para el cumplimiento de sus funciones, cuando esto se relaciona con el reglamento interno este es fundamentalmente formal, orientado a la gestión técnico administrativa donde no se ve reflejada de manera explícita los sellos y valores del establecimiento, como tampoco se puede anclar de manera efectiva las competencias emocionales en su globalidad, ya que solamente hay menciones parciales a ciertos quehaceres educativos que; eventualmente podrían incidir en el desarrollo de dichas competencias en los docentes.

4.3.- Competencias emocionales que los docentes implementan en sus prácticas pedagógicas.

Para el abordaje de este objetivo se realizaron observaciones al aula en dos oportunidades a 8 docentes del establecimiento educacional en los meses de abril y mayo de 2025 aplicando pauta de escala de apreciación considerando aquellos aspectos centrales que relacionan las competencias emocionales y las neurociencias aplicadas a la educación.

Se considero este tramo del año escolar, debido a que el inicio del año escolar es en marzo y ya en estas fechas los cursos, horarios y vínculos con los y las estudiantes ya se encuentran establecidos. Para la implementación en abril se consideraron las dos primeras semanas de cada mes, disponiendo de la información, tanto de los objetivos de la investigación, los instrumentos a aplicar y los períodos de implementación al equipo de gestión como a los docentes los que manifestaron su disposición a participar del acompañamiento en el aula.

Paralelamente también se estableció un instrumento que considera las mismas categorías de análisis para que fuera respondida por los estudiantes durante el segundo periodo en el mes de mayo, considerando para ello la participación de los 5 cursos con los cuales cuenta la jornada EPJA del Liceo 14 Juan Gómez Millas considerando la participación de 70 estudiantes, que corresponden al 60% de los estudiantes asistentes regularmente al establecimiento, en la aplicación de la escala de apreciación, la que fue previamente compartida y conversada por esta investigadora con los cursos dando a conocer idénticamente los objetivos y metodología de aplicación.

Dado este contexto el proceso de acompañamiento docente considero la aplicación de la escala de apreciación y la toma de notas por parte de esta investigadora de 16 clases correspondientes a los docentes de la jornada EPJA del establecimiento ya mencionado.

La escala de apreciación utilizada se enfoca respecto de cinco categorías de análisis que son de interés de esta investigación y que dan cuenta de las competencias emocionales planteadas en el marco teórico relacionadas con aspectos relevantes del enfoque de

prácticas docentes vinculantes, presentando una descripción del criterio que debiese verse reflejado en el proceso de observación del aula.

Habiendo aplicado la pauta señalada en el mes de abril y mayo a 16 clases correspondientes a 8 docentes del establecimiento podemos establecer los siguientes resultados.

Tabla 8

Escala de apreciación de competencias emocionales

Criterios o focos de la pauta de observación:	1 No observado	2.- Logro insuficiente falencias	3.- Logro parcial presenta pocas falencias	4.- Logro adecuado no presenta falencias	5.- Logro excepcional
1. Actitud de atención: Se expresan objetivos y/o metodologías que permitan deducir que el profesor(a) presenta una actitud de atención frente a las emociones expuestas por los estudiantes (por ejemplo: observación de cómo reacciona, cómo actúa, actitud corporal frente a una emoción).			25%	75%	
2.- Actitud de comprensión: Se expresan objetivos y/o metodologías que reflejen una actitud de comprensión (empatía) hacia las emociones expuestas por los y las estudiantes (por ejemplo, a partir de preguntas que permitan al docente no atribuir ni interpretar emociones sino indagar en la emoción del otro			40%	60%	

3.- Comunicación respetuosa: Establece una relación basada en la aceptación, respeto y actitud empática con sus estudiantes				100%	
4.- Actitud de identificar los propios procesos emocionales por parte del docente: Se expresan objetivos y/o metodologías orientadas a percibir los propios procesos emocionales en diversos eventos emocionales con los estudiantes (por ejemplo: a través de preguntas como ¿Qué me pasa a mí cuando mis alumnos/as no ponen atención en clases?).			70%	30%	
5.- Conexiones con la vida cotidiana: Se expresan situaciones que permite conectar los contenidos tratados con los conocimientos y experiencias previas			80%	20%	

Respecto del criterio de atención relacionado con las emociones que los estudiantes presentan el 75% de los docentes desarrollo acciones vinculadas a tomar atención de las condiciones emocionales de sus estudiantes, para eso uso conceptos relacionados con ¿Cómo se sienten con este contenido?, ¿Les parece complejo?, ¿Tienen dudas que no les permitan avanzar?, ¿Algo en lo que les pueda colaborar?, usando un tono pausado, tranquilo, con una voz amena que genera seguridad y confianza. (Notas personales de la investigadora).

En relación a la actitud de comprensión en relación respecto de las emociones manifestadas por los y las estudiantes un 60% desarrolla un discurso empático relacionado con aseveraciones como “Entiendo que te pueda ser difícil”,

“probablemente puede ser complicado.”, “veamos si de esta manera lo puedes entender mejor”, mientras que un 40% uso aseveraciones más formales como “si no vienes a clases, difícilmente vas a entender, “ esa materia ya lo hemos revisado muchas veces y no podemos retroceder”, “creo que si todos cumplieran su parte, podría ser más fácil avanzar” (Notas personales de la investigadora).

En lo relativo a la actitud de comprensión en relación respecto de las emociones manifestadas por los y las estudiantes un 60% desarrolla un discurso empático relacionado con aseveraciones como: “Entiendo que te pueda ser difícil”, “probablemente puede ser complicado.”, “veamos si de esta manera lo puedes entender mejor”, mientras que un 40% uso aseveraciones más formales como “si no vienes a clases, difícilmente vas a entender, “ esa materia ya lo hemos revisado muchas veces y no podemos retroceder”, “creo que si todos cumplieran su parte, podría ser más fácil avanzar” (Notas personales de la investigadora).

En lo que se refiere a la comunicación respetuosa un 100% de los y las docentes observados en los dos periodos manifestaron una comunicación respetuosa, con aceptación, sin críticas mal intencionadas y con observaciones usando un lenguaje claro, preciso, sin usar ironías, bromas o de descontextualizar situaciones, junto con ello se advierte una actitud corporal acorde a este patrón comunicacional.

