



**Universidad de Chile**

**Facultad de Ciencias Sociales**

**Magister en Educación mención en Currículo y Comunidad Educativa**

# **Desarrollo de habilidades socioemocionales en el contexto escolar**

---

## **Autopercepción del profesor(a) jefe**

VALENTINA PATRICIA ARAVENA PINO

Tesis para optar al grado de Magíster en Educación  
con mención en currículum y comunidad educativa

Profesor guía: Víctor Martínez Ravanal

Santiago, Chile

2020

VÍCTOR MANUEL MARTÍNEZ RAVANAL



## Resumen

**Nombre del autor:** Valentina Patricia Aravena Pino

**Profesor guía:** Víctor Martínez Ravanal

**Grado académico obtenido:** Magister en Educación con mención en currículum y comunidad educativa.

**Título de la tesis:** Desarrollo de habilidades socioemocionales en el contexto escolar: Autopercepción del profesor jefe.

En Chile y el mundo, se ha puesto sobre la mesa la importancia del desarrollo de habilidades socioemocionales en el contexto escolar, dado que trae beneficios para el desarrollo académico, personal y social de los estudiantes.

Un actor clave en la escuela, y en la formación socioemocional de los estudiantes, es el profesor jefe. Esta investigación tiene como objetivo conocer su rol en el aprendizaje socioemocional de sus estudiantes, mediante un estudio de caso en el Colegio Sochides, de la comuna de Puente Alto. Para cumplir con lo propuesto, se realizaron seis entrevistas semi estructuradas a docentes que fueron profesores(as) jefe durante el año 2019.

A partir de esta investigación, es posible concluir que la formación inicial y continua del docente en este tema es algo que no está del todo cubierto, por lo que tienden a delegar esta función en especialistas dentro de la institución. Además, el desarrollo del aprendizaje socioemocional es bien valorado por los profesores(as) consultados, y pese a no conocer cabalmente qué significa, han trabajado directa o indirectamente las áreas que lo componen, por lo que es fundamental entregar herramientas e intencionar su formación en este ámbito.

**Fecha de graduación:** 2021

**Datos personales del autor:** valentinaaravena@ug.uchile.cl

**Palabras claves:** Aprendizaje socioemocional, Profesor(a) jefe, Formación socioemocional docente.

## **Agradecimientos**

A Diego que me acompañó y me dio ánimo y cariño durante todo este proceso.

A mi hija Mía que me acompañó y fue mi motor en esta etapa.

A mi mamá, papá, abuelas y abuelos, por inculcarme el amor a la educación y acompañarme en todo mi proceso formativo.

A mis hermanos, por sus llamadas de preocupación y cariño.

A mis amigas que con su preocupación y cariño estuvieron presentes.

A las profesoras y profesores jefe que he conocido durante mi vida y que me inspiraron para poder llevar a cabo esta investigación.

A mi profesor guía, por acompañarme y orientarme en este camino.

Al director del Colegio Sochides por interesarse en esta investigación y ponerme en contacto con los profesores jefes de su establecimiento.

A las profesoras y profesores jefe del Colegio Sochides que participaron voluntariamente de esta investigación con su experiencia y conocimiento, sin ellos no hubiese sido posible este estudio.

## **Dedicatoria**

A las profesoras y profesores jefes de Chile

## Epígrafe

*“Intentar entender al otro significa destruir los clichés que lo rodean, sin negar ni  
borrar su alteridad”*

Umberto Eco

# Índice de contenido

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO 1: EL PROBLEMA Y SU IMPORTANCIA</b> .....	<b>2</b>
IMPORTANCIA.....	7
PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN .....	9
OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	9
<b>CAPÍTULO 2: ANTECEDENTES TEÓRICOS Y EMPÍRICOS</b> .....	<b>10</b>
APRENDIZAJE SOCIOEMOCIONAL .....	10
IMPORTANCIA DEL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES (HSE) EN EL CONTEXTO ESCOLAR .....	12
CAMBIOS EN EL ROL DOCENTE Y EL PROFESOR JEFE EN CHILE.....	14
ROL DEL PROFESOR JEFE EN EL APRENDIZAJE SOCIOEMOCIONAL EN CHILE .....	17
<b>CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA</b> .....	<b>18</b>
DISEÑO .....	18
MUESTRA .....	19
CRITERIOS DE SELECCIÓN .....	20
SUJETOS DE ESTUDIO: .....	24
TÉCNICA DE INVESTIGACIÓN.....	24
ANÁLISIS DE DATOS.....	25
CRITERIOS DE CREDIBILIDAD .....	26
DESAFÍOS EN EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN .....	27
<b>CAPÍTULO 4: ANÁLISIS Y RESULTADOS</b> .....	<b>29</b>
VALORACIÓN QUE TIENEN LOS PROFESORES(AS) JEFE CON RELACIÓN A LA FORMACIÓN SOCIOEMOCIONAL DE SUS ESTUDIANTES .....	29
<i>Importancia del trabajo socioemocional con sus estudiantes.....</i>	<i>29</i>
<i>Importancia del trabajo interdisciplinario para desarrollar habilidades socioemocionales en sus estudiantes.....</i>	<i>31</i>
FORMACIÓN (FORMAL E INFORMAL) QUE SEÑALAN HABER TENIDO LAS Y LOS DOCENTES PARA PODER DESEMPEÑARSE EN EL ROL DE PROFESOR(A) JEFE. ....	34
<i>Formación en pregrado, universitaria o mediante cursos.....</i>	<i>34</i>
<i>Formación autodidacta y experiencia previa .....</i>	<i>36</i>
ELEMENTOS DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE SOCIOEMOCIONAL QUE ASOCIAN A SU ROL DE PROFESORES(AS) JEFE. ....	38
<i>Elementos de la enseñanza-aprendizaje socioemocional que asocian a su rol de acuerdo con las áreas contempladas en la definición entregada por CASEL (2015; Durlak et al., 2015; Schonert-Reichl et al., 2017).....</i>	<i>38</i>
<i>Aspectos socioemocionales identificados para ser elegidos profesor(a) jefe.....</i>	<i>43</i>
RESULTADOS EMERGENTES: ROL DE PROFESOR(A) JEFE A DISTANCIA DEBIDO A LA EMERGENCIA SANITARIA A CAUSA DEL VIRUS SARS COV 19.....	46
<i>Contacto entre los apoderados, estudiantes y el establecimiento educacional.....</i>	<i>50</i>
<i>Desgaste emocional y condiciones laborales .....</i>	<i>52</i>
<b>CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN</b> .....	<b>53</b>

<b>CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES Y REFLEXIÓN FINAL .....</b>	<b>58</b>
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>61</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>67</b>



## Introducción

Los continuos cambios y transformaciones sociales del siglo XXI han puesto sobre la mesa nuevas exigencias y demandas en educación. Una de la más presentes hoy en día es responder a la calidad en educación en términos de formar estudiantes de manera integral que puedan responder a las nuevas exigencias que la sociedad actual requiere. En este escenario toma relevancia el desarrollo de habilidades socioemocionales que pueden ser abordadas en el contexto escolar y que traen beneficios para el desarrollo académico, personal y social de los estudiantes.

En el contexto escolar estas habilidades son desarrolladas en mayor medida por los profesores, dado que el trabajo que realizan se articula en y desde intercambios emocionales, afectivos y vinculares (Hargreaves, 2005; Marchesi, 2007). Un actor clave en la relación con los estudiantes es el profesor jefe, que acompaña y guía como tutor a un grupo de alumnos en diversos aspectos que se dan en las dinámicas escolares, como representarlos en el consejo de profesores, activar redes de apoyo, y ser un vínculo entre la familia y escuela. Dado lo anterior, este estudio pretende contribuir a comprender el rol del profesor jefe en los establecimientos chilenos con relación al aprendizaje socioemocional de sus estudiantes, la importancia que le atribuyen, las prácticas que realizan para trabajar estos aspectos con ellos y la formación que tienen para poder responder a esta necesidad.

