

INVESTIGACIONES

Aprendizaje social y emocional que poseen los Jefes de Unidades Técnico-Pedagógicas que participan de un programa de formación continua en Chile¹

Social and emotional learning of the Heads of Technical-Pedagogical Units participating in a continuous training program in Chile

Christian Miranda-Jaña^a
Ricardo Abarca-Alarcón^a
Eduardo Hamuy-Pinto^a
Claudia García-Yáñez^a
Pamela Barría-Herrera^b
José Manuel Medina-Andrade^c
Jaime Solís-Pinilla^a

^aUniversidad de Chile, Chile.

christian.miranda@u.uchile.cl, rabarca@uchile.cl, ehamuy@uchile.cl,
claudiagarcia@uchile.cl, jaimesolis@uchile.cl

^bDepartamento de Mediaciones y Subjetividades de la Universidad de Playa Ancha, Chile.
pamela.barria@upla.cl

^cUniversidad de las Américas, Chile.
jmedina@udla.cl

RESUMEN

El aprendizaje social y emocional desarrolla habilidades como la gestión emocional, la empatía y relaciones positivas. En el caso de liderazgos Técnico- Pedagógicos, permite ejercer un rol central en el trabajo colaborativo sobre la planificación de la enseñanza y vínculos positivos para la bajada de políticas al aula. Este estudio evalúa las creencias sobre el aprendizaje socioemocional de líderes UTP participantes de un programa de formación continua en Chile. Mediante un enfoque cuantitativo y diseño descriptivo comparativo, 275 docentes directivos respondieron la “Escala de Aprendizaje Social y Emocional de Profesores”, adaptada y validada. Los resultados obtenidos de 12 ítems identificaron tres dimensiones principales: Confort, Compromiso y Cultura, que explican el 62% de la varianza. El profesorado UTP valora positivamente el aprendizaje de habilidades socioemocionales, tanto para estudiantes como para sus labores. Se destaca la importancia de fomentar programas de intervención sistemáticos en estas áreas, considerando un enfoque territorial y de género.

Palabras clave: liderazgo docente, aprendizaje socio emocional, relaciones interpersonales, comportamiento emocional, desarrollo emocional.

¹ La presente investigación es patrocinada por el Proyecto Fondecyt N°1211417, financiado por la Agencia de Investigación y Desarrollo (ANID), Chile.

ABSTRACT

Social and emotional learning develops skills such as emotional management, empathy, and positive relationships. In the case of technical-pedagogical leadership, it allows them to play a central role in collaborative work regarding teaching planning and positive links for the implementation of policies in the classroom. This study evaluates the beliefs about socio-emotional learning of UTP leaders participating in a continuous training program in Chile. Using a quantitative approach and a descriptive comparative design, 275 teachers' leaders responded to the adapted and validated "Social and Emotional Learning Scale for Teachers". The results obtained from 12 items identified three main dimensions: Comfort, Commitment, and Culture, which explain 62% of the variance. UTP teachers highly value the learning of socio-emotional skills, both for students and for their work. The importance of promoting systematic intervention programs in these areas, considering a territorial and gender approach, is highlighted.

Keywords: Teacher Leadership, Social and Emotional Learning, Interpersonal Relationships, Emotional Behavior, Emotional Development.

1. INTRODUCCIÓN

Desde su publicación en el año 1978, el Decreto Ley N° 2327 marca el inicio de formalización de la labor docente. Este marco normativo y sus actualizaciones como el Decreto N° 24 (2016), consolida el rol de líderes educativos como las y los Jefes de Unidades Técnico-Pedagógicas (UTP) como agentes de cambio en sus comunidades (Cortez y Zoro, 2016).

La figura de líder escolar se mantiene adosada al Director/a incluso en las modificaciones en el Decreto N°24 (2016) donde se reglamentan los consejos escolares, mencionando el carácter orientador del resguardo de los estándares e indicadores de aprendizaje. Esta labor, si bien recae sobre roles específicos, se espera que de forma colaborativa se lleve a cabo por todas/os las/os líderes de la comunidad educativa (Bravo y Ortúzar, 2021). Dentro de los miembros de la comunidad educativa, los denominados "liderazgos medios" son definidos como líderes en el interior de las escuelas, quienes realizan labores pedagógicas y de gestión de diversas tareas, mediante prácticas relacionales y colaborativas con sus pares (Cortez y Zoro, 2016). La jefatura de Unidad Técnico- pedagógico (en adelante UTP), destacan en su labor por los nexos entre las políticas y las características de cada establecimiento, principal foco de estudio a nivel nacional (Valdés y Pérez, 2023).

Con el paso del tiempo, el rol de UTP instaurado durante la década de los 80, ha evolucionado para responder a las demandas de la época, remarcando su rol de liderazgo en las labores pedagógicas (Neves, 2020). En este contexto, el aprendizaje social y emocional (SEL en inglés) emerge como una demanda no solo para fortalecer el liderazgo pedagógico, sino también para garantizar el bienestar de las comunidades escolares. En específico, las labores de UTP conforman un nexo en subordinación con el/la Director/a y de trabajo conjunto con el equipo docente en temas pedagógicos acorde a los contextos escolares (Lobos y Aravena, 2017).

Para ejercer el cargo de UTP no existe un marco que especifique el tipo de formación y desarrollo profesional en servicio que debiera cursar (Cortez y Zoro, 2016). No obstante, existen directrices ministeriales, que establecen orientaciones específicas respecto del perfil y competencias como el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo escolar y los Estándares Indicativos de Desempeño (Mineduc, 2015). Ambos instrumentos proveen orientaciones concretas para la gestión pedagógica, curricular y organizacional de los equipos directivos hacia el logro de aprendizajes escolares.