Respecto a la capacidad de introspección y en presencia de situaciones de mayor complejidad en el aula y que fueron observadas en dos de los cinco cursos acompañados, los y las docentes manifiestan cierto nivel de desánimo y malestar respecto de este tipo de situaciones; sobre todo, cuando la desatención implica el excesivo uso de los celulares o la conversación en grupo en paralelo al desarrollo de la clase. Básicamente existe un cuestionamiento respecto de la motivación que pueden tener determinados estudiantes a la hora de participar de este modelo y se valora el hecho de que puedan conversar con ellos fuera de la clase buscando puntos de entendimiento fundamentalmente relacionado con ajustes en los procesos evaluativos.

En torno del último criterio observado relacionado con la cotidianidad, como espacio de desarrollo de los aprendizajes, si bien todos los docentes interpelan contenidos previos, o experiencias relacionadas con los contenidos tratados, no es una acción pedagógica continua y permanente, está más bien dependiendo del contenido a tratar, del tipo de horario en que se realiza la clase y del número de estudiantes participantes.

Una segunda aplicación se realizó con 70 estudiantes de los 5 cursos del establecimiento educacional, durante el mes de mayo y que consideró la presentación de la investigación, los objetivos que se considera y la naturaleza de la información que el instrumento a aplicar.

Previa coordinación con los profesores jefes se desarrolla las actividades durante la segunda y tercera semana del mes de mayo, obteniéndose los siguientes resultados.

Tabla N°9 Escala de apreciación aplicada por los estudiantes.

Criterios o focos de la pauta de observación:	1.- No observado	2.- Logro insuficiente presenta graves	3.- Logro parcial presenta pocas falencias	4.- Logro adecuado no presenta falencias	5.-Logro excepcional
1. Actitud de Atención Las metodologías aplicadas permiten dar cuenta de que los y las profesores(as) ponen atención situaciones de carácter emocional de los estudiantes preguntando ¿Cómo están?, ¿Cómo se sienten ante los trabajos y actividades en el aula?	18.5%	5.5%	22.8%	18%	35.7%

2.- Actitud de comprensión: Los y las docentes Se expresan objetivos y/o metodologías que reflejan una actitud de comprensión (empatía) hacia las emociones expuestas por los y las estudiantes, a partir de preguntas que permitan al docente no atribuir ni interpretar emociones sino	18.5%	8.5%	14.5%	27.1%	31.4%
3. Comunicación respetuosa : Establece una relación basada en la aceptación y actitud receptiva con sus estudiantes.	14.2%	2.8%	4.5%	18.5%	60%
4.- Conexiones con la vida cotidiana. Se expresan situaciones que permiten conectar los contenidos con las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes.	4.2%	8.8%	12.8%	17.1%	57.1%

5.- Actitud de asertividad Se expresan metodologías orientadas a la regulación emocional del estudiante (A través de acciones concretas generar disminución del estrés que permita la contención y educar en emociones	2.85%	4.3%	22%	20.85%	50%
--	-------	------	-----	--------	-----

De acuerdo a la apreciación de los estudiantes los 5 criterios definidos para poder visibilizar las competencias emocionales de los docentes se encuentran en los rangos de logro adecuado a excepcional, lo cual refiere una percepción muy positiva de las acciones realizadas por los docentes en el ambito socioemocional desarrollando los procesos relacionados con las prácticas pedagógicas vinculantes.

Sin embargo podemos observar con detención dos rangos que pudieran requerir una visión más profunda que son los criterios de atención y comprensión, donde las opciones declaradas por los y las estudiantes aparecen con mayor dispersión en torno de los rangos referidos.

Ambas son de vital importancia ya que el factor de atención influye tanto en la gestión del vinculo como en el desarrollo de los procesos de aprendizaje y si esta descendido a afectará tanto la dinámica del aula como las capacidades de internalización de contenidos por parte de los estudiantes.

En tanto el factor comprensivo se relaciona con la capacidad del docente de darse cuenta de lo que esta ocurriendo emocionalmente con sus estudiantes y poder indagar de manera respetuosa y no invasiva en los estados de ánimo con los cuales llegan al aula.

Haciendo una revisión de lo pesquisado en relación al objetivo planteado se puede consignar que los criterios asociados a la comunicación respetuosa y al desarrollo de un proceso de aprendizaje situado en la experiencia y conocimientos previos de los estudiantes son dos componentes que estan visualizados en las prácticas docentes tanto por esta investigadora como por los estudiantes, y que dicen relación con las competencias

emocionales de la capacidad para establecer relaciones sanas por medio de métodos como la comunicación efectiva, respeto, la aceptación de la diferencia, el asertividad y el manejo de los conflictos y las capacidades y habilidades para planificar, tomar decisiones, comprometernos socialmente.

Las otras tres criterios que son la atención que se vincula a la competencia 1 de la conciencia emocional, asertividad que se relaciona con la competencia 2 modulación y regulación emocional y la comprensión, que se relaciona con la competencia 3 de la autonomía emocional si bien tienen rangos superiores aparecen mas dispersos en la distribución de apreciaciones por ende invita a que se pueda realizar una revisión más pormenorizada de las metodologías aplicadas por los docentes que nos permita hacer una descripción más específica de las acciones didácticas que se involucran en los procesos pedagogicos y en el desarrollo de las competencias emocionales por parte de los docentes y la experiencias de aprendizaje que generan los estudiantes.

4.4.- Metodologías utilizadas por los docentes para desarrollar competencias emocionales en el aula.

Para dar cuenta de este objetivo, nos situaremos como elemento base las observaciones directas de clases, en este sentido abordare desde los comentarios establecidos en las notas realizadas in situ y por otro lado los focos de observación metodológica que el equipo de gestión de la modalidad EPJA del establecimiento educacional Liceo 14 Juan Gómez Millas tiene para este tipo de procesos.

En relación a esto último este equipo de gestión ha definido los siguientes criterios para dar cuenta de los procesos metodologicos de sus docentes:

- 1.- Optimización del tiempo de la clase : Relacionado con la distribución efectiva de la organización, considerando el inicio, desarrollo y cierre de la misma.
- 2.- Gestión del tiempo para la enseñanza: Referido a el tiempo dedicado específicamente al desarrollo de contenidos, gestión de competencias y desarrollo de procesos de trabajo de los y las estudiantes.
- 3.-Clima del aula : Asociado a los factores relacionales y vinculares con los y las estudiantes.
- 4.-Atención oportuna del docente ante las necesidades academicas y socioemocionales de los y las estudiantes: Vinculada a la atención de situaciones emergentes que requieran un apoyo específico en los y las estudiantes
- 5.-Proceso de retroalimentación: Establecido como las acciones pedagogicas que permiten ir fijando contenidos, habilidades y/o competencias con los y las estudiantes.
- 6.-Desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior: Destacado como las acciones que permiten potenciar las habilidades de analizar, comprender, construir, y evaluar en el desarrollo de una clase.