## Capítulo 1: El problema y su importancia

El paso a la modernidad tiene asociado un proceso de profunda transformación social, lo cual implica que aparezcan nuevas formas de organización social, económicas y políticas (Tedesco, 2000), así también la forma de concebir la educación ha ido cambiando. De acuerdo con lo planteado por la teoría de la modernización, el paso de estructuras de producción primarias a producciones secundarias y terciarias trajo consigo una serie de cambios, uno de ellos es el aumento de la participación de las personas en el sistema educacional, dado que los logros educativos adquirieron una mayor importancia a la hora de obtener empleo en el mercado de trabajo (Torche, 2004). En este contexto, los esfuerzos se enfocaron en el acceso a la educación, lo cual ha sido un proceso arduo que ha requerido de una creciente institucionalización y compromisos por parte de las familias y Estados de los distintos territorios (Bauman, 2007). En América Latina durante los últimos años se ha adquirido un compromiso con la universalidad de la educación, alcanzándose en la gran mayoría de los países, específicamente en la cobertura universal de la educación primaria (Tedesco y López, 2002).

Hoy la discusión no se remite a la obligatoriedad de la educación, sino más bien, a la calidad educacional que se está brindado. La fe que se tiene hoy en día en la educación se debe a la convicción de que esta puede cambiar y mejorar la calidad de vida de las personas, incrementando la racionalidad junto con el desarrollo de la sensibilidad y comprensión entre seres humanos (Bauman, 2007). De acuerdo con lo planteado por Braslavsky (2006), a pesar de los progresos educativos que han existido a nivel regional y nacional, el proceso de construcción de una educación de calidad sigue siendo un trabajo arduo y constante que nunca termina. Touraine plantea que “es urgente proponer una nueva concepción de la educación a docentes que se sienten amenazados por el retroceso de una cultura escolar invadida por un lado por preocupaciones utilitarias y, por el otro, por la cultura de masas y los problemas afectivos de los alumnos” (Touraine, 1996, p.282). La discusión sobre la calidad educativa pone énfasis en los factores sociales y personales que

acompañan a los individuos (Tedesco y López, 2002, Braslavsky, 2006, Pigozzi, 2004). A pesar de ello, la definición de lo que se considera una educación de calidad es cambiante y no puede considerarse homogénea, ya que esta se asocia a las necesidades, convicciones e intereses de los distintos grupos sociales y personas en determinados momentos del tiempo (Braslavsky, 2006). Es así como la educación se ve afectada por la naturaleza dinámica y compleja que acompaña a las sociedades modernas.

Las demandas actuales hacia el sistema educativo reflejan el cambio en la sociedad y las necesidades que conlleva hoy en día vivir con otros. Delors (1996) en su informe para la Unesco plantea la importancia de concebir la educación como un todo, y no solo como lo hacen frecuentemente los sistemas educativos formales, los cuales dan prioridad a la adquisición de conocimientos, por sobre otras formas de aprendizaje. En este informe se propone que la educación debe basarse en cuatro pilares que son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. En esta misma línea Tedesco (2000) señala que en la sociedad actual o en la sociedad del conocimiento, caracterizada por los aspectos multiculturales y la globalización, la educación debiese estar orientada a enseñar aprender a aprender, desarrollar la capacidad de vivir juntos, entregar herramientas para la construcción de una identidad personal, preparar a la persona para un uso consciente y crítico de los aparatos que acumulan la información y el conocimiento, para así formar ciudadanos reflexivos capaces de pensar críticamente y participar activamente.

En Chile, la educación ha sufrido diversos cambios desde su organización a mediados del siglo XIX, siendo en ocasiones un proceso desigual para los distintos estratos de la población (Serrano y de León, 2018). Sin embargo, hoy en día la educación escolar es obligatoria de primero a cuarto medio y es considerada un derecho para todos los niños y niñas del país (Ley 20.370). Actualmente, el debate se centra en la calidad que los distintos establecimientos educacionales del país están prestando a sus estudiantes, lo anterior se da en el contexto de una seguidilla

de movilizaciones estudiantiles realizada entre los años 2006 y 2008 que pone sobre la mesa el concepto de calidad en educación. Los estudiantes del país criticaban la “poca calidad” de la educación pública, el acceso a becas en las universidades estatales y las orientaciones educativas dictadas por la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE). Lo anterior tuvo como consecuencia la derogación de la LOCE, la promulgación de Ley General de Educación (Ley 20.370, 2009) el año 2009, y posteriormente, la creación del Sistema de Aseguramiento de Calidad de la Educación (Ley 20.529, 2011), el cual contempla un conjunto de políticas, evaluaciones, mecanismos de apoyo, fiscalización, sistemas de información y estándares, con el objetivo de tener un sistema educativo caracterizado por la equidad y calidad de su servicio y de este modo lograr la mejora continua de los aprendizajes de los estudiantes y fomentar las capacidades de los establecimientos educacionales del país.

Dentro de los principios y fines de la educación en Chile, el artículo 2 de la Ley general de educación señala que *“la educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas”*. Además, establece como objetivos generales de la educación (media) que los estudiantes desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan desenvolverse tanto en el ámbito personal y social, como en el ámbito del conocimiento y la cultura. Aspectos que actualmente son considerados para evaluar a las escuelas y categorizarlas según su desempeño (Ordenación) a partir del logro de los Estándares de aprendizaje y el grado de cumplimiento de los Otros Indicadores de Calidad Educativa. Por tanto, este proceso que refleja lo que el sistema mide como calidad en educación, considera no sólo los aprendizajes académicos de los estudiantes, sino que también aspectos relacionados al desarrollo personal y social de estos mismos, lo cual está estrechamente vinculado al aprendizaje socioemocional que se da en la escuela.

Elías (2003) señala que el aprendizaje socioemocional representa la unión entre el conocimiento académico y un conjunto específico de habilidades importantes para el logro escolar, familiar y comunitario en los lugares de trabajo y en la vida en general. En este sentido, el aprendizaje socioemocional provee a los establecimientos educacionales entre otros beneficios, un marco para prevenir problemas y promover el bienestar y el éxito de sus estudiantes (Payton, Wardlaw, Graczyk, Bloodworth, Tompsett y Weissberg, 2000, en Berger, Milicic, Alcalay, Torretti, Arab y Justiniano, 2009). Mena (2008) plantea que la educación socio afectiva es considerada una parte esencial de los esfuerzos educativos de las escuelas de hoy, dado que la situación sociocultural, política y económica actual, exige personas que puedan desenvolverse en diversos contextos interpersonales, que sean capaces de flexibilizar frente a los cambios, ser creativas, razonar críticamente al tomar decisiones, entre otras cosas. Lo cual responde a las demandas de la sociedad actual (Murillo, 2006).

Si bien es cierto que las habilidades socioemocionales se aprenden en diferentes contextos ya sea familiares, sociales, laborales, entre otros, es la escuela el espacio ideal para poder desarrollar este tipo de aprendizaje. Formar en habilidades socioemocionales es fundamental para el desarrollo personal, social y académico de los estudiantes, y un actor clave en este proceso educativo son los docentes, específicamente el Profesor Jefe, quien es percibido como una figura válida e influyente para propiciar este tipo de aprendizaje en los estudiantes, dado que es considerado un agente para el bienestar de los alumnos, sus familias y otros actores de la comunidad (Toro y Berger, 2012).

Colom y Fernández (2009), señalan que *“a lo largo del proceso de socialización es cuando los individuos internalizan qué sentimientos y emociones son apropiados para cada situación y aprenden a expresar y regular su estado afectivo en función de cada contexto social (familiar, relaciones de amistad, etc.) en los que interacciona [...], pero es en el periodo de la adolescencia cuando se experimentan toda una serie de cambios biológicos, intelectuales, afectivos y de identidad personal que*

*llevan a una construcción de la personalidad”*. De acuerdo con estos autores, en esta etapa, las competencias emocionales experimentan un gran desarrollo debido al cambio que se experimenta en la capacidad intelectual, dado que pasan de un pensamiento operacional concreto a las operaciones formales, lo que supone adquirir una mayor complejidad de pensamiento, y así, al tener una mayor capacidad para la introspección que les permite examinar sus propias emociones.