El interés académico por el estudio del proceso donde el profesorado transita entre la labor exclusiva de aula y la incorporación de responsabilidades de liderazgo pedagógico propias de UTP en sus establecimientos es incipiente y responde a diversos motivos. Por un lado, se sustenta en la importancia de entender mejor este proceso al considerar que los líderes pedagógicos tienen un potencial impacto en la mejora de las unidades educativas tanto a nivel organizacional como en el desarrollo de los aprendizajes estudiantiles (Berkowitz et al., 2019; Leithwood et al., 2020). Por otro lado, la literatura evidencia un predominio de estudios sobre aspectos de gestión curricular y administrativa de sus labores (Valdés y Pérez, 2023), siendo las emociones y creencias de este tipo de líder educativo es un campo llano a explorar.

Es clave considerar las creencias presentes en la práctica pedagógica del Jefe de UTP, ya que al igual que sus pares de asignatura, confluyen diversos elementos de su trayectoria profesional en su quehacer. Estas creencias influyen en sus acciones contributivas en la escuela (Pajares, 1992), las cuales están impregnadas de los juicios y percepciones, configurando en parte su comportamiento y su impacto en la comunidad escolar (Ucar, 2012). Dentro del sistema de creencias del profesorado, las emociones juegan un rol mediador de sus actitudes y la configuración de su identidad profesional (Cheng, 2021).

La relevancia del aprendizaje socioemocional ha cobrado mayor fuerza durante y posterior a la pandemia, evidenciando la necesidad de fortalecer liderazgos relacionales y colaborativos en las escuelas. Por ello, se hace pertinente revisar aspectos socio-afectivos a la base de las prácticas de líderes medios, y en específico de las jefaturas UTP.

Al analizar un programa de acompañamiento directivo orientado al desarrollo de habilidades sociales y relacionales Bravo et al. (2017), los hallazgos muestran que el rol de los mandos medios es clave, siendo UTP percibido como el directivo de mayor cercanía por su involucramiento en la mejora del clima escolar y la satisfacción docente. Mientras tanto, Montecinos (2020) aborda cómo las habilidades socioemocionales de los agentes educativos contribuyen al centro escolar por medio de un liderazgo positivo que favorezca la construcción del bienestar y el desarrollo de las competencias socioemocionales de los adultos en el establecimiento.

El aprendizaje social y emocional (su sigla en inglés SEL) es una parte integral en la educación y el desarrollo humano, a través del cual infantes, jóvenes y adultos adquieren conocimientos, habilidades y actitudes para un desarrollo saludable, el manejo de emociones, el logro de metas personales y colectivas, aprender a sentir y demostrar empatía por otros, establecer relaciones solidarias y responsables (Durlak & Domitrovich, 2024).

La educación socioemocional forma parte de las demandas del último tiempo en las comunidades escolares. Si bien Milicic y Marchant (2020), plantean que se han realizado avances sobre esta temática en las políticas públicas, hay una clara necesidad de fortalecer esta área en la comunidad educativa a partir del contexto sociosanitario del último tiempo (Solís-Pinilla, 2021). Por ello, roles como la jefatura UTP tienen un rol pivotal en la bajada e implementación de nuevas políticas al currículo y las actividades de gestión que velan por la diversidad y la inclusión escolar.

Sobre la dimensión socioemocional de la educación, modelos basados en competencias como el Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]²

² Acrónimo (por su significado en inglés) adoptado por una comunidad académica y su enfoque metodológico, que colabora en el desarrollo y promoción del aprendizaje socio-emocional. <https://casel.org>

(CASEL, 2020) y RULER2³ (www.rulerapproach.org), abordan el rol de las emociones en los procesos de aprendizaje y la comunidad educativa destacando que ambos modelos son reconocidos por ayudar a crear oportunidades educativas y entornos que promuevan el aprendizaje y la práctica de habilidades sociales, emocionales y académicas, todas ellas fundamentales para un desarrollo humano saludable. Desde esta perspectiva el SEL puede promover “la equidad y la excelencia educativa a través de asociaciones auténticas entre la escuela, la familia, y la comunidad. Eso establece entornos y experiencias de aprendizaje que presentan relaciones de confianza y colaboración, un plan de estudios e instrucción rigurosa y significativa, y una evaluación continua. SEL puede ayudar a abordar diversas formas de inequidad y capacitar a los jóvenes y adultos para que co-creen escuelas prósperas y contribuyan a comunidades seguras, saludables, y justas” (CASEL, 2020).

En esta misma dirección, las creencias del profesorado sobre las habilidades sociales y emocionales influyen en las interacciones socio-afectivas con toda la comunidad educativa, incluyendo sus líderes (Costa-Rodríguez et al., 2024). Dicho lo anterior, se torna relevante abordar la SEL a nivel del liderazgo educativo desde dos perspectivas, i) este rol tiene una fuerte carga relacional y vinculante con el resto de los miembros de la comunidad educativa y ii) que sus habilidades socio-emocionales pueden favorecer la implementación de nuevas iniciativas que busquen el desarrollo de competencias emocionales del estudiantado en formación, y una mejor transición a la vida adulta.

Por lo antecedentes presentados, el rol de UTP es relevante a nivel socioemocional desde el trabajo colaborativo asociado a la planificación de la enseñanza, sin influir negativamente en carga emocional de la comunidad docente. Sobre esto, la literatura expone desafíos sobre su capacidad asertiva en la toma de decisiones (Quiroga et al., 2017). Sumado a ello, García et al. (2013) documenta resistencias a resolver factores estresantes, tendiendo a reaccionar de manera inadecuada a problemas complejos.

Reconociendo su rol pivotal en la implementación de iniciativas que impactan tanto en el bienestar docente como en el desarrollo de competencias estudiantiles, este estudio se propone explorar un aspecto inhóspito en la literatura, al evaluar las creencias de los líderes UTP sobre el aprendizaje socioemocional. De lo que surgen las preguntas ¿Qué creencias y condiciones existen sobre el desarrollo de habilidades para el aprendizaje socioemocional en Jefes y Jefas de Unidades Técnico-Pedagógicas?.