7.- Conexiones con la vida cotidiana : Orientado a vincular los saberes y experiencias previas de los y las estudiantes buscando un aprendizaje significativo.

8.- Facilitación de la apropiación de conceptos y procedimientos: Se refiere a que los y las estudiantes generen procesos de metacognición que les permitan darse cuenta de los aprendizajes, situarlos y con ello generar una significación en su aprendizaje (Equipo de Gestión Liceo 14 Juan Gomez Millas , 2023)

Considerando estos componentes, la observación de clase se dirige a registrar la práctica docente global con los énfasis y relaciones que se pueden dar con las cinco competencias emocionales establecidas en esta tesis.

Para lo anterior referire las practicas docentes y metodologias aplicadas en el siguiente cuadro descriptivo:

Tabla 10

Competencias emocionales presentes en la metodología aplicada al aula (Abril-2025)

Docente	Competencia 1 Conciencia emocional	Competencia 2 Regulación emocional	Competencia 3 Autonomía emocional	Competencia 4 Comunicación efectiva	Competencia 5 Competencias para la vida y el bienestar
1	No hay implicancia de situar emocionalmente al curso preguntando como están, como se sienten,	Interactúa con los estudiantes sin mediar si se presentan complicados emocionalmente con los contenidos	Va acompañándolos en sus puestos revisando los avances y retroalimentando positivamente	Tiene una actitud comunicacional clara, realiza preguntas abiertas, permite la participación de los estudiantes.	Relaciona el contenido tratado con las contingencias de carácter ambiental
2	Situa al grupo emocionalmente les pregunta como estan y a partir de ahí activa conocimiento s previos	Se relaciona de buena manera con los estudiantes que estan desatentos, maneja las interrupciones y las conduce	Favorece una actitud activa y responsable de los estudiantes recordando los pendientes y estableciendo acuerdos para los trabajos a	Plantea preguntas abiertas, un discurso formal sin tecnicismos, favorece la argumentación que	Desarrolla relaciones de categorías con temas asociados a los contenidos donde los estudiantes van aportando con sus visiones.

		en favor de los contenidos tratados, logra reubicar la atención sin presentar conflictos.	realizar	genera un clima de receptividad en los estudiantes	
3	Comienza con la declaración de los objetivos y el orden de la clase sin abordar temas de carácter emocional del curso	Ante situaciones de baja comprensión de los contenidos, los atiende con calidez e intenta disminuir los niveles de tensión en el curso	Promueve una actitud activa de los estudiantes retroalimentando positivamente.	Se mantiene la clase en un clima de respeto y trabajo colaborativo	Los ejemplos permiten a los estudiantes hacer referencias a situaciones prácticas del cotidiano.
4	Inicia contextualizando el contenido con los conocimientos previos, sin considerar los factores emocionales	Trabaja los contenidos de la unidad en un ambiente tranquilo y enfocado en los objetivos de la clase, sin tener que atender situaciones de carácter emocional.	Favorece la interacción, donde va reafirmando los conocimientos de los estudiantes, reforzando positivamente cuando las respuestas son adecuadas e interpellando positivamente cuando hay ciertos errores conceptuales, sin juzgar ni criticar.	Propicia un ambiente colaborativo, fomentando el trabajo de equipo. Realiza preguntas abiertas fomentando la participación de los estudiantes usando un lenguaje preciso, cercano con una actitud amable y con buen uso	Sus referencias del contenido buscan permanentemente contextualizarlo con las experiencias de los estudiantes.

				del sentido del humor.	
5	Docente entrega las orientaciones de los contenidos sin hacen mención a los estados emocionales de los estudiantes.	Desarrolla los contenidos a través de una guía con acompañamiento intentando que el trabajo se realice sin estrés, logrando un clima de seguridad que favorece el aprendizaje	Interactúa permanentemente con los estudiantes con el uso de lenguaje, entonación, corporalidad adecuada para favorecer	Las comunicaciones e interacciones del docente son adecuadas y favorecen espacios de seguridad y confianza en el ambiente de la clase	Los contenidos de la guía y de lo tratado en la clase son contextualizados referidos a experiencias y situaciones conocidas por los estudiantes.
6	Docente realiza una activación de conocimientos previos considerando los estados de ánimo de los estudiantes.	El trabajo se realiza en un clima de tranquilidad y confianza, favoreciendo el clima del aula	Fomenta acciones que refuerzan las habilidades y competencias de los estudiantes.	La interacción es favorable se fomenta el trabajo de equipo y de acciones colaborativas.	Las temáticas, contenidos y acciones vinculan permanentemente con sus experiencias previas y las posibilidades de desarrollo que tienen para el siguiente semestre.
7	Declara los objetivos de la clase realizando una activación de conocimientos previos sin atender los factores emocionales.	La estructura de la clase implica acciones dirigidas por la docente, sin generar estrés ni tampoco evidenciar abordaje de carácter	Reafirma positivamente el trabajo de los estudiantes	Mantiene una comunicación y corporalidad adecuada promueve el trabajo colaborativo	El tratamiento de los contenidos y temas se relacionan con las experiencias de los estudiantes validando sus opiniones y perspectivas.

		emocional.			
8	Establece los objetivos de la clase definiendo las orientaciones a trabajar, sin atender a los estados de ánimo de los estudiantes	La clase se da en un ambiente de tranquilidad sin presentar factores de estrés	Va retroalimentando favorablemente las acciones pedagógicas de los estudiantes con cercanía y confianza.	La comunicación es formal, directa y atenta que favorece un buen clima del aula	Los contenidos tratados y el abordaje colaborativo favorece una apropiación de los mismos y el desarrollo de las habilidades sociales .