Considerando los últimos cambios en el sistema educativo, que apuntan a mejorar la calidad de la educación desde una mirada más integral, con los cambios en el rol docente que ello conlleva, resulta interesante indagar cómo ha cambiado el ejercicio de rol del profesor jefe en la escuela específicamente en relación con el aprendizaje socioemocional de los estudiantes de octavo a cuarto medio. En este contexto, la pregunta que guiará esta investigación es: ***¿Qué significados le atribuyen los docentes a su rol de profesor(a) jefe con relación al aprendizaje socioemocional de las y los estudiantes de enseñanza media del Colegio Sochides?***

## Importancia

Distintas problemáticas se han dado al interior de los establecimientos educacionales chilenos, como agresión a docentes y directivos por parte de estudiantes, situaciones de discriminación arbitraria, suicidio adolescente, entre otras, lo cual ha llevado a tomar medidas como revisar de forma voluntaria las mochilas de los estudiantes al ingresar a un establecimiento educacional emblemático, la creación del proyecto de ley “aula segura”, y fortalecer políticas en relación a la convivencia escolar dado el aumento de casos de cyberbullying, marcado por el suicidio de una menor de edad debido al acoso sufrido. Estas acciones responden a hechos que han tomado prioridad dentro de la realidad nacional, pero llama la atención que no se hacen cargo del problema de fondo con relación a cómo la educación en nuestro país ha dejado de lado aspectos esenciales en torno a cómo nos relacionamos con nosotros mismo y con otros. Lo cual se ha evidenciado aún más producto de la emergencia sanitaria a causa del virus Sars Cov19, y las consecuencias y dificultades que ello ha traído en torno a las relaciones sociales debido al confinamiento y educación a distancia.

Si bien el foco está puesto en la calidad de la educación con una mirada más integral de la formación de los estudiantes para responder a necesidades que van más allá del aprendizaje disciplinario de un área en particular, al parecer los esfuerzos no han sido suficientes. Es importante mirar qué pasa en las escuelas y ver qué relaciones resultan significativas para los estudiantes y que potencian el desarrollo de habilidades socioemocionales en ellos. En este contexto la relevancia de esta investigación radica en visibilizar el rol del profesor jefe en el desarrollo de habilidades socioemocionales de los estudiantes de enseñanza media, tema que ha sido poco investigado desde el docente y que a partir de esta perspectiva resulta relevante en sí mismo. De forma tal de reconocer la labor e importancia del trabajo que realizan día a día, no solo en relación con aspectos administrativos, sino que más allá de eso, conocer qué rol cumplen en la adquisición de este tipo de habilidades por parte de los estudiantes.

Poder conocer los significados que construyen los profesores y profesoras jefe con relación al desarrollo de habilidades socioemocionales podría ayudar a focalizar el desarrollo de políticas desde del Estado para el mejoramiento de la educación en este ámbito y contribuir a la formación integral de los estudiantes, y la convivencia al interior de los establecimientos educacionales.



## Pregunta de investigación

¿Qué significados le atribuyen los docentes a su rol de profesor(a) jefe con relación al aprendizaje socioemocional de las y los estudiantes de octavo a cuarto medio del Colegio Sochides?

## Objetivos de la investigación

### **Objetivo general:**

Develar los significados que le atribuyen los docentes a su rol de profesor(a) jefe con relación a la formación socioemocional de las y los estudiantes del Colegio Sochides.

### **Objetivos específicos:**

- Conocer la valoración que tienen los profesores(as) jefe con relación a la formación socioemocional de sus estudiantes.
- Describir la formación (formal e informal) que señalan haber tenido las y los docentes para poder desempeñarse en el rol de profesor(a) jefe.
- Identificar elementos de la enseñanza-aprendizaje socioemocional que asocian a su rol de profesores(as) jefe.

## Capítulo 2: Antecedentes teóricos y empíricos

### Aprendizaje Socioemocional

El Collaborative for Academic, Social, and emotional learning (CASEL) plantea que el aprendizaje social y emocional es parte integral de la educación y desarrollo humano. El programa CASEL (2015), define aprendizaje socioemocional como la adquisición de diversas habilidades socioemocionales, entre las que se encuentran el autoconocimiento, la autorregulación, la conciencia social, las habilidades para relacionarnos con otros y la toma responsable de decisiones. Es el proceso a través del cual todos los jóvenes y adultos adquieren y aplican los conocimientos, las habilidades y las actitudes para desarrollar identidades saludables, manejar las emociones y lograr metas personales y colectivas, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones de apoyo y hacer decisiones responsables y afectuosas.

En esta misma línea, Berger, Milicic, Alcalay, Torretti, Arab y Justiniano (2009), señalan que el aprendizaje social y emocional es el proceso que consiste en desarrollar competencias sociales y emocionales básicas en los niños, tales como la habilidad para reconocer y manejar emociones, desarrollar el cuidado y la preocupación por los otros, tomar decisiones responsables, establecer relaciones positivas y enfrentar situaciones desafiantes de manera efectiva.

Bisquerra (2009) por su parte, plantea que las habilidades socioemocionales son un conjunto de habilidades y competencias que facilitan el desarrollo social de las personas, en tanto las relaciones sociales están entrelazadas de emociones. Estas competencias predisponen a la creación de un clima social favorable y al trabajo en grupo productivo y satisfactorio (Bisquerra, 2009).

La evidencia ha demostrado consistentemente que un foco por parte de la institución en este tipo de aprendizajes no sólo favorece una educación verdaderamente integral, que considere el desarrollo pleno de la persona según establece la

normativa actual, sino que también ayuda a obtener mejores resultados en otros aspectos educacionales, incluyendo la permanencia de los estudiantes en el sistema escolar y su éxito académico (Miñaca y Hervás, 2013).

El aprendizaje socioemocional involucra el proceso a través del cual adultos y niños desarrollan competencias sociales y emocionales en cinco áreas (Schonert-Reichl, Kitil y Hanson-Peterson, 2017; Durlak, Domitrovich, Weissberg y Gullotta, 2015; CASEL, 2015):

1. **Autoconciencia:** es la capacidad de reconocer emociones y características personales, de este modo, permite reconocer con precisión las emociones y pensamientos de cada uno y su influencia en el comportamiento. Esto incluye evaluar con precisión las fortalezas y limitaciones de uno mismo y poseer un sentido de confianza y optimismo fundamentado.
2. **Autogestión:** es la capacidad de regular las emociones, manejar el estrés, la motivación y proyectar metas y trabajar para lograrlos, permite regular pensamientos y comportamientos de cada uno de manera efectiva en diferentes situaciones. Esto incluye controlar los impulsos, motivarse a sí mismo y establecer y trabajar para lograr metas personales y académicas.
3. **Conciencia social:** es la capacidad de tomar la perspectiva de otros, favorecer la empatía y movilizar redes sociales de apoyo. Permite empatizar con otras personas de diversos orígenes y culturas, comprender las normas sociales y éticas de comportamiento y reconocer los recursos y apoyos familiares, escolares y comunitarios.
4. **Habilidades de relación:** es la capacidad de establecer y mantener relaciones saludables y gratificantes con diversos individuos y grupos. Favorece las relaciones interpersonales como lo son la comunicación efectiva, escucha efectiva, cooperación, resolución pacífica de conflictos,

trabajo en equipo y liderazgo. Esto incluye comunicarse con claridad, escuchar activamente, cooperar, resistir la presión social inapropiada, negociar los conflictos de manera constructiva y buscar y ofrecer ayuda cuando sea necesario.

5. **Toma de decisiones responsable:** es la capacidad de tomar decisiones constructivas y respetuosas sobre el comportamiento personal y las interacciones sociales basadas en la consideración de estándares éticos, preocupaciones de seguridad y normas sociales, la evaluación realista de varias acciones y el bienestar de uno mismo y otros. Permite tomar decisiones éticas basadas en la consideración de las emociones, metas, alternativas, resultados, así mismo planificar y practicar soluciones ante posibles obstáculos.