2. MÉTODO

2.1. ENFOQUE Y DISEÑO

Se opta por un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo comparativo, y de diseño no experimental, además, fue de corte transeccional, mediante una encuesta que permite describir sistemáticamente hechos y características de una población (Cuba et al., 2022). Según Pereyra (2022), los procedimientos de investigación mediante encuesta establecen reglas que permiten acceder de forma científica a lo que las personas conocen, opinan o sienten,

³ Acrónimo (por su significado en inglés) de cinco habilidades asociadas a la inteligencia emocional que propone el enfoque metodológico desarrollado por el *Yale Center for Emotional Intelligence* para desarrollar el aprendizaje socio-emocional y académico.

aspecto que resulta coherente con el análisis de las creencias sobre las habilidades sociales y emocionales para el aprendizaje que el profesorado que ejerce labores de UTP posee.

2.2. SELECCIÓN Y COMPOSICIÓN DE LA MUESTRA

Se llevó a cabo un muestreo probabilístico de tipo aleatorio simple, lo que garantiza que todos los individuos que componen la población tienen la misma oportunidad de ser incluidos en la muestra (Hernández y Mendoza, 2020). Participaron 256 docentes que tienen cargos de UTP en unidades educativas. Tal como se evidencia en la figura 1, el profesorado proviene de 16 regiones del país, siendo las más representativas las del centro del país (57%). Sus edades fluctuaban entre los 30 y 72 años, con una media de 49 años (SD= 21,1 años), de las cuales 178 declararon su género femenino (70%), mientras 78 masculino (30%).

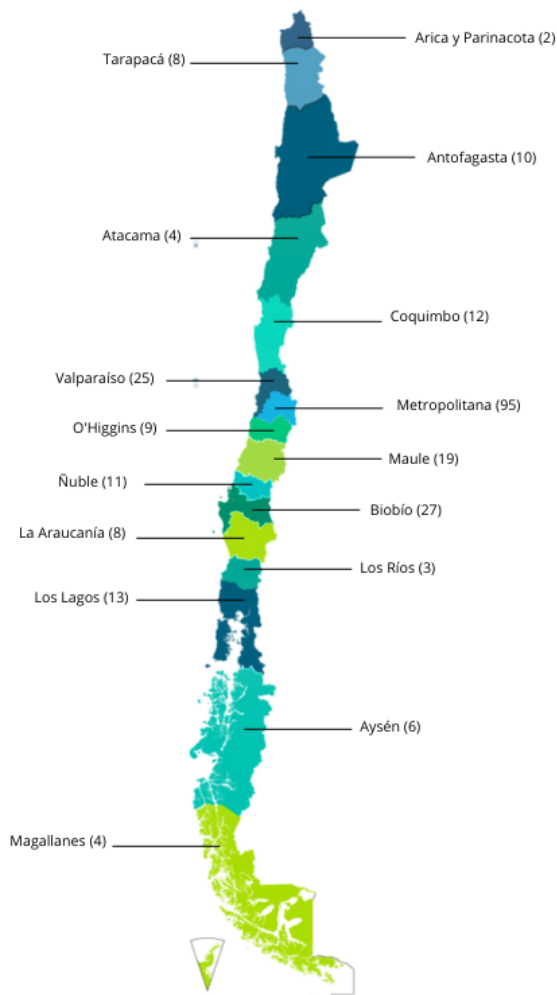


Figura 1. Distribución de participantes según región de procedencia

Es importante señalar que un 88% (n=234) se desempeñaba en unidades educativas urbanas, mientras que un 12% (n=32) lo hacía en unidades educativas rurales, principalmente en zonas campesinas.

Respecto de la formación profesional del profesorado participante, la mayoría tenía el grado de magíster (62%) lo que puede explicarse por el plan de formación de equipos de gestión liderado por el Mineduc y un 16% había realizado postítulos de mención en asignaturas del currículum escolar. Los participantes realizaban actividades profesionales en centros educativos municipales (60%), particulares subvencionados (32%) y tanto subvencionados como privados (8%).

2.3. ANTECEDENTES DEL INSTRUMENTO

Las creencias que posee el profesorado sobre el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales y las condiciones presentes para su avance en el establecimiento se pueden medir a través de la *Social and Emotional Learning (SEL) Scale for Teachers* (Brackett et al., 2012), traducida⁴ como *Escala de Aprendizaje Social y Emocional para Profesores* (EASE). Con base en la literatura, Brackett et al. (2012) identificaron cuatro dominios de las creencias de los maestros que pueden afectar la implementación de un programa de intervención de maestros en el aula, los cuales incorporaron en la formulación inicial del instrumento. Estos incluyeron (a) el nivel de comodidad con la entrega de instrucción SEL, (b) el compromiso de aprender y enseñar SEL, (c) las creencias de que el aprendizaje y el éxito de los estudiantes se beneficiarán de SEL, y (d) opiniones sobre cuánto la cultura de la escuela apoyaría la programación de SEL. Luego de que los autores realizaron un proceso de validación empírica de la encuesta mediante su aplicación a 935 maestros, las respuestas se sometieron a un análisis factorial exploratorio y confirmatorio, lo que resultó en tres escalas confiables relacionadas con la comodidad de los maestros con la enseñanza de SEL, el compromiso de aprender sobre SEL y las percepciones sobre si su cultura escolar apoya SEL. Una fase siguiente proporcionó evidencia de la validez concurrente y predictiva de las escalas con una submuestra de profesores que implementaron un programa de SEL como parte de un ensayo aleatorio controlado (Brackett et al., 2012).