Tabla 11

Competencias emocionales presentes en la metodología aplicada al aula (Mayo-2025)

Docente	Competencia 1 Conciencia emocional	Competencia 2 Regulación emocional	Competencia 3 Autonomía emocional	Competencia 4 Comunicación efectiva	Competencia 5 Competencias para la vida y el bienestar
1	Declara el objetivo de la clase contextualizando el propósito de la clase que es de evaluación formativa	Va acompañando de manera cercana a los estudiantes que manifiestan dificultad con alguna de las actividades que plantea la guía a evaluar.	Usa un lenguaje positivo, manteniendo un espacio de buen trato y respeto reforzando las competencias de los estudiantes.	Favorece una actitud cercana a los estudiantes fomentando una actitud tranquila y receptiva	Va generando ejemplos de la vida cotidiana para que exista una comprensión de los contenidos planteados en la guía.
2	Situa el objetivo de la clase y los contenidos que produce inquietud en	Los estudiantes manifiestan que los contenidos tratados	Les recuerda que lo tratado fue revisado y que entiende que se pueda reforzar, para	Desarrolla una comunicación tranquila, incentiva la participación	Vincula los contenidos con las experiencias y competencias apoyando a que los estudiantes

	los estudiantes, lo aborda directamente preguntando que situación emocional se produce .	sienten que no lo han trabajado y que eso les genera nerviosismo. Atiende la situación y decide reforzar la tematica.	ello genera algunas actividades que van demostrando en los estudiantes habilidades y competencias.	y genera un espacio de interaccion y de colaboración . Les convoca a que mantengan un espacio de respeto y escucha.	no queden rezagados, abocandose a aclarar de la mejor manera la naturaleza de las actividades de la asignatura.
3	El docente consigna el objetivo de la clase consultando como se encuentra el grupo curso	Va desarrollando los contenidos con el uso de música latinoamericana estableciendo el foco en los factores emocionales que se pueden provocar.	Revisa los cuadernos y destaca el orden, la claridad conceptual, la organización de los mismos manifestando las fortalezas a los estudiantes.	El clima del aula es positivo, se da un ambiente de cercanía y confianza en el grupo curso	Relaciona los contenidos de la asignatura con la actitud creativa y reflexiva.
4	La clase da continuidad a un horario anterior por lo que el docente hace una retroalimentación consultando si hay consultas, dudas o situaciones no comprendidas.	Va generando un ambiente de seguridad, revisando una guía y presentaciones que posibilita que los estudiantes interactúen de buena manera.	Desarrolla preguntas abiertas y refuerza positivamente a los estudiantes.	El ambiente de la clase es tranquilo, usa medios audiovisuales, manteniendo a los estudiantes motivados, usando el buen sentido del humor.	Implica los contenidos con ejemplos y experiencias de la vida cotidiana .
5	Declara el objetivo de aprendizaje,	Se entrega una guía de trabajo que orienta el	Va apoyando a los estudiantes en las	Se gestiona el ambiente del aula de	Los contenidos de la guía referencian

	retroalimentando, sin dar cuenta de las situaciones de carácter emocional.	quehacer de los estudiantes generando seguridad y guiando su trabajo.	actividades reforzando positivamente su quehacer.	buena manera con trabajo colaborativo de parte de los estudiantes.	experiencias de la vida cotidiana por ende los estudiantes los pueden abordar de buena manera.
6	Se genera una activación de conocimientos previos con abordaje de estados de ánimo por parte de los estudiantes.	Los contenidos tratados en la guía de trabajo entregada no generan situaciones de estrés ni de presión.	Va acompañando a los estudiantes en el abordaje de su guía, resolviendo las dudas e interpelando la propia investigación.	Se trabaja en grupos de buena manera en un clima de aula tranquilo y enfocado.	Las temáticas tratadas generan muchas referencias e interpelaciones a la cotidaneidad de los estudiantes.
7	Genera una activación de los contenidos previos consultando por dudas, consultas y como se han sentido con lo tratado.	El abordaje de contenidos y la interacción planteada genera un ambiente de seguridad y confianza.	Va reforzando positivamente el trabajo desarrollado por los estudiantes.	Mantiene un diálogo aportativo, con escucha activa y buen clima de aula	Los contenidos tratados permiten la reflexión y el análisis contextualizado de los estudiantes.
8	Establece el objetivo de la clase y la metodología sin situar emocionalmente al grupo curso.	Presenta los contenidos de la evaluación que genera algún nivel de tensión que lo va modulando con explicaciones precisas y	Va revisando el avance de los trabajos por grupo reforzando positivamente lo realizado.	Entrega la información de manera coherente, con un discurso concreto, respetuoso y de buena orientación.	Los contenidos tratados permiten la reflexión y el análisis contextualizado de los estudiantes orientando la creatividad que debe desarrollar

		ejemplos.			de acuerdo a las tareas dispuestas.
--	--	-----------	--	--	-------------------------------------

En relación a lo observado se puede señalar lo siguiente:

1.- Prima la organización de la clase de acuerdo a las orientaciones técnicas del equipo de gestión de la EPJA del Liceo 14 Juan Gomez Millas, tanto con la declaración de objetivos, el desarrollo de contenidos y la gestión de procesos de evaluación.

2.- De acuerdo a las orientaciones de las competencias emocionales las que se han observado en las metodologías aplicadas están dadas de manera explícita aquellas acciones relacionadas con la autonomía emocional, entre las cuales destacan el reforzamiento positivo, el acompañamiento personalizado, la resolución de dudas e interrogantes en el momento adecuado, con actitudes activas y de prontitud.

También se encuentra presente el desarrollo de las habilidades sociales y comunicacionales efectivas, en donde prevalece el trabajo colaborativo, la mediación pedagógica efectiva, el trabajo de equipo, el fomento de actividades grupales, orientados con guías formativas por parte de los y las docentes.

En tanto las competencias sociales para la vida y el bienestar los mayores indicadores se dan con el manejo metodológico usando los contenidos, teniendo la capacidad de relacionarlos con las experiencias y las capacidades de relación con el análisis reflexivo y la gestión creativa que se expresa en algunas asignaturas.

Las dos competencias más disminuidas en relación a las observaciones realizadas están presentes en la conciencia emocional ya que solamente 2 de los 8 docentes observados tienen la relación respecto de situar emocionalmente a los grupos cursos, ocuparse de los estados previos al inicio de una jornada, atendiendo a las variables subjetivas que afectan las dinámicas de una clase.

La regulación emocional tampoco se observa en las clases, lo que se podría entender por una parte por que los climas de aula no son de carácter adverso, conflictivos o estresantes, por ende no se presentaron situaciones de desregulación donde haya sido necesario de intervenir, y por otra parte por que al ser estudiantes adultos tendrían cierto nivel de manejo de sus emociones, evitando los desbordes y teniendo capacidades internas de modularlas.

El sello metodológico de lo observado se centra en técnicas activas donde prevalece lo grupal, la investigación, el desarrollo de la iniciativa personal, donde los y las docentes más bien facilitan los procesos, más que entregar contenidos de manera directa, aunque igualmente se denota una estructura lógica en el desarrollo de la clase, donde prevalecen aspectos de carácter formal.