## Importancia del desarrollo de las Habilidades Socioemocionales (HSE) en el contexto escolar

Dix, Green, Tzoumakis, Dean, Harris, Carr y Laurens (2018), a nivel global, plantean que existe una tendencia de fomentar el bienestar socioemocional de los estudiantes, ya que los efectos de esto serían significativos. De acuerdo a lo planteado por Romagnoli, Mena y Valdés (2007) el desarrollo de HSE ofrece herramientas para que los estudiantes puedan relacionarse mejor con otros y tomar decisiones responsables que estén de acuerdo con sus prioridades personales y valóricas. Por su parte, Kautz, Heckman, Diris, ter Weel y Borghans (2014) señalan que son las habilidades sociales y emocionales las que promueven el logro de hábitos de estudio y proyectos vitales coherentes. De este modo, trabajar las HSE dentro del contexto escolar tiene un impacto positivo en el desarrollo integral de los estudiantes. La evidencia señala, que las escuelas que aplican programas de aprendizaje socioemocional muestran mejoras con relación al éxito académico, relaciones interpersonales de mejor calidad y disminuyen las conductas de riesgo

de sus estudiantes (Aritzetaa, Balluerkaa, Gorostiagaa, Alonso-Arbiola, Haranburua y Gartziab, 2016).

En la investigación realizada por Romagnoli, et al. (2007), destacan que el desarrollo de HSE en los estudiantes, les permite: ser estudiantes efectivos y exitosos, alcanzar buenos resultados académicos, reconocer y manejar emociones que podrían afectar su desempeño, lograr de metas personales, perseverar ante dificultades, mantener buenas relaciones interpersonales, trabajar colaborativamente, enfrentar y resolver conflictos de manera pacífica y justa, desarrollar autodisciplina y manejo conductual, reconocer y actuar a favor de sus derechos y de los demás, respetar la diversidad, y tomar decisiones responsables. De este modo, los beneficios del desarrollo de habilidades socioemocionales son a nivel intrapersonal e interpersonal. Intrapersonales, en tanto favorecen un mayor reconocimiento de las propias necesidades, toma de decisiones responsable y un manejo del tiempo en pos de lograr las metas propuestas, junto con éxito académico. E interpersonales, en tanto favorecen relaciones sociales positivas, herramientas de manejo de conflicto, y respeto a la diversidad y derechos.

La UNICEF (2020), señala que la escuela se presenta como un ambiente seguro donde los estudiantes pueden ser contenidos y escuchados, para poder elaborar las dificultades que puedan estar enfrentando. En este sentido, es el contexto ideal para desarrollar las habilidades socioemocionales en los estudiantes, dado que la relación estudiante-docente resulta fundamental, en tanto estos últimos, de acuerdo con Cyrulnik (2009, citado en Milicic y Marchant, 2020) pueden ser tutores de resiliencia, que implica ser personas presentes y comprometidas en la vida de los estudiantes, que los apoyan en el enfrentar y superar adversidad (Milicic y Marchant, 2020). Muchas veces, los docentes de manera intuitiva y usando su propio tiempo y recursos desarrollan ideas o maneras de apoyar y sostener a sus estudiantes en momentos de crisis o desafíos que se van presentando en la cotidianidad. De este modo, el profesor tiene el potencial de ser un agente de aprendizaje socioemocional (Milicic y Marchant, 2020).

## Cambios en el rol docente y el profesor jefe en Chile

*“Los docentes son uno de los factores más importantes del proceso educativo. Por ello, su calidad profesional, desempeño laboral, compromiso con los resultados, etc., son algunas de las preocupaciones centrales del debate educativo que se orienta a la exploración de algunas claves para lograr que la educación responda a las demandas de la sociedad actual en armonía con las expectativas de las comunidades, las familias y los estudiantes”* (Murillo, 2006). Dada la importancia que tienen los docentes como agentes del desarrollo socioemocional de sus estudiantes, es importante mirar cómo ha ido cambiando su rol dentro de las escuelas. Hargreaves (2005), señala que las reglas del mundo están cambiando, y así también el trabajo de los profesores, debido a que están sujetos a distintas demandas de mayor complejidad que en otras etapas históricas, que pueden ser contradictorias entre sí, que cambian con rapidez y que suelen configurar una imagen de incertidumbre y un incremento de los riesgos en la toma de decisiones.

Este mismo autor (Hargreaves, 2005), plantea que conocer el universo de significados que los docentes han construido permite conocer cómo funcionan las culturas de trabajo de la enseñanza, entendidas como conjunto de supuestos básicos que son compartidos por los docentes, así como a las pautas de relación e interacción entre ellos y las condiciones contextuales de su trabajo.

Lo anterior contribuye a entender los cambios que requiere la escuela e identificar estrategias y prácticas pedagógicas que pueden llegar a tener un impacto en los aprendizajes y desarrollo de los estudiantes. En este sentido, es relevante conocer qué significados le atribuyen los docentes al desarrollo de habilidades socioemocionales de sus estudiantes y qué están haciendo hoy en las escuelas, en particular los profesores y profesoras jefe quienes cumplen un rol de apoyo y acompañamiento de un grupo de estudiantes en particular.

El rol y expectativas de lo que debe hacer el profesor jefe en Chile ha ido cambiando, y esto se evidencia en lo que se ha escrito de él desde la normativa como lo que se espera en la práctica.

En Chile el rol del Profesor Jefe es un tanto difuso. De acuerdo con la revisión normativa realizada, el año 1925 sale mencionado por primera vez el profesor jefe en el Decreto Ley 479 del Ministerio de Instrucción Pública. Específicamente en el artículo 15 señala que:

*“Los profesores de los liceos no podrán desempeñar más de veinticuatro horas semanales de clase. Sin embargo, quedan obligados a servir, sin derecho a mayor remuneración, en calidad de profesores jefes de cursos, hasta tres horas semanales por cada doce horas de clase, o las que en esa proporción corresponda, para atender a la labor educativa y cultural que les encomiende el jefe del establecimiento, de acuerdo con el reglamento que se dictará para este efecto. La obligación de servir horas educativas en la proporción indicada en el inciso anterior regirá aun cuando el empleado no desempeñe las funciones de profesor jefe de curso”.*

Luego, el año 1949 se promulga el Decreto 5.969 del Ministerio de Educación Pública que aprueba el reglamento de las labores educativas complementarias del centro de actividades estudiantiles en los liceos del país. En su artículo 12 establece que *“La Asamblea de Curso estará constituida por todos los alumnos de cada curso y se reunirá cada vez que sea necesario. Estará presidida por un Comité de Curso y actuará asesorada por el Profesor Jefe del Curso”.*

El año 1975 se promulga el Decreto 113 que agrega artículos al decreto 973 de 1972. Este comienza señalando que es necesario considerar que:

*(a) “es necesaria la asistencia y asesoría al alumno a través de una adecuada coordinación entre los profesores del Plan General y del Plan Diferenciado; (b) es indispensable el contacto permanente del profesor jefe con los profesores, alumnos, padres y apoderados de su respectivo curso; (c) el profesor necesita apoyo en el planeamiento y desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje, (d) el mejoramiento de la calidad de la educación profesional requiere*

*de profesores jefes idóneos y con el tiempo suficiente para atender su función; (e) el profesor jefe debe preparar informes sobre la asistencia, rendimiento y comportamiento de sus alumnos; (f) el profesor jefe debe confeccionar semestralmente, según pauta oficial, un informe sobre los rasgos de personalidad, intereses, aptitudes y habilidades manifestadas por cada alumno en el trabajo escolar. Agrégase los siguientes artículos al decreto N° 973, de 1972: La Dirección de Educación Profesional podrá autorizar el funcionamiento de hasta tres horas semanales de Actividades de Asesoría Educacional en los cursos de 1° a 4°s. años de los establecimientos de su dependencia. Estas horas deberán ser desempeñadas de preferencia por el respectivo profesor jefe”.*

Por tanto, de acuerdo con lo prescrito en la normativa chilena, se desprende que el Profesor Jefe debe destinar hasta 3 horas semanales a su rol; asesorar a la Asamblea de curso (Consejo de curso); preparar informes sobre la asistencia, rendimiento y comportamiento de sus alumnos; confeccionar semestralmente, según pauta oficial, un informe sobre los rasgos de personalidad, intereses, aptitudes y habilidades manifestadas por cada alumno en el trabajo escolar; y mantener contacto permanente con los profesores, alumnos, padres y apoderados de su respectivo curso.