2.4. VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DEL INSTRUMENTO

El instrumento aplicado se dividió en dos partes, la primera tuvo relación con variables demográficas como edad, género, formación profesional, ubicación geográfica y tipo de dependencia de la unidad educativa, entre otras. La segunda parte es objeto del presente análisis, que incluye las dimensiones de Confort, Compromiso y Cultura, donde cada una tiene 4 ítems, siendo los 12 reactivos con respuestas expresadas en niveles de apreciación utilizando una escala tipo Likert (1 = *Muy en desacuerdo*, 2 = *En desacuerdo*, 3 = *Ni en Acuerdo ni en Desacuerdo*, 4 = *De acuerdo*, 5 = *Muy de acuerdo*).

Luego de un análisis psicométrico del instrumento se obtuvo en la prueba de esfericidad de Bartlett de 1256,103; $p < .000$ considerado como muy bueno para el estudio al igual que la prueba de adecuación de la muestra de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO= 0,74).

⁴ Traducción realizada por el equipo de investigación, con autorización de los autores.

El análisis de fiabilidad como consistencia interna arrojó un Alpha de Cronbach de 0.84 lo que implica que las puntuaciones tienen un error muy pequeño y son altamente fiables.

Posteriormente, se empleó el método de componentes principales como método de extracción de factores con autovalores mayores a la unidad obteniendo una solución factorial de tres factores que explican el 62% de la varianza (ver tabla 1).

Tabla 1. Distribución de Factores, varianza explicada y número de ítems de la EASE

<i>Dimensión</i>	<i>Varianza explicada</i>	<i>Número de ítems</i>
Confort	23%	4
Compromiso	22%	4
Cultura	17%	4
Total	62%	12

Teniendo como referencia trabajos previos (Quintriqueo et al., 2017), las dimensiones que han sido confirmadas pueden ser conceptualizadas de la siguiente manera:

2.4.1. Factor I Dimensión Confort

Esta dimensión incluye habilidades asociadas a la comodidad con la gestión de aula durante la práctica en SEL; tiene impacto su medición ante la mayor probabilidad de continuidad del programa cuando el profesorado se siente cómodo y entusiasmado con su enseñanza.

2.4.2. Factor II Dimensión Compromiso

Esta dimensión incorpora el compromiso del profesorado para implementar el aprendizaje socioemocional en el aula considerando la formación recibida en el curso de formación continua, probablemente aumenta la posibilidad de implementación (Brackett et al., 2012); el compromiso de docentes de aprender sobre el aprendizaje socioemocional podría influir en su capacidad para implementar un programa SEL y modelar las habilidades que promueve. Este compromiso también se relaciona con los distintos agentes de la comunidad educativa.

2.4.3. Factor III Dimensión Cultura

Esta dimensión se refiere a la medida en que el profesorado que ejerce labores de UTP percibe que la cultura escolar favorece el desarrollo emocional de las y los estudiantes. Así, el liderazgo del equipo directivo de la unidad educativa será clave pues incide en los saberes del profesorado para abordar necesidades sociales y emocionales de niños y niñas.

2.5. PROCEDIMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS

La EASE fue aplicada al inicio del programa de formación de manera on line y asincrónica al profesorado que tiene labores UTP. Previo a la aplicación, se dio a conocer los objetivos del estudio y se destacó el carácter voluntario, anónimo y confidencial del uso de datos. Finalmente, se otorgó un tiempo limitado para responder en un formulario que almacena las respuestas proporcionadas.

Respecto del análisis de datos, se utilizó la estadística descriptiva (descriptivos, frecuencias, porcentajes y medidas de dispersión). Para realizar los análisis diferenciales según género, edad, formación profesional, ubicación geográfica y tipo de dependencia de la unidad educativa de origen se realiza la prueba *t* de Student para muestras independientes, trabajándose en este caso con un $\alpha = 0,05$. Los análisis fueron apoyados del software estadístico SPSS 21.0.

3. RESULTADOS

Un primer aspecto dice relación con los factores y cómo estos se relacionan entre sí mostrando al profesorado como más o menos apegado a las habilidades sociales y emocionales para el aprendizaje. En este sentido, los hallazgos muestran que en términos generales el profesorado que ejerce labores de UTP está de acuerdo/ posee creencias positivas respecto de las habilidades sociales y emocionales para el aprendizaje ($M=4,3$), en una escala de 5 puntos, sin embargo, éstas no se distribuyen de igual manera en cada uno de los factores.

Tabla 2. Distribución de Medias Aritméticas en dimensiones EASE

<i>Dimensión</i>	<i>Confort</i>	<i>Compromiso</i>	<i>Cultura</i>	<i>Total</i>
<i>Medias</i>	4	4,8	4,1	4,3

En efecto, el *Compromiso* que muestra el profesorado es mucho más alto (4,8) frente a las otras dos dimensiones, siendo el confort la más baja (4,0).

3.1. DIMENSIÓN CONFORT

En la dimensión *Confort*, es importante señalar que si bien existe ambivalencia en el promedio de las respuestas, es decir, expresan no estar de acuerdo ni en desacuerdo con sentirse confiado para educar en el aprendizaje social (21%), es aún mayor la actitud positiva en el promedio (72%) de quienes afirman estar de acuerdo o muy de acuerdo respecto a esta dimensión, asociada a sentimientos de confianza y comodidad en torno al aprendizaje social y la ejecución de clases sobre habilidades sociales y emocionales para los estudiantes. Asimismo, este porcentaje refleja una afirmación positiva sobre el cuidado sobre las necesidades sociales y emocionales, además de una práctica docente asociada a un enseñanza informal para el aprendizaje social y emocional de sus estudiantes.