En este orden es necesario abordar la relación entre los datos recabados que permita evaluar la interrelación entre las prácticas docentes y el desarrollo de las competencias emocionales en el contexto de la EPJA.

Interrelación entre las prácticas docentes y el desarrollo de las competencias emocionales en el contexto de la EPJA.

De acuerdo con lo revisado en los anteriores objetivos podemos considerar los siguientes elementos de base:

1.- Los docentes manifiestan tener un dominio adecuado de las competencias emocionales. Demuestran no solo comprenderlas y ser capaces de explicarlas, sino también de aplicarlas reflexivamente tanto en su vida personal como en su interacción pedagógica con los estudiantes.

2.- Los documentos orientadores de la función docente revelan una relación indirecta con el fomento de las competencias emocionales funcionalizadas en torno de los procesos de convivencia escolar y estructura del desarrollo pedagógico.

3.- Los estudiantes destacan en los docentes sus capacidades comunicacionales relacionadas con el asertividad, la comunicación respetuosa y el vínculo con el desarrollo de la vida cotidiana que valida sus experiencias y conocimientos previos.

4.- En las clases observadas se validan estos criterios anteriormente señalados, sin embargo, los factores de atención y comprensión no aparecen destacados en la práctica pedagógica, que se relacionan directamente con la conciencia y regulación emocional.

5.- Por último destacar que en las clases observadas se establece un orden y estructura formal, declarando los objetivos y dando a conocer las metodologías a utilizar, disponiendo del contenido mediante clases expositivas apoyadas por materiales de carácter audiovisual y guías de trabajo e incentivando el trabajo grupal y la investigación personal como técnicas de trabajo con los y las estudiantes.

Descrito lo anterior se puede relacionar que la estructura y orden ayuda al manejo de la incertidumbre e inseguridad por parte de los docentes hacia los estudiantes además de cumplir con las orientaciones técnicas entregadas. Eso colabora a enfocar a los estudiantes evitando la dispersión y desatención.

El desarrollo de la clase expositiva favorece la focalización de contenidos y al ser una clase donde se aperturan las preguntas abiertas y los comentarios de los y las estudiantes facilita la atención y la comprensión de los contenidos. Apoyar lo anterior con guías y materiales

graficos permite una interacción más directa con los contenidos facilitando el desarrollo de las clases y del cumplimiento de los objetivos.

Así también el tener desarrollo de evaluación formativa donde se trabaja más bien en función de los procesos más que de exclusivamente los resultados implica mayores oportunidades para los y las estudiantes, favoreciendo igualmente la inclusión.

Los elementos anteriormente señalados ermiten indicar que eestas practicas pedagogicas facilitan el dominio de las competencias emocionales por parte de los docentes e incorporan de manera efectiva aspectos destacados de la educación emocional en esta modalidad.

CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES, LIMITACIONES E IMPLICACIONES

Esta investigación se propuso examinar la interrelación que presentan las prácticas docentes de los profesores y profesoras con los componentes de la educación emocional en el proceso de implementación de la educación para personas jóvenes y adultas en el Liceo 14 Juan Gómez Millas.

En este sentido se abordan y se orientan las preguntas de investigación relacionadas con las competencias emocionales que se integran en las prácticas pedagógicas de los docentes ya referidos, las metodologías aplicadas que favorecen los factores de la educación emocional y como ello incide en la práctica docente.

Síntesis de los hallazgos principales

De acuerdo con los antecedentes recabados consideramos que el establecimiento educacional en donde se implemento esta investigación da cuenta de orientaciones formales respecto del desarrollo integral de su comunidad educativa, lo que está declarado en los documentos revisados y que permite establecer un enfoque de desarrollo inclusivo e integral, que da cuenta de su trayectoria y que es pertinente con la población estudiantil que acoge. Sin embargo, las directrices propias de la educación emocional no se encuentran explícitamente declaradas con los conceptos teóricos asociados a ella; como son las competencias emocionales que son base de esta investigación, sino más bien sostenidas y asociadas en relación con los procesos de convivencia escolar y regulación de conflictos. Esta ausencia declarativa puede ser considerada un desafío para esta comunidad educativa, en tanto esta investigación da cuenta de la importancia que tiene esta dimensión para el desarrollo psicosocial de los y las estudiantes.

Otro componente relevante es que los documentos rectores del establecimiento educacional son soporte de los diversos tipos de educación que implementa (Educación científico-Humanista- Educación Técnico Profesional- Educación de personas jóvenes y adultas) sin darle un especial énfasis al esta última; que tampoco es exigencia del Ministerio de Educación, ni las entidades sostenedoras, lo que hace que la EPJA no tenga la visibilidad necesaria en los temas de gestión propiamente tal a pesar de representar casi un 40% de la cobertura total del matricula del establecimiento educacional .

Sobre esta base es significativo señalar que los y las docentes presentan un nivel adecuado respecto del conocimiento y comprensión de las competencias emocionales, teniendo la capacidad de explicarlas, y además revisarlas en su propio contexto personal y de interacción pedagógica con los estudiantes. Lo anterior se ve orientado en términos muy generales por lo expuesto en los documentos oficiales del establecimiento en donde se

expresan orientaciones respecto de favorecer una perspectiva formativa inclusiva e integral, ello también se declara en relación al perfil docente y las orientaciones dadas para el cumplimiento de sus funciones, aun cuando esto se relaciona con el reglamento interno donde hay menciones parciales a ciertos quehaceres educativos que; eventualmente podrían incidir en el desarrollo de dichas competencias en los docentes. En este sentido se puede concluir que hay un desarrollo de las competencias emocionales en los docentes que mas bien se condice con su experiencia, actitud frente al trabajo realizado que enunciados explícitos del establecimiento, donde están estos componentes integrados más bien en lo que son el desarrollo de las habilidades sociales y comunicacionales relacionadas más bien con el manejo de situaciones de conflictos en el medio escolar

De acuerdo a la apreciación de los estudiantes los docentes se encuentran en los percibidos favorablemente en sus practicas pedagogicas vinculantes , encontrandose, de acuerdo al instrumento aplicado, en los rangos de logro adecuado a excepcional . En este sentido lo que mas validan los estudiantes son las comunicaciones establecidas por los docentes, que tienden a favorecer las relaciones sociales en el aula, donde prima un ambiente de confianza, el relacionar los contenidos con los aspectos de la vida cotidiana, y el establecer procesos de evaluación de carácter formativo que permiten a los y las estudiantes poder desarrollar mayores habilidades y destrezas al momento de dar cuenta de un contenido en una asignatura determinada. Este elemento es fundamental ya que estan comprendidos este tipo de acciones en el proceso de integración de las nuevas bases curriculares de educación de personas jóvenes y adultas que se comenzará a implementar en el Liceo el proximo año en sus primeros niveles de educación.