Complementario a lo anterior, en las Bases Curriculares de Orientación de séptimo básico a segundo medio (Ministerio de Educación, 2015) se señala que el acompañamiento docente es toda acción realizada por el profesor(a) jefe que promueva tanto a nivel individual como comunitario el desarrollo de los alumnos y las alumnas en tanto seres individuales que pertenecen a una comunidad curso.

En este sentido, establecer una relación de confianza a nivel personal, así como ser un comunicador empático y efectivo, posibilita desarrollar una consejería orientada a los procesos de crecimiento y cambio que facilita que el alumno o la alumna adquiera mayor y mejor conocimiento de sí mismo(a) y de sus posibilidades de desarrollo y cambio.



Por tanto, la capacidad comunicativa y orientadora de la o el docente es una habilidad fundamental para el logro de estos propósitos. Lo anterior implica una gran responsabilidad y, al mismo tiempo, una oportunidad para generar prácticas que faciliten el ejercicio del rol del profesor(a) jefe como educadores que sostienen y propician el desarrollo integral tanto de cada estudiante como de los cursos que tienen a cargo. En este escenario el desarrollo de habilidades socioemocionales es clave en su quehacer cotidiano.

### Rol del profesor jefe en el aprendizaje socioemocional en Chile

A partir de un estudio llevado a cabo por Toro y Berger (2012), que contempló la percepción que los propios profesores jefes de quinto y sexto básico tienen de su rol en el aprendizaje socioemocional de sus estudiantes, se concluyó que el Profesor Jefe construiría su rol en torno a ser una figura de apego secundario para sus estudiantes, teniendo un rol fundamental en el trabajo del aprendizaje socioemocional. Pese a lo anterior, tendría una insuficiente formación en este tema y un rol poco definido, por lo que se hace necesaria una formación continua en el aprendizaje socioemocional, que le permita desarrollar herramientas, que sean concretas y prácticas para el trabajo con sus estudiantes.

## Capítulo 3: Metodología

Debido a las características del problema planteado se abordó el objeto de estudio desde una metodología cualitativa, ya que a partir de una investigación de este tipo se pretende la determinación dialéctica del sentido, mediante la operación de desentrañar significados siempre en relación con los objetivos delimitados (Delgado y Gutiérrez, 1995).

Además, se abordó la naturaleza del objeto de estudio desde una perspectiva comprensiva interpretativa, es decir, de forma dinámica y construida, pues, “no existe una única realidad, sino múltiples realidades interrelacionadas” (Pérez Serrano, 2002, p. 65).

Lo anterior permitió comprender los significados atribuidos al rol de profesor jefe con relación al aprendizaje socioemocional de sus estudiantes, dado que se trata de un proceso donde “los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas” (Rodríguez, Gil y García, 1996, p.10).

### Diseño

#### ***Tipo de estudio: Estudio de Caso***

El tipo de estudio más apropiado para abordar la problemática anteriormente expuesta es el estudio de caso, dado que según lo define Stake (2007) “*es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas*”. En este caso un establecimiento educacional particular subvencionado de la comuna de Puente Alto.

De acuerdo con los tipos de estudios de casos planteados por el autor (Stake, 2007) se utilizará como diseño de investigación el estudio intrínseco de caso, el cual tiene como propósito básico alcanzar la mayor comprensión del caso en sí mismo, sin

generar ninguna teoría ni generalizar los datos. Lo anterior, dado que “nos encontramos con una situación que se debe investigar una necesidad de comprensión general y se puede comprender a partir de un caso particular” (Stake, 2007). En este caso los significados que le atribuyen profesores(as) jefes a su rol con relación al aprendizaje socioemocional de sus estudiantes, tema que ha sido poco investigado desde el docente y que a partir de esta perspectiva resulta relevante en sí mismo.

## Muestra

Para comprender mejor la problemática expuesta se intencionó la muestra, dado que se trabajó con los profesores y profesoras jefe de los cursos de octavo a cuarto medio de un establecimiento educacional particular subvencionado de la comuna de Puente Alto. Cabe mencionar que se seleccionó a aquellos docentes que fueron profesores jefes en estos cursos durante el año 2019, dado que las entrevistas fueron realizadas el primer semestre del año 2020, de este modo, podían contarnos acerca de su experiencia a cabalidad en este rol. Por otro lado, dada la cuarentena a causa de la pandemia covid 19 en ese momento la institución estaba en vías de definir el trabajo con los estudiantes dada la contingencia y el cambio de profesor jefe a profesor tutor.

La muestra utilizada se considera una muestra estructural puesto que se seleccionó a informantes claves que conocen a cabalidad el fenómeno a estudiar, lo cual permitió una comprensión en profundidad del objeto de estudio, en este caso los significados que le atribuyen los profesores(as) jefes, específicamente de octavo a cuarto medio, al desarrollo de habilidades socioemocionales de sus alumnos, dado que son ellos quienes día a día comparten con los estudiantes, y deben mediar entre ellos, con docentes, directivos y las familias.

## Criterios de Selección

### ***Establecimiento Educacional***

Se seleccionó un establecimiento educacional particular subvencionado de la comuna de Puente Alto: Colegio Particular Sochides Puente Alto. Fue fundado el año 2002 por la Sociedad Chilena de Educación y Desarrollo Social Ltda., que desde el año 2017 es una Corporación Educacional sin fines de lucro. Nace con la finalidad de atender a un populoso sector de la comuna de Puente Alto caracterizado por su alta vulnerabilidad.

Actualmente atiende niños/as, jóvenes y adultos, desde los niveles de prebásica hasta cuarto medio en su modalidad científico humanista, más Educación de Adultos en horario vespertino con la finalidad de brindar la posibilidad de culminar estudios a los padres, madres y apoderados que no lo habían hecho. Además, cuenta con un equipo multidisciplinario para brindar atención psicológica y de especialidades psicopedagógicas y fonoaudiológicas a sus alumnas y alumnos.

A partir de los datos proporcionados por la Agencia de Calidad de la Educación (2020), se obtiene que la mayoría de los apoderados de este establecimiento ha declarado tener entre 9 y 10 años de escolaridad en el caso del padre, y entre 10 y 11 años de escolaridad en el caso de la madre, con un ingreso del hogar que varía entre \$320.001 y \$455.000. Además, entre el 85,01 % y el 94 % de los estudiantes se encuentra en condición de vulnerabilidad social, por lo que sus estudiantes son clasificados en el grupo socioeconómico medio bajo.

De acuerdo con los datos obtenidos en la cuenta pública del establecimiento (Colegio Sochides, 2019), este señala tener una matrícula inicial total de 1.010 estudiantes y declara que su visión es: “Ser un colegio de excelencia en la Comuna de Puente Alto, donde se reconozcan los logros académicos y culturales, su calidad humana y los aportes profesionales de sus egresados” (2019). Además, señala que su misión es:

*“brindar una educación de calidad sustentada en principios humanistas-cristianos, que permitan a las y los estudiantes, en colaboración comprometida con sus familias y educadores, llegar a ser personas auténticas, que enfrenten la vida con una mentalidad de excelencia, a pesar de situaciones de vulneración económica, y que rijan su vida por una escala de valores asumida en forma consciente. Se busca, además, descubrir y desarrollar las habilidades que potencien en nuestros y nuestras estudiantes su participación de la sociedad del conocimiento con un capital cultural propio estimulado por sus capacidades cognitivas, afectivas, emocionales” (Colegio Sochides, 2019).*

De este modo su misión y visión están alineados con el tema de esta investigación ya que reconocen la importancia de un estudiante integral donde lo socioafectivo es clave para su desarrollo.