Tabla 3. Distribución de resultados según dimensión Confort en EASE

Ítem	Distribución porcentual						
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>MD</i>	<i>ED</i>	<i>NDA</i>	<i>DA</i>	<i>MA</i>
Me siento confiado/a en mi capacidad de proporcionar instrucción sobre aprendizaje social y emocional	4	0,9	1	8	<u>23</u>	46	22
Me siento cómodo/a brindando clases sobre habilidades sociales y emocionales para mis estudiantes	4	0,9	1	6	<u>24</u>	40	29
Cuidar las necesidades sociales y emocionales de mis estudiantes es algo que hago naturalmente	4	0,9	1	3	<u>13</u>	38	<u>45</u>
La enseñanza informal en el aprendizaje social y emocional son parte de mi práctica docente habitual	4	1	1	7	<u>22</u>	37	33
Promedio de los ítem de la dimensión			1	6	21	40	32

M= Media; SD= Desviación Estándar; MD= Muy en Desacuerdo; ED= En Desacuerdo; NDA= Ni en Acuerdo ni de en Desacuerdo; DA=De Acuerdo; MA= Muy de Acuerdo

3.2. DIMENSIÓN COMPROMISO

La dimensión referida al *Compromiso* para aprender o desarrollar aprendizajes en el área de la educación emocional, evidencia, en general, una valoración positiva en relación a las afirmaciones asociadas a esta dimensión (95,25%). Destaca entre los resultados una disposición altamente positiva frente a la afirmación “Quiero mejorar mi capacidad para enseñar habilidades sociales y emocionales a mis estudiantes” (82%) y que todos los profesores deberían recibir capacitación sobre cómo enseñar habilidades sociales y emocionales a sus estudiantes (90%). Lo anterior encuentra correspondencia con lo señalado en TALIS (2019), en relación a que los directivos de países y economías de la OCDE informan un gran interés en mejorar tanto su organización escolar como las prácticas de sus docentes, con más del 70% de ellos asistiendo a capacitación para convertirse en un líder educativo y/o pedagógico. Sus principales necesidades de capacitación van desde el uso de datos para tomar decisiones informadas hasta mejorar la colaboración entre sus maestros.

Tabla 4. Distribución de resultados según dimensión Compromiso en EASE

Ítem	Distribución porcentual						
	M	SD	MD	ED	NDA	DA	MA
1. Me gustaría asistir a un taller para aprender cómo desarrollar habilidades sociales y emocionales en mis alumnos	5	0,6	1	0	<u>4</u>	16	79
2. Me gustaría asistir a un taller para desarrollar mis propias habilidades sociales y emocionales	5	0,8	2	1	<u>5</u>	17	75
3. Quiero mejorar mi capacidad para enseñar habilidades sociales y emocionales a mis estudiantes	5	0,5	0	0	<u>3</u>	15	<u>82</u>
4. Todos los profesores deberían recibir capacitación sobre cómo enseñar habilidades sociales y emocionales a sus estudiantes	5	0,5	0	0	<u>3</u>	7	90
Promedio de los ítem de la dimensión			1,3	0,3	3,8	14	82

M= Media; SD= Desviación Estándar; MD= Muy en Desacuerdo; ED= En Desacuerdo; NDA= Ni en Acuerdo ni de en Desacuerdo; DA=De Acuerdo; MA= Muy de Acuerdo

Esta disposición coincide con los planteamientos realizados en Chile por Barría-Herrera et al. (2021), quienes señalan que el aprendizaje socioemocional es fundamental para una adecuada convivencia en el ámbito social, elemento que debiera ser prioritario en un contexto postpandemia.

3.3. DIMENSIÓN CULTURA

La *Cultura* juega un rol fundamental en las comunidades educativas, siendo el rol y las prácticas de liderazgo del equipo directivo factores clave puesto que puede impulsar, reorientar o frenar iniciativas del profesorado, familias y estudiantes que busquen mejorar la convivencia escolar o responder a las consecuencias en la salud mental producto de la pandemia (Mineduc, 2020), y sus derivadas en aspectos socioemocionales producto de la emergencia sanitaria.

La muestra de docentes con labores UTP encuestados opina que sus directores/as crean ambientes propicios para promover el aprendizaje social y emocional (42%) y los alientan para enseñar la importancia que tiene a sus estudiantes. Es importante señalar que la escuela tiene altas expectativas en el profesorado, esperando que aborden las necesidades emocionales de los y las estudiantes (50%).

Tabla 5. Distribución de resultados en Dimensión Cultura en EASE

<i>Ítem</i>	<i>Distribución porcentual</i>						
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>MD</i>	<i>ED</i>	<i>NDA</i>	<i>DA</i>	<i>MA</i>
1. Mi director crea un ambiente que promueve el aprendizaje social y emocional para nuestros estudiantes	4	1	1	6	<u>15</u>	36	42
2. La cultura en mi escuela apoya el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales de los niños y niñas	4	0,9	2	6	18	39	35
3. Mi director alienta la enseñanza de habilidades sociales y emocionales en los estudiantes	2	1,3	<u>56</u>	16	10	12	<u>6</u>
4. Mi escuela espera que los profesores aborden las necesidades sociales y emocionales de los niños y niñas	4	0.97	2	3	15	30	<u>50</u>
Promedio de los ítem de la dimensión			15	7,8	15	29	33

M= Media; SD= Desviación Estándar; MD= Muy en Desacuerdo; ED= En Desacuerdo; NDA= Ni en Acuerdo ni de en Desacuerdo; DA=De Acuerdo; MA= Muy de Acuerdo

La cultura institucional es determinante para el desarrollo de experiencias efectivas en SEL, especialmente, el rol del equipo directivo de la escuela. Su presencia es crítica no solamente para iniciar y estimular un cambio en el sistema, sino también para sostener el cambio y sus efectos sobre el comportamiento y resultados del aprendizaje de los y las estudiantes.

Como parte de estudio se exploran diferencias estadísticamente significativas a partir de las variables de género, edad, procedencia geográfica urbano-rural y tipo de administración del establecimiento de procedencia de los participantes. Los resultados no muestran diferencias importantes, en la edad, procedencia geográfica y tipo de administración del establecimiento. No obstante, en relación a la edad, se constata que el profesorado más joven (rango 30-45 años) se sienten más confiados sobre su capacidad para enseñar habilidades sociales y emocionales que docentes con mayor edad [F (4) = 2.112; p = 0,08].