La investigación confirma sólidamente que los docentes aplican prácticas de **comunicación respetuosa** y diseñan **aprendizajes situados** en la experiencia previa del estudiante. Estas fortalezas se asocian directamente con competencias emocionales para establecer relaciones sanas y tomar decisiones de manera responsable Lo anterior es relevante ya que queda constatado el desarrollo de las competencias emocionales ligadas a la **autonomía**, como el reforzamiento positivo y el acompañamiento personalizado, y a las **habilidades sociales**, visibles en el trabajo colaborativo y la mediación. También se fomenta la competencia para la vida y el bienestar al conectar los contenidos con las experiencias de los estudiantes.

En contraste, las competencias de **conciencia** y **regulación emocional** son las menos evidenciadas en el manejo docente. No se realizan un sondeo del estado anímico del grupo al iniciar la clase, más bien se centra en iniciar las clases y dar cuenta de los objetivos y actividades de estas, ello puede entenderse por la estrechez en los tiempos con los que se cuenta para llevar adelante las actividades pedagógicas, el hecho de que no todos los estudiantes entran en el mismo horario por razones personales y/o laborales y por ende no se dan los espacios para realizar estos encuadres. También incide que al ser cursos muy heterogéneos en términos etarios y de género no exista la generación de vínculos significativos entre los mismos estudiantes lo que no propicia un ambiente favorable para la

expresión emocional entre pares. A pesar de ello no se generan conflictos o disputas que requieran una intervención de manejo de conflictos, que es donde el establecimiento educacional tiene significada a la regulación emocional. Sin embargo, hay que considerar que ambas competencias se relacionan con los procesos de atención y concentración, componentes básicos para el desarrollo cognitivo del aprendizaje, por ende, el hecho de no disponer de espacios, métodos y técnicas específicas para su abordaje puede incidir negativamente en los rendimientos académicos y debe ser considerado como un desafío pendiente que presenta esta comunidad educativa.

Debemos destacar también; que los criterios de **atención** y **comprensión** requieren una investigación más profunda, dada la notable dispersión en las expresadas en las respuestas de los y las estudiantes. Ambos factores son cruciales: la atención es fundamental tanto para la gestión del vínculo afectivo como para el proceso de aprendizaje, mientras que la comprensión alude a la capacidad del docente para percibir y responder empáticamente al estado emocional de sus alumnos.

Las prácticas pedagógicas en el programa de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) del Liceo 14 Juan Gómez Millas combinan una estructura formal, alineada con las directrices de gestión, con una metodología de aprendizaje eminentemente activa. Aunque se declaran objetivos y se sigue un desarrollo lógico, el rol docente se centra en facilitar procesos de investigación y trabajo grupal más que en la instrucción directa.

Las clases se caracterizan por una estructura formal y ordenada, con objetivos declarados, metodologías expositivas apoyadas por material audiovisual, y fomento del trabajo grupal. Se utiliza la evaluación formativa, centrada en el proceso para favorecer la inclusión. Desde el punto de vista de los discursos hay una postura centrada en que los estudiantes puedan comprender y dialogar generando un ambiente cercano y proclive al fortalecimiento de los aprendizajes.

Respecto de la gestión de las prácticas pedagógicas vinculantes estas son la base de la metodología aplicada por los y las docentes. En las clases los docentes reconocen que los jóvenes y adultos ya tienen una vasta experiencia y conocimientos previos y por ende no se busca generar unas transferencias de saberes, sino que más bien valoran y problematizan esa experiencia, integrándola como un aporte fundamental a su propia educación. Lo anterior posibilita que, al conectar los contenidos educativos con los problemas y realidades sociales, económicas y culturales de los estudiantes, se les proporcionan las herramientas para analizar críticamente su entorno y proponer soluciones teniendo un rol activo en su propio proceso de aprendizaje.

Para lo anterior se basan en el establecimiento de encuadres claros y precisos de las clases implementadas, el generar procesos de activación de conocimientos previos que valida los

procesos pedagógicos secuenciales y situados de acuerdo a las experiencias de los y las estudiantes, el desarrollo de contenidos con apoyo pedagógico en guías, presentaciones, trabajos de investigación y grupales donde el acompañamiento de los y las docentes es clave ya sea explicando determinados contenidos, relacionándolos temáticamente, explorando las capacidades y habilidades cognitivas y sociales de los y las estudiantes y enfatizando en una evaluación de proceso de carácter formativa donde se tienen a la vista las diversas dimensiones del trabajo ya sea las formales, las de investigación, las de interacción social que hace que los y las docentes aborden de manera integral su quehacer docente y generen un espacio de cercanía, motivación y pertinencia con las condiciones de su grupo curso. Esta adecuación y flexibilidad ante ayuda a mantener la motivación, ya a ser un factor de adherencia al proceso, disminuyendo la deserción escolar y a asegurar que el aprendizaje tenga una aplicación práctica en la vida real de los estudiantes.

Este espacio generado desde la práctica docente es lo que los estudiantes más valoran de las instancias de trabajo en el aula, y generan una comprensión sobre los procesos de empatía, comunicación efectiva y liderazgo que sirve como referencia para el desarrollo de sus propias competencias emocionales y sociales.

En este contexto los docentes de la EPJA demuestran en su práctica pedagógica un rol más activo de su propio quehacer transitando de personas preparadas disciplinariamente en una asignatura específica al de un mediador y facilitador del aprendizaje, centrado en las necesidades de los estudiantes más que en sus propias prácticas demostrando en ello capacidades cognitivas, sociales y emocionales, que inciden favorablemente en el proceso pedagógico en el aula.

Limitaciones de la investigación

Si bien el proceso de investigación aplicado ofrece una visión profunda de las prácticas pedagógicas que se aplican en la modalidad de educación de personas jóvenes y adultas en un establecimiento educacional con vasta trayectoria, la limitación del estudio es su enfoque único, con una muestra pequeña de docentes, por lo que la generalización de los resultados alcanzados debe hacerse considerando estas variables.