Cabe mencionar que hasta el año 2019 el establecimiento educacional formalmente contaba con la figura de profesor jefe, y que a partir de este año 2020 comenzaba a implementarse un sistema de tutorías.

Si bien se ahondará en el rol del profesor jefe, es importante aclarar qué entiende el establecimiento por profesor tutor, independiente que en el momento que fue llevada a cabo esta investigación esta labor no haya sido desplegada como se pensó inicialmente. De acuerdo con lo planteado por la institución es una labor de acompañamiento permanente y orientación al estudiante durante el aprendizaje.

La tutoría se entiende como una parte fundamental de la formación educativa, que permite establecer una relación individual con el estudiante por lo tanto implica un proceso personalizado de educación. Crea un espacio entre el docente y el estudiante a fin de que éste último sea atendido escuchado y orientado con relación a diferentes aspectos de su vida personal, poniendo especial atención a sus necesidades afectivas.

De este modo, complementa la acción educativa apoyando las acciones realizadas por las diferentes áreas curriculares y asignaturas en su tarea de promover el logro y desarrollo de las competencias básicas en los alumnos. Su propósito es promover, favorecer y reforzar el desarrollo integral del estudiante como persona, orientándolo a utilizar sus potencialidades y habilidades en pro de la construcción de un proyecto de vida (Colegio Sochides, 2019).

Se caracteriza por:

- Tener un carácter dinámico, dado que el docente se encuentra en constante atención a los cambios de sus estudiantes y al diseño de acciones orientadas a desarrollar capacidades, habilidades y potencialidades que fortalezcan su autonomía.
- Tener un carácter preventivo, dado que orienta sus acciones a trabajar temas que lleven al estudiante a desarrollar factores de protección y competencias adecuadas para actuar saludablemente frente a situaciones problemáticas o de riesgo.
- Responder a las necesidades de los estudiantes frente a problemáticas que vayan emergiendo
- Formar parte del Proyecto educativo institucional.
- Tener una evaluación continua, mediante la observación de las manifestaciones y cambios positivos que vaya evidenciando el alumno.

De acuerdo con lo declarado por la institución, la tutoría busca que el estudiante (Colegio Sochides, 2019):

### **1. Aprenda a conocerse así mismo**

*Que el estudiante se detenga, piense y reflexione acerca de cómo actúa, siente y reacciona al relacionarse con los demás y el mundo, explicar por qué esto es así, y tratar de aceptarse así mismo. Sólo el reconocimiento y aceptación de o que él es, le permitirá implementar los cambios necesarios en su vida personal, familiar,*

*escolar y social y continuar así la construcción positiva de su persona.*

## **2. Valore sus cualidades**

*Que el estudiante logre valorar juntamente con sus cualidades sus esfuerzos que realiza por cambiar o modificar aquello que no le satisface. Para ello, el estudiante debe tener un sentimiento de adaptación y de bienestar basado en la confianza y la seguridad en sí mismos a partir de la cual construya y su identidad y autonomía.*

## **3. Adquiera una visión global y de su entorno**

*Esto le permite asumir su realidad y actúa en función a ella. Por lo tanto, tiene que tomar conciencia que le corresponde asumir un rol activo en la conducción de su vida, es decir, ser consciente de la necesidad de establecer metas personales para la construcción de su proyecto de vida.*

## **4. Aprenda a vivir en sociedad**

*El estudiante debe adecuarse y adaptarse a las normas y reglas de convivencia es decir debe respetar las normas de convivencia democrática.*

## **5. Logre un adecuado manejo de sus emociones y reacciones.**

*Logre aceptar y respetar a las personas en sus diferencias e individualidades.*

## **6. Desarrolle la capacidad de diálogo.**

*Expresar lo que piensa y siente, y escuchar también lo que piensa y siente el otro, desarrollando así su capacidad empática.*

## **7. Aprenda a tolerar la frustración.**

*Logre enfrentar las dificultades, situaciones de riesgos y presión y aprenda a encontrar las alternativas de solución a sus problemas.*

De este modo, las tutorías incorporan aspectos y áreas por desarrollar que están estrechamente relacionados al desarrollo de habilidades socioemocionales de las y los estudiantes, por lo que resulta interesante para este estudio indagar qué labor realizan los profesores jefes/tutores de este establecimiento educacional en torno a este tema.

### Sujetos de Estudio:

- 4 profesores jefe que el año 2019 tuvieron jefatura en algún curso de octavo a cuarto medio.
- 2 profesoras jefe que el año 2019 tuvieron jefatura en algún curso de octavo a cuarto medio.

Cabe mencionar que los sujetos fueron asignados por el director del establecimiento educacional considerando que siguieran ejerciendo funciones en el establecimiento y que quisieran voluntariamente participar de esta investigación.

### Técnica de investigación

Se realizaron seis entrevistas en profundidad semiestructuradas para develar los significados que le atribuyen profesores(as) jefes a su rol con relación al aprendizaje socioemocional de sus estudiantes (ver Anexo 1 y 2).

La entrevista en profundidad supone una situación conversacional cara a cara y personal, donde el entrevistado se sitúa como portador de una perspectiva que despliega y elabora mediante el diálogo con el investigador. En esta situación, el investigador, puede provocar que el entrevistado hable, mediante la formulación de sus preguntas, pero también puede intervenir en el habla mediante la reformulación y la interpretación de lo que ahí se ha dicho (Delgado y Gutiérrez, 1995). En este sentido es una técnica que permite profundizar e ir más allá de lo esperado, dado que lo que importa es el sujeto y lo que él quiere comunicar, lo cual permitirá develar situaciones o fenómenos que enriquecerán la investigación, dado que cada sujeto



posee su propio sentido de lo que ahí se está abordando (intereses del investigador).

De acuerdo con lo planteado por Delgado y Gutiérrez (1995), la entrevista permite conocer cómo las personas actúan y reconstruyen el sistema de representaciones sociales en sus prácticas individuales, lo cual permite diferenciar lo subjetivo y lo colectivo. En este sentido, la perspectiva de los sujetos es clave. De este modo, los autores consideran como principal característica la subjetividad para conocer lo que se quiere investigar. Debido a esta condición será posible descubrir la emotividad del entrevistado, lo que se expresa en palabras de Delgado y Gutiérrez como la función expresiva del lenguaje y que, sin duda, es la que mejor representa lo que los actores sienten, perciben o significan, lo que implica una ventaja al considerar los objetivos de este estudio.

En las entrevistas llevadas a cabo se buscó saturar el campo simbólico, el cual se produce en el momento en que el investigador “se percata de que añadir datos nuevos a su investigación no ocasiona una comprensión mejor del fenómeno estudiado” (Mucchielli, 2001, p.273). En este caso, a partir de los discursos de los informantes claves del estudio, los profesores(as) jefes, mediante entrevistas en profundidad que permitieron una mirada completa del fenómeno estudiado.

## Análisis de datos

Para el análisis de los datos obtenidos mediante las entrevistas realizadas a las y los profesores(as) jefe, se utilizó el método de teorización anclada (Mucchielli, 2001). Lo anterior teniendo en consideración que:

*“teorizar no es únicamente, estrictamente hablando, producir una teoría; es llevar a fenómenos a una comprensión nueva, insertar acontecimientos en contextos explicativos, vincular en un esquema englobante a los actores, las interacciones y los procesos que están actuando en una situación educativa, organizativa, social, etc. Teorizar es al mismo tiempo dirigirse hacia esta comprensión, contextualización o relación. El análisis cualitativo de teorización no*

*es una técnica para edificar un resultado sino más bien un método que está al servicio de una actividad” (Mucchielli, 2001, p.70).*

De este modo, la elección de este tipo de análisis radica en que a partir de esta investigación se pretende comprender a partir de las voces de los profesores(as) jefe su rol e importancia asignada al aprendizaje socioemocional en su quehacer educativo. Para lo anterior, se analizaron las seis entrevistas llevadas a cabo primero codificando la información entregada y luego organizándola en categorías de acuerdo con los objetivos del presente estudio.