En la variable género, son las mujeres quienes se sienten más confiadas [t (140,27) = 1,731; p = 0,08], ocupan la enseñanza informal del aprendizaje social [t (124,180) = 1,888; p = 0,06] y muestran una mayor motivación por asistir a un taller para desarrollar sus propias habilidades sociales y emocionales [t (109,64) = 1,737; p = 0,03].

4. DISCUSIÓN

Para comprender el trabajo es necesario poner en contexto la experiencia formativa en un escenario marcado por la pandemia. El cierre de las escuelas dio paso a la educación virtual generando un cambio paradigmático nunca antes visto en la educación (Miranda et al., 2022). Esta situación puso a prueba la tolerancia y resiliencia del profesorado con labores

de UTP que debió superar una serie de obstáculos, por ejemplo, reorganizar sus clases, liderar la gestión e implementación de acciones curriculares adecuadas a sus contextos, ejercer un liderazgo positivo para generar una disposición del profesorado favorable para la enseñanza en aula virtual y favorecer el trabajo colaborativo. En este escenario las habilidades socioemocionales cobraron fuerza en la educación, tanto en el equipo directivo como en el cuerpo docente y el estudiantado (Ruiz, 2020). La acción formativa buscó precisamente instalar capacidades de gestión curricular y mediación docente como el aprendizaje social y emocional en el profesorado con labores de UTP participantes.

La literatura científica es consistente en señalar la necesidad de aportar con orientaciones que faciliten el diseño y aplicación de propuestas para la mejora de las competencias sociales y emocionales por su influencia en el aprendizaje, en la reducción de la conflictividad, reducción de comportamientos de riesgo, mejora del clima del aula, entre otros beneficios (Pérez & Filella, 2019).

En el estudio, el profesorado con labores de UTP demuestra creencias positivas hacia el aprendizaje socioemocional, sin embargo, en ocasiones se muestra inseguro y desestima oportunidades de aprendizaje informal en esta área. Si se considera que la enseñanza de SEL debe comenzar por la formación del profesorado (Bisquerra & García, 2018) y el equipo directivo (CPEIP, 2020) resulta fundamental hacerlo desde la formación continua instalando competencias que les permitan leer adecuadamente las relaciones que establecen los estudiantes entre sí y con los adultos. Tal como señalan Cabello et al., (2010) se trata de instalar la capacidad para identificar, comprender y regular las emociones e influir en los procesos de aprendizaje que afectan la salud física, la calidad de las relaciones interpersonales y el desarrollo profesional y laboral del profesor en ejercicio.

Los resultados muestran el interés por formarse en estas materias, destinando recursos y tiempo para este propósito. Esto quiere decir que el profesorado con labores de UTP lidera su propio desarrollo profesional en esta área, en el marco de estudios que dan cuenta de debilidades en la formación del profesorado para la educación socioemocional. Díaz (2021) señala que las universidades privilegian la preparación para el desarrollo cognitivo, en desmedro de la adquisición de competencias para la formación social, valórica y emocional del alumnado. Como indican Cuadra et al., (2018), esta formación debería favorecer la capacidad de reflexión sobre su actuar ético y a la comprensión del desarrollo social y emocional del alumnado. Los resultados son coincidentes con los de Diazgranados (2014) que relevan el aprendizaje de competencias sociales y emocionales indicando que de esta manera tanto profesores como alumnos están atentos a sí mismos, son conscientes de sus emociones y de las necesidades de los demás y mantienen relaciones constructivas y mutuamente satisfactorias, desarrollando, con mayor probabilidad, conductas prosociales.

Respecto de las comparativas de género los resultados son coincidentes con los trabajos de Castillo y Luque (2019) quienes expresan que las habilidades sociales y emociones poseen mayor susceptibilidad en el género femenino. Estudios de estereotipos muestran a las mujeres con mayor expresividad y emotividad en comparación con los hombres (Persano, 2018).

Por último, los análisis psicométricos de la Escala para el Aprendizaje social y emocional confirman las dimensiones iniciales de Confort, Compromiso y Cultura, demostrando que posee consistencia interna y constituye una medida adecuada para su utilización con profesorado en activo. En definitiva, el instrumento se presenta como una buena alternativa a *Social-Emotional for Learning Scale* (Reyes et al., 2012).

5. CONCLUSIONES

La investigación realizada tuvo como objetivo evaluar las creencias sobre el aprendizaje socioemocional (SEL) de jefas(es) de Unidades Técnico-Pedagógicas (UTP) que participan en un programa de formación continua en Chile. A través de un enfoque cuantitativo y un diseño descriptivo comparativo, se han recopilado y analizado datos de 276 docentes UTP, quienes han proporcionado información valiosa sobre sus creencias, condiciones en relación al desarrollo de habilidades socioemocionales y la transferencia de esta al profesorado como un marco de apoyo para enfrentar los desafíos del aula y el contexto escolar. El análisis y discusión de los datos convergen, por tanto, en responder el objetivo y preguntas que descansan bajo el alero de este estudio sobre las creencias existentes de los jefas(es) y cómo estas se ven afectadas por dimensiones como confort, compromiso, cultura y variables como la edad, el género, la ubicación urbano/rural y el tipo de dependencia escolar.

Al respecto, los resultados del estudio indican que los Jefes y Jefas de UTP poseen creencias predominantemente positivas hacia el aprendizaje socioemocional. En general, el profesorado valora la importancia de SEL para sus estudiantes y para su labor docente, evidenciando una alta media en el compromiso ($M=4.8$) en comparación con el confort ($M=4.0$) y la cultura ($M=4.3$). Esto sugiere que, a pesar de reconocer los beneficios del SEL, existe una cierta inseguridad en la implementación efectiva de estas prácticas en su trabajo diario (Durlak & Domitrovich, 2024).