Otra limitación estuvo dada por la nula posibilidad de considerar a otros profesionales y técnicos que intervienen en la modalidad, debido a las limitaciones horarias de algunos y los procesos de intervención que otros realizan que no necesariamente ocurren en el aula.

Implicaciones de la investigación

Esta investigación ha permitido determinar aspectos esenciales para que las competencias emocionales se presenten en las prácticas pedagógicas de los y las docentes de la educación

de personas jóvenes y adultas. Destacar en ello la necesaria referencia que deben tener estos contenidos en los constructos formales de los establecimientos de la modalidad. Ya que como hemos destacado el perfil de los estudiantes requiere de procesos pedagógicos que consideren las brechas académicas, sociales, económicas y psicosociales que enfrenta esta población escolar. En esta investigación queda evidenciado que las competencias emocionales aplicadas en la práctica docente son esenciales para el desarrollo vincular del estudiante con su establecimiento educacional, por ende nos permite destacar el rol y función de las competencias emocionales y su expresión en una práctica pedagógica, colaboran con ello en identificar qué habilidades emocionales son clave para que los docentes puedan manejar mejor sus propias emociones y, a la vez, apoyar emocionalmente a sus estudiantes. Esto evidentemente de acuerdo con la investigación se puede traducir en un ambiente de aprendizaje más positivo, donde los estudiantes se sientan más motivados, seguros y apoyados.

También permite establecer estos resultados de la investigación la orientación respecto de la formación y el desarrollo profesional de los docentes, promoviéndose programas que fortalezcan sus competencias emocionales. Esto, a largo plazo, puede mejorar la calidad de la enseñanza y el bienestar tanto de los docentes como de los estudiantes.

Da cuenta además que la educación emocional en contexto de educación de personas jóvenes y adultas genera una estrategia donde se pueden vincular de manera integral los factores cognitivos, sociales y emocionales para los docentes y con los y las estudiantes.

Respecto de las contribuciones que realiza esta investigación considero relevante que es una investigación centrada en un establecimiento educacional que cuenta con la jornada de educación de personas jóvenes y adultas desde hace más de 25 años y que es la primera investigación centrada en las prácticas docentes con enfoque de la educación emocional y las neurociencias aplicadas y que este aspecto es significativo, ya que además este establecimiento a tránsito en este periodo de investigación de un sistema de administración municipal, enfocado solo en una comuna, a un sistema de educación dependiente del Ministerio de Educación a través de la figura del Servicio Local de Educación “El Pino”, que alcanza la cobertura territorial de 4 comunas de la zona sur de la Región Metropolitana de Santiago, y por ende el desarrollo y enfoque de esta investigación puede ser revisado por otras unidades educativas dependientes del Servicio, ampliándose el impacto de la misma.

Otro elemento significativo de esta investigación es que tal cual lo señalamos en el capítulo 1 las investigaciones y estudios realizados en educación emocional en Chile se centran en población Infanto-adolescente, no considerando la población de personas jóvenes y adultas y por ende ahora aportamos con nuevos antecedentes respecto de las implicancias que tiene para los y las docentes de esta modalidad el enfoque de la educación

emocional y por sobre todo los procesos de interacción pedagógica que se presentan a través de las metodologías aplicadas y los procesos evaluativos.

Finalmente, otro elemento relevante es poder generar un vínculo teórico entre la educación emocional con base en las neurociencias aplicadas a los procesos de aprendizaje en personas jóvenes y adultas ya que se validan las implicancias de las emociones en las construcciones de carácter cognitivo e intelectual, que no siempre son consideradas cuando se aborda una población estudiantil que no sea Infanto-adolescente.

En relación con futuros procesos de investigación se puede considerar implementar un proceso similar considerando el universo total de los establecimientos educacionales de esta modalidad que se encuentran administrados por el Servicio Local de Educación de El Pino. Ello permitiría aportar a una visión más global de las competencias presentes en los y las docentes del territorio.

También se pudiera profundizar en el abordaje de las competencias emocionales de los docentes, definiendo cuales de ellas puede generar una incidencia más relevante en el proceso de aprendizaje

Otro eje relevante se puede dar respecto de cómo las competencias emocionales de los y las docentes pueden tener una relación directa con el fortalecimiento de funciones cognitivas claves para el aprendizaje como son la atención, memoria, concentración, focalización en los y las estudiantes de la modalidad de Educación de personas jóvenes y adultas.

Finalmente, otro eje a considerar estaría dado por como estas competencias emocionales pueden ser consideradas claves para la adherencia y permanencia en el sistema educativo y los modelos de desarrollo que pueden tener los docentes para favorecerlas en ellos(as) y en sus estudiantes

Conclusión final

La modalidad de asistencia regular en la educación de personas jóvenes y adultas ofrece una alternativa significativa para no solamente recuperar los estudios para la consecución de fines académicos y/o laborales, también define un espacio de integración y reducción de brechas sociales, económicas y emocionales de personas que; por diversas razones, desertaron del modelo educativo tradicional y volvieron al sistema EPJA con experiencias, edades, desarrollos en búsqueda de cerrar un ciclo pendiente que para muchos y muchas de pudo haber convertido en una pausa de expectativas de desarrollo personal. Los estudiantes de EPJA a menudo han experimentado fracasos escolares o situaciones de vida que han minado su autoestima y confianza. Un docente competente emocional genera un ambiente de aula donde los estudiantes se sienten seguros para expresar sus ideas, emociones y

preocupaciones. A través de la empatía, la escucha activa y la validación de sus experiencias, el docente ayuda a reconstruir la confianza en sí mismos y en el proceso educativo. En este proceso no solo enseña, sino que también orienta respecto de la gestión emocional, maneja de manera constructiva los conflictos y colabora con un desarrollo integral de como las personas jóvenes y adultas aprendemos y comprendemos

De acuerdo con los resultados de esta investigación, para que los y las docentes de esta modalidad desarrollen su quehacer pedagógico de manera efectiva requiere no tan solo el abordaje curricular y académico, sino que competencias de carácter social y emocional que facilite la integración en condiciones favorables que facilite la permanencia y adherencia a una nueva posibilidad de concluir los estudios. Debe entenderse este docente como un sujeto competente en el desarrollo de carácter psicosocial de los estudiantes, reconocerse en sí mismo y en los demás los factores emocionales y su incidencia en los aprendizajes, ser un comunicador eficiente en los contenidos como en los sistemas vinculares, generando con ello clases con estructura y orden que ayudan a mitigar la inseguridad y la dispersión. Este entorno predecible, junto a las demás prácticas, permite a los docentes aplicar eficazmente sus competencias emocionales e integrar de manera indirecta los principios de la educación emocional, aunque no sea un objetivo explícito de su pedagogía.