### Criterios de Credibilidad

Para resguardar la credibilidad de esta investigación se optó por una triangulación de datos. De acuerdo con Denzin (1970, en Aguilar y Barroso, 2015) la triangulación es entendida como la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos, métodos de investigación, en el estudio de un fenómeno en singular. Según lo planteado por Aguilar y Barroso (2015), la triangulación de datos hace referencia a la utilización de diferentes estrategias y fuentes de información sobre una recogida de datos permite contrastar la información recabada. Esta puede ser: temporal, la cual son datos recogidos en distintas fechas para comprobar si los resultados son constantes; espacial, en la cual los datos recogidos se hacen en distintos lugares para comprobar coincidencias; y finalmente personal, la cual se realiza con datos recogidos por diferente muestra de sujetos.

Para efectos de este estudio esta triangulación fue de datos personales, a partir de la información brindada por cada uno de los sujetos participantes de este estudio. Como criterio adicional de validez o credibilidad todas las entrevistas realizadas fueron grabadas y transcritas previo consentimiento de los participantes (Ver anexo 1).

## Desafíos en el proceso de investigación

El momento en que se realizó esta investigación fue en un escenario altamente desafiante dado el contexto mundial y nacional debido a la emergencia sanitaria decretada a causa del virus Sars Cov 19. Las limitantes y restricciones de movilidad que ello trajo consigo, dificultó el poder concretar la colaboración de un establecimiento educacional y sus respectivos docentes, dada la incertidumbre que existía en ese momento, los establecimientos cerrados y la modalidad de educación a distancia que recién estaba comenzando, lo cual influyó en la posibilidad de comprometerse a participar en un estudio.

Debido a lo anterior y al estado de cuarentena existente en ese momento en la Región Metropolitana, la investigadora decidió modificar la metodología pensada inicialmente, que suponía una modalidad presencial. Por lo que optó por realizar entrevistas personalizadas de forma virtual, en vez de realizar un grupo focal, como fue pensado inicialmente, dado que las condiciones sanitarias no lo permitían de forma presencial, y de forma virtual, corría el riesgo de que no todos participaran de forma fluida dada las limitantes que conlleva la comunicación a distancia, que no solo depende de la estabilidad de la conexión del investigador, sino que también de los participantes, aspecto que es difícil de controlar y que se podía ver aumentado al ser más participantes en una misma instancia.

La totalidad de las entrevistas se realizaron mediante una plataforma online llamada Google Meet, que es un servicio de videotelefonía de Google, herramienta que estaba disponible en la plataforma de correo electrónico de la Universidad de Chile que además de facilitar la comunicación entre las partes permitió grabar las entrevistas para posteriormente poder transcribirlas y analizarlas.

Si bien, esta modalidad permitió llevar a cabo el proceso de investigación, éste no estuvo exento de dificultades a causa de los problemas propios de conectividad, como es el desfase en la comunicación y momentos de pausa debido a la velocidad de internet de algunos participantes. Además, es importante señalar que la

comunicación virtual empobrece la conexión con el otro, en cuanto es más difícil leer el lenguaje no verbal y entregar confianza para que el sujeto se sienta cómodo y seguro en la interacción. Pese a lo anterior, el resultado fue positivo dado que se logró un encuadre que permitió una buena comunicación con los participantes, esencial fue explicar previamente en qué consistía la investigación, agradecer su participación en el contexto actual y comenzar a grabar luego de haber interactuado previamente con ellos.

## Capítulo 4: Análisis y resultados

Los resultados de la investigación se organizaron de acuerdo con los objetivos de esta misma. Adicionalmente se incorporó una sección adicional de resultados emergentes que hace referencia al rol y funciones como profesor(a) jefe vía remota debido a las condiciones sanitarias a causa del Coronavirus.

### Valoración que tienen los profesores(as) jefe con relación a la formación socioemocional de sus estudiantes

Para indagar acerca de este objetivo, las interrogantes que guiaron la entrevista en este tema fueron las siguientes ¿cuán valioso es el desarrollo de habilidades socioemocionales en sus estudiantes y por qué?, ¿cómo valoran los profesores(as) jefe la formación socioemocional de sus estudiantes?, ¿qué entienden por habilidades socioemocionales? A partir de lo relatado por los participantes dos aspectos fueron relevados: la importancia del trabajo socioemocional con sus estudiantes y la importancia del trabajo interdisciplinario para desarrollar habilidades socioemocionales en sus estudiantes.

#### *Importancia del trabajo socioemocional con sus estudiantes*

Los docentes consultados coinciden en la importancia del desarrollo de habilidades socioemocionales en sus estudiantes, si bien algunos no comprenden del todo qué es el aprendizaje socioemocional, señalan elementos que están estrechamente relacionados.

*“una cosa es poner las notas que ¡vaya que es importante! Y, lo otro, es súper importante, sirve para la vida, sirve para desarrollar relaciones con tu pareja, con tus hijos a futuro, tu familia, valorar a tu papá, a tu mamá” (Entrevistado 1).*

*“...eh... es importante, porque los chiquillos tienen que estar insertados en la sociedad en forma sana...en forma sana sin salir del colegio a nada, tienen que salir a algo primero...eh...lo*

*emocional se trans...se transmite cuando ellos ya son grandecitos van a las...a las universidades, ahí se desarrolla con mayor facilidad, pero los que van al mundo laboral tienen que ir más preparados de tal forma que no sientan...o sea, que no se sientan los niños como pollitos en un corral ajeno, sino que es re importante que vayan con seguridad, que vayan con seguridad a la vida” (Entrevistado 2).*

En algunos casos asocian lo socioemocional en un principio solo a lo emocional, y cómo esto influyen en la relación que establecen con sus estudiantes.

*“yo creo que la base de cualquier aprendizaje...de cualquier aprendizaje en realidad parte por las emociones, [...] cuando tú tienes una conexión socioemocional con el estudiante. El estudiante logra, ya sea por un tema de empatía, de...o simplemente de “este profe me cae bien, lo voy a escuchar”, termina aprendiendo. Entonces igual el tema socioemocional es súper importante en todo esto” (Entrevistado 3).*

Relevan la importancia de un trabajo en conjunto con las familias para poder desarrollar este tipo de habilidades.

*“Yo creo que es un tema en conjunto, no depende solamente del colegio y del profesor [...] también tiene que haber un apoyo por parte de la familia, tiene que ser un trabajo en conjunto, no se puede dar por separado, porque si trabajamos separados estamos remando para dos...para dos lados distintos, y les estamos demostrando que no hay una conexión, que no hay una sincronía en lo que se pretende” (Entrevistado 3).*

También refieren que los conflictos socioemocionales que los estudiantes tienen en sus hogares influyen en su desenvolvimiento en la escuela y que lo que pueden hacer contribuye, pero al parecer no es suficiente.

*“Porque si el niño tiene problemas socioemocionales en la casa, yo conversó con él, pero tampoco es mucho lo que yo podría hacer, o sea, no digamos que orientación y consejo de curso son las horas que más atención ponen” (Entrevistado 4).*

*“Además, si pensamos bien y consideramos, no podemos esperar que un estudiante que viene con un problema de violencia en la casa llegue enfocado y concentrado en un 100%, entonces también le afecta este tema socioemocional” (Entrevistado 3).*

Finalmente, si bien valoran el desarrollo de habilidades socioemocionales, es visto como un aspecto más a trabajar que va a depender si es algo que ellos necesiten en ese momento y que no sean solo unos pocos. En este sentido se abordaría de forma emergente dependiendo de las demandas de los estudiantes y no de un trabajo sistematizado.

*“Yo creo que es importante, pero en estos momentos estamos bombardeados con tantas cosas que tienen los chiquillos, que no pasa a un primer plano, pero también depende de los contactos que digo yo, o sea, si tenemos un contexto donde vemos muy bajo el tema emocional...eh..hay que trabajarlo, pero, por ejemplo, si yo veo a 3 alumnos que están bajos en eso y el resto no, en realidad yo considero que se pierde tiempo” (Entrevistado 4).*

#### *Importancia del trabajo interdisciplinario para desarrollar habilidades socioemocionales en sus estudiantes*

Si bien destacan la importancia de lo socioemocional en la formación de sus estudiantes, en su mayoría depositan esta responsabilidad al trabajo que puede desarrollar otros especialistas disponibles en la comunidad educativa, en particular psicólogos(as).