La dimensión de confort, por su parte, refleja la comodidad que sienten los docentes en relación a la enseñanza de habilidades socioemocionales. Aunque un porcentaje elevado se muestra de acuerdo con sentirse cómodos enseñando SEL (72%), otras(os) se sienten ambivalentes (21%), lo que indica que aún hay un camino por recorrer para aumentar la confianza de los educadores en este ámbito (Cortez, & Zoro, 2021).

La dimensión compromiso presenta resultados notables. Este “deber” o “pacto” por aprender y enseñar SEL es elevado (90%); estos docentes UTP señalan que todos deberían recibir capacitación en este aspecto. Esto demuestra una disposición activa por parte de los líderes UTP para mejorar sus competencias en SEL, lo que es esencial para el desarrollo de un entorno educativo favorable (Berkowitz et al., 2019).

Existe la percepción de que la cultura escolar apoya el desarrollo emocional, esto dentro de los resultados de la dimensión cultura. Aunque un 42% percibe que los directores crean ambientes propicios para SEL, otro grupo de docentes siente que hay altas expectativas hacia ellos para abordar las necesidades emocionales de los estudiantes, lo que pone de relieve la necesidad de una cultura escolar más sólida que respalde la implementación de SEL (CASEL, 2020).

Los resultados de esta investigación subrayan la importancia de fomentar una cultura escolar que valore y promueva el aprendizaje socioemocional, reconociendo el papel central de los líderes UTP en la implementación de estas prácticas. Asimismo, el estudio confirma que la cultura escolar debe ser mejorada para poner el SEL en el centro. Este aspecto es esencial, dado que la cultura institucional determina la efectividad de las prácticas educativas y el desarrollo integral de los estudiantes, por lo que los equipos directivos tienen un rol central en la promoción de SEL, facilitando la implementación de programas SEL que beneficien tanto a estudiantes como a docente Milicic & Marchant, 2020).

Este estudio sobre el aprendizaje socioemocional (SEL) de las y los UTP en Chile revela una actitud positiva general hacia el SEL, evidenciando un interés por formarse en este

ámbito, lo cual sugiere que estas y estos directivos están cada vez más motivadas(os) por perfeccionarse e integrar estas competencias en sus prácticas. Además, y en correspondencia con la literatura especializada, se destaca que el SEL no solo influye en el aprendizaje de los estudiantes, sino que también contribuye al bienestar emocional de los docentes, aludiendo a que su implementación podría favorecer un clima escolar más saludable y propicio para el aprendizaje (Pérez & Filella, 2019; Ruiz, 2020; Durlak & Domitrovich, 2024).

Es imprescindible mencionar que el instrumento utilizado en el estudio presenta propiedades psicométricas adecuadas, lo que refuerza la validez de los hallazgos y garantiza una medición confiable de las creencias y actitudes hacia el SEL, siendo crucial para futuras investigaciones en este campo. Por otro lado, la diversidad en la procedencia geográfica y en el tipo de dependencia de las instituciones educativas que albergan a las y los UTP participantes en el estudio, puede influir en la implementación de SEL, lo que resalta la necesidad de considerar contextos específicos al desarrollar programas de formación y políticas educativas.

Finalmente, a pesar de los hallazgos significativos, el estudio presenta limitaciones que deben ser reconocidas. La muestra, aunque representativa, se limitó a docentes UTP que participan en un programa de formación continua, lo que podría no reflejar las creencias de todos los y las jefas(es) de UTP en Chile. Sin embargo, y considerando futuras investigaciones, es sugerible explorar las creencias sobre SEL en una muestra más amplia y diversa de docentes, incluyendo aquellos que no están involucrados en programas de formación continua. De igual manera, sería valioso investigar el impacto directo de la formación en SEL sobre las prácticas educativas y el aprendizaje de los estudiantes y cómo las intervenciones en SEL pueden ser adaptadas a diferentes contextos educativos. Estas preguntas ponen de manifiesto la importancia del aprendizaje socioemocional en la educación y la necesidad de un compromiso colectivo para fomentar un entorno escolar que priorice el bienestar emocional y social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barría-Herrera, P., Améstica-Abarca, J. M., & Miranda-Jaña, C. (2021). Educación socioemocional: discutiendo su implementación en el contexto educativo chileno. *Revista Saberes Educativos*, (6), 59–75. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60684>
- Berkowitz, D., Fernández, M., & Zoro, B. (2019). Una revisión al Desarrollo Profesional Directivo y de Nivel Intermedio en el contexto del desafío de creación del Sistema de Educación Pública. Informe técnico. *Informe Técnico*, (3).
- Bisquerra, R., & García, E. (2018). La educación emocional requiere formación del profesorado. Participación Educativa. *Revista del Consejo Escolar del Estado*, 5(8), 13-28.
- Brackett, M., Reyes, M., Rivers, S., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2012). Assessing Teachers' Beliefs About Social and Emotional Learning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(3), 219–236. <https://doi.org/10.1177/0734282911424879>
- Bravo, I., Díaz, A., Navarrete, C., Pérez, M., Cuevas Tamarín, C. A., Nova Olave, C., & Medel, M. A. (2017). Valoración de la influencia de un programa de acompañamiento directivo sobre la percepción y satisfacción laboral de docentes y directivos. *Universitas Psychologica*, 16(2), 63–72.
- Bravo, M., & Ortúzar, S. (2021). *Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar en la Educación Media Técnico Profesional*. Mineduc.

- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. & Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 41-49.
- CASEL. (2020). *CASEL's SEL framework: What are the core competence areas and where are they promoted?* Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-sel-framework/>
- Castillo, R. & Luque, A. (2019). Género y conductas ansiosas en estudiantes universitarios. *Diversitas*, 15(1), 37-47.
- Cheng, L. (2021). The implications of EFL/ESL teachers' emotions in their professional identity development. *Frontiers in Psychology*, 12, 755592. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.755592>
- Costa-Rodríguez, C., Galarce, E., García, G., y Gallegos-Araya, N. (2024). Creencias de docentes de secundaria sobre la educación del aprendizaje social y emocional. *Publicaciones*, 54(1), 81-98.
- Cortez, M. y Zoro, B. (2016). *El rol estratégico de los liderazgos medios al interior de las escuelas para la mejora escolar: una mirada desde la literatura internacional*. Líderes Educativos.
- CPEIP (2020). *Planificando una estrategia para la contención socioemocional de la comunidad educativa*. Ministerio de Educación.
- Cuadra, D.; Salgado, J.; Leria, F. & Menares, N. (2018). Teorías subjetivas en docentes sobre el aprendizaje y desarrollo socioemocional: Un estudio de caso. *Educación*, 42(2), 250-271.
- Cuba, S. F., Saavedra, N. P., Vásquez, G. S., & Vílchez, C. (2022). Estudio descriptivo comparativo de motivación laboral docente en tres instituciones educativas de Chincheros. Apurímac, 2021. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), 4869-4884. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1837
- Decreto 2327 de 1978 [con fuerza de ley]. Crea la carrera docente y regula su ejercicio. 22 de septiembre de 1978. D.O. No. 2327.
- Decreto 24 de 2016 [Ministerio de Educación Chile]. Reglamenta consejos escolares. 27 de enero de 2005. D.O. No. 24.
- Díaz, S. (2021). *Saberes emocionales en docentes de matemáticas y ciencias expresados en la interacción educativa con sus estudiantes de segundo ciclo básico*. Universidad de Chile.
- Diazgranados, S. (2014). Asociación entre los ambientes escolares y las actitudes de apoyo hacia la violencia en estudiantes colombianos. *Revista Colombiana de Educación*, 175-202.
- Durlak, J. A., & Domitrovich, C. E. (2024). *Handbook of social and emotional learning*. Guilford Publications.
- García, C., Labbé, N., y Reyes, J. (2013). Estrés y salud mental en docentes de enseñanza básica y media de la Región Metropolitana de Chile. *Revista de Psicología (Santiago)*, 22(2), 64-77.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2020). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership and Management*, 40(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Lobos, M., & Aravena, F. (2017). Jefes de UTP nóveles en Chile: desafíos del liderazgo pedagógico. *Perspectiva Educacional*, 56(3), 76–97.
- Milicic, N., y Marchant, T. (2020). Educación emocional en el sistema escolar chileno: Un desafío pendiente. En M. T. Corvera y G. Muñoz (Eds.), *Horizontes y desafíos del sistema escolar chileno* (pp. 237-258). Ediciones Universidad Mayor.
- Mineduc. (2015). *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*. CPEIP.
- _____. (2020). *Fundamentación Priorización Curricular Covid-19*. Unidad de Currículum y Evaluación.
- Miranda, C., García, C., Hamuy, E., Abarca, R., Aroca, C., Barria, P., Gómez, M., & Cárdenas, J. (2022). PRISMA: Bases para un modelo de formación permanente para el profesorado en contextos de emergencia. En P. Vidal, J. Assael, M. Facuse, A. Gómez, C. Miranda, M. Urrutia, & C. Castillo (Eds.), *Pandemia y crisis: Desafíos para las ciencias sociales* (pp. 265–284). Social-Ediciones.

- Montecinos, C. (2020). ¿Cómo desarrollar competencias socioemocionales que promuevan relaciones profesionales positivas en los centros escolares? [Conferencia]. CPEIP – Ministerio de Educación, Valparaíso, Chile.
- Neves, C. (2020). ¿Un cambio desde el liderazgo?: Percepciones del directivo docente sobre el aprendizaje grupal en la escuela. *Revista Chilena de Pedagogía*, 1(2), 29–52. <https://doi.org/10.5354/2452-5855.2020.58074>
- OECD. (2019). *TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. TALIS, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Pereyra, L. (2022). *Metodología de la investigación*. Klik.
- Pérez, N., & Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 23-44. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>
- Persano, H. (2018). Mecanismos de defensa. En *El mundo de la salud mental en la práctica clínica* (pp. 319–338). Editorial Akadia.
- Quintriqueo, S., Sanhueza, S., & Friz, M. (2017). Triangulación de métodos como propuesta para el estudio de competencia comunicativa intercultural en contextos de inmigración e interculturalidad. *Andamios*, 14(34), 283-303.
- Quiroga, M., Aravena, F., y Sánchez, M. (2017). Los desafíos del liderazgo de los jefes de unidades técnico-pedagógicas en Chile. *Revista Saberes Educativos*, (1), 123-146.
- Reyes, M., Brackett, M., Rivers, S., Elbertson, N., & Salovey, P. (2012). The interaction effects of program training, dosage, and implementation quality on targeted student outcomes for the RULER. Approach to social and emotional learning. *School Psychology Review*, 41(1), 82–99.
- Ruiz, S. (2020). Las habilidades socioemocionales docentes en tiempos de pandemia. En L. G. Juárez-Hernández (Coord.), *Memorias del Quinto Congreso de Investigación en Habilidades Socioemocionales, Coaching y Talento (CIGETH-2020)*. Congreso conducido por el Centro Universitario CIFE, Cuernavaca, México.
- Solís-Pinilla, J. (2021). Aprendizaje basado en proyectos: una propuesta didáctica para el desarrollo socioemocional. *Revista Saberes Educativos*, (6), 76–94. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60710>
- Ucar, S. (2012). How Do Pre-Service Science Teachers' Views on Science, Scientists, and Science Teaching Change Over Time in a Science Teacher Training Program? *Journal of Science Education and Technology*, 21(2), 255–266. <https://doi.org/10.1007/s10956-011-9311-6>
- Valdés, R., & Pérez, N. (2023). Liderar una Escuela Inclusiva en Chile: La Importancia de los Líderes Medios. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(2), 21–36. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782023000200021>