En síntesis, el rol del docente con competencias emocionales en la EPJA es el de un **guía integral**. Va más allá de lo académico para abordar las necesidades socioemocionales de sus estudiantes, contribuyendo a su bienestar psicológico, fortaleciendo su autoestima y proporcionándoles las herramientas necesarias para enfrentar los desafíos de la vida. De esta manera, el docente se convierte en un agente de cambio que empodera a los estudiantes para que alcancen no solo sus metas educativas, sino también una vida plena y satisfactoria.

Referencias Bibliográficas

- Alonso-Tapia, J. (2021). Motivación, aprendizaje y evaluación educativa. Síntesis.
- Alvarado, M. (2025). Climas emocionales en EPJA: tensiones y oportunidades. *Revista Latinoamericana de Educación de Adultos*, 39(2), 12–22.
- Ausubel, D. (2002). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo* (2.^a ed.). Trillas.
- Balestrini, M. (2006). *Como se elabora el proyecto de investigación* (séptima edición). Caracas: BL Consultores Asociados.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional: Propuestas para educadores y familias*. Desclée de Brouwer.
- Bisquerra, R., & Pérez-Escoda, N. (2015). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Brackett, M. A., & Salovey, P. (2006). *Emotional intelligence: Key readings on the Mayer and Salovey model*. National Professional Resources.
- Brackett, M. A., Bailey, C., Hoffmann, J., & Simmons, D. (2020). RULER: A theory-driven, systemic approach to social and emotional learning. *Educational Psychologist*, 55(3), 144–163. <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1824473>
- Brackett, M. A., Elbertson, N., Simmons, D., & Bailey, C. (2023). The role of teachers' emotional skills in schoolwide SEL implementation. *Journal of School Psychology*, 92, 1–14.
- Briones, G. (2002). *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales*. Colombia: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES. ARFO Editores e Impresores Ltda. (edición electrónica).
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la Investigación: administración, economía, humanidades y ciencias sociales* (Tercera edición). Colombia: Pearson
- CASEL. (2020). *SEL Framework: What Are the Core Competencies of Social and Emotional Learning?* Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Casassús, J. (2017). *La educación del ser emocional*. Ediciones Universidad Católica de Chile.

- Damasio, A., & Immordino-Yang, M. H. (2016). *We feel, therefore we learn: The relevance of affective neuroscience to education*. Harvard University Press.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI Editores.
- Gilar-Corbí, R., Pozo-Ruiz, J., & Sánchez-García, J. (2019). Teacher emotional competence and student outcomes: A meta-analysis. *Teaching and Teacher Education*, 77, 1–13.
- Green, A. (2021). Emotional labour in adult education: A global analysis. *International Review of Education*, 67(1), 1–21.
- Greenberg, M., Brown, J., & Abenavoli, R. (2020). *Teachers' social-emotional competence: Effects on classroom climate*. University of Pennsylvania Press.
- Hargreaves, A. (2000). *Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students*. Teachers College Press.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2021). *Professional capital revisited*. Teachers College Press.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2019). The power of feedback revisited. *Review of Educational Research*, 89(1), 1–26.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación social* (6° edición). México: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2020). *Emotions, learning, and the brain*. W.W. Norton.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). Prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525.
- Jennings, P., Bergin, C., & Shapiro, S. (2021). *Teacher emotion and classroom relationships*. Routledge.
- Jones, S., & Kahn, J. (2022). *The evidence base for how we learn*. Harvard Graduate School of Education.
- Kalman, J. (2008). *Literacidad en contextos de pobreza y desigualdad*. Siglo XXI.
- Keefer, K., Parker, J., & Saklofske, D. (2022). Emotional intelligence in educational leadership. *School Psychology International*, 43(1), 12–29.

- Knigge, M. (2023). Emotional competencies versus digital competencies in contemporary teaching. *European Journal of Teacher Education*, 46(2), 155–170.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In D. Sluyter (Ed.), *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 3–31). Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2020). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 75(2), 1–17.
- Marchesi, A. (2008). *Climas escolares y calidad educativa*. Alianza.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.
- Ng, P. (2023). Error climate leadership in adult classrooms. *Adult Learning Quarterly*, 73(1), 1–14.
- Novak, J. (2011). *Learning, meaning, and the human brain*. Lawrence Erlbaum.
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K., & Lawlor, M. (2021). Teacher well-being and student engagement: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 113(3), 533–550.
- Pérez-González, J. C., Fernández-Berrocal, P., & Bisquerra, R. (2018). La inteligencia emocional en la formación docente. *Revista de Psicología y Educación*, 13(2), 39–53.
- Poulou, M. (2020). Teachers' emotional skills and classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 96, 103–165.
- Poulou, M. (2022). Teachers' emotional resilience and student outcomes. *International Journal of Educational Research*, 114, 1–15.
- Reay, D. (2004). "It's all becoming a habitus": The emotional work of schooling. *Journal of Education Policy*, 19(3), 419–451.
- Reay, D. (2022). *The emotional politics of schooling*. Routledge.
- Schutz, P., Hong, J., & Cross, D. (2021). *Research on teacher emotion: Advances and future directions*. Springer.
- Schutz, P., Aultman, L., & Williams-Jones, A. (2022). Emotional dynamics of teacher feedback. *Educational Psychologist*, 57(4), 300–315.
- Swartz, R. (2021). Emotional geographies of re-entry education. *South African Journal of Education*, 41(2), 1–12.
- Torres, L. (2024). Clima emocional y EPJA en Chile: Desafíos emergentes. *Revista Chilena de Educación*, 59(1), 11–30.

Uitto, M., Jokikokko, K., & Estola, E. (2021). Teachers' emotional landscapes. *Teaching and Teacher Education*, 99, 103–251.

UNESCO. (2022). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing.

UNESCO. (2023). *Competencias socioemocionales para el aprendizaje a lo largo de la vida*. UNESCO Publishing.

Zembylas, M. (2005). *Teaching with emotion: A postmodern enactment*. Information Age Publishing.

Zembylas, M. (2021). *The politics of emotion in education*. Springer.

Zembylas, M. (2023). Teacher emotion, vulnerability, and resistance. *Teaching and Teacher Education*, 120, 1–15.