*“yo encontraba que era súper importante, pero reafirmo que eso a mí me cuesta bastante ¿ya? y yo siempre solicitaba ayuda a la psicóloga del colegio en ese tiempo y nada, ella súper buena disposición, aparte ella trabajaba con cuarto medio...eh...producto de que como comentaba, estaba el tema de la universidad, estaba el tema de gestionar charlas, entonces estaba bien preocupada con respecto a eso” (Entrevistado 1).*

Al recurrir a otro especialista, en general el foco está puesto en los problemas socioemocionales, más que en el desarrollo o aprendizaje socioemocional. Desde esta verda resulta complejo para el profesor(a) jefe abordar este tema por lo que recurre a expertos en el tema, por tanto, al verlo de esta forma, se presenta como un conflicto a solucionar más que un aspecto a desarrollar en todos sus estudiantes.

*“con el caso de algunos alumnos que tenían problemas socioemocionales o problemas cognitivos -más socioemocionales en realidad- tenían apoyo de la psicóloga del colegio, pero más allá de eso como tutor no tenía más apoyo” (Entrevistado 4).*

*“Ella iba al curso e iba con su actividad. De hecho, era diferente, porque llegaba ella...ella...ella, se imponía en el curso porque, por lo general, son problemáticas las que tratan de resolver” (Entrevistada 6).*

Destacan la relevancia de poder contar con profesionales de apoyo para el trabajo con estudiantes en temas que no dominan por completo y requieren de guía, acompañamiento o poder desligar esta responsabilidad en otro especialista.

*“el colegio está súper bien. Tiene un equipo de psicólogos muy comprometidos, nunca estamos solos, ellos orientan qué podemos hacer, nos proponen algunas actividades y hay un control referente a...a la cantidad de entrevistas...eh... tenemos como la obligación de entrevistar a todos. Generalmente, no se logra el 100%, pero sí se hace bastante de la...de la dirección del colegio para que podamos sacarle el jugo al departamento psicosocial” (Entrevistado 2).*

En algunas ocasiones declaran estar presentes en el trabajo a realizar con los estudiantes y en otras lo dejan en manos del profesional de apoyo.

*“Entonces la psicóloga hacia la clase de orientación una vez por semana en mi curso y yo en la otra hora de orientación que tenía con ellos, en el fondo tenía que hacer, revisión de hojas de vida, firmas de compromisos, citación de apoderados” (Entrevistado 5).*



Relacionan el desarrollo del aprendizaje socioemocional en sus estudiantes como algo ligado a su propia experiencia y madurez emocional, por lo que recurren a psicólogos(as) como expertos dado que no se sienten preparados o si lo hacen es a partir su experiencia como “persona” y no como docentes.

*“Como lo decía...eh...siempre con ayuda de...de psicólogas y otros estamentos dentro del colegio. A mí eso me cuesta mucho, mucho, mucho. Así como mi vida personal me cuesta un poco llevar las emociones, soy como más frío, entonces en ese sentido recibí mucha ayuda de psicología que, como decía delante, tienen estrategias, tienen dinámicas, tienen capacidad de hacer emociones con los niños. Entonces ahí yo ayudaba, me ponía a la disposición que ellos decían y yo trabajaba en base a ello” (Entrevistado 1).*

*“Nosotros sí tenemos ramos pedagógicos pero el tema socioemocional que decías tú, todo lo que es psicología con los chiquillos necesitamos apoyo como profesores, si al final nosotros hablamos como personas y con las creencias de nosotros” (Entrevistado 4).*

Formación (formal e informal) que señalan haber tenido las y los docentes para poder desempeñarse en el rol de profesor(a) jefe.

Para indagar acerca de este objetivo, las interrogantes que guiaron la entrevista en este tema fueron las siguientes ¿qué formación han tenido los profesores jefes para el desempeño de su rol?, ¿cómo ha sido su proceso de formación (formal/ informal/ autodidacta) para desempeñarse en este rol?, ¿Qué habilidades, actitudes y conocimientos les han ayudado a responder a las demandas de los estudiantes, de las familias y de la escuela, en general y desde lo socioemocional?

Para efectos de esta investigación se decidió no acotar solo la formación con relación a lo socioemocional, dado que hay experiencias que tienen que ver con esta área y no necesariamente son reconocidas como tales, por lo mismo se dejó más amplio para contar con información más completa acerca de su proceso de formación.

A partir de lo relatado por los participantes dos aspectos fueron relevados: la formación en pregrado, universitaria o mediante cursos y la formación autodidacta y experiencia previa de los participantes.

#### *Formación en pregrado, universitaria o mediante cursos*

La mayoría de los docentes consultados coinciden con que su formación de pregrado no les entregó herramientas, ni conocimientos para llevar a cabo el rol de profesor jefe. Este comentario se dio más en aquellos docentes que llevan más tiempo ejerciendo en el sistema educativo. Al parecer en las generaciones que llevan menos tiempo ejerciendo este rol hubo algún curso o taller relacionado, pero son casos esporádicos o ellos decidieron tomar estas instancias por voluntad propia, y no como un mínimo es su formación. Lo anterior llama a atención, dada la importancia que tiene en las comunidades educativas el profesor(a) jefe y las responsabilidades y expectativas asociadas a su rol, por parte de los estudiantes, docentes, apoderados y equipo directivo.

*“Mira, realmente en la universidad jamás tuve un ramo, asignatura que tuviera relación con jefatura, te mentiría si dijera que soy autodidacta como para investigar y buscar datos de cosas, o sea, sí busco información con la cual pueda trabajar con ellos, sí busco tipos de ejercicios con los cuales, desde la orientación, pero más allá que eso no” (Entrevistado 3).*

Mencionan haber tenido ramos “más pedagógicos” que no tienen que ver con su área o formación en la disciplina que imparte. De este modo realizan una separación entre su formación como docente de una asignatura en particular y otros aspectos pedagógicos, o complementarios.

*“o sea, con lo que te digo, el tema este de los ramos más pedagógicos que no tienen que ver con mi...con mi área, tal vez se habló...en alguno de todos estos ramos de los 4 cuatro años, a lo mejor se habló alguna que otra vez el tema de jefatura, pero yo no...no me quedó algo para utilizarlo, o sea, todo lo que yo he empleado como profesor jefe es o preguntándole a otros profesores jefes que llevan más tiempo o por sentido común” (Entrevistado 4).*

Si bien no todos mencionan recordar cursos con relación a la formación como profesor jefe, representantes de las generaciones más jóvenes sí. Además, señalan haber complementado su formación en esta área con talleres que no eran obligatorios y que les sirve en su labor como profesor(a) jefe.

*“teníamos un ramo, que creo estaba como en cuarto año que se llamaba profesor jefe en educación y además tuvimos otro ramo, [...] lo que trabajábamos era mucho Humberto Maturana y todo lo que era el “clejes” el cuerpo, el lenguaje, el eros, y... claro yo siento que esos ramos me ayudaron mucho en la formación de profesor jefe. [...] Tomé talleres también en la universidad. Había talleres, mi carrera hacia cursos complementarios, yo tomé uno de sexualidad y trastornos de la adolescencia y yo siento que esa asignatura me ayudó harto” (Entrevistado 5).*

En torno a este tema surgieron otros aspectos poco cubiertos en la universidad que mencionan como importantes de incorporar para su quehacer cotidiano como docentes y que tiene que ver con aspectos más administrativos de lo que debe

hacer un profesor(a) que tiene o no el rol de profesor jefe. Lo cual llama la atención dada la revisión normativa realizada que releva inicialmente un rol mucho más administrativo que pedagógico, aún así es un aspecto por fortalecer dado que existe presión porque ese tipo de conocimiento más práctico sea algo que el profesional ya conozca y domine.

*“No, y esa es la recriminación que yo tengo para todas las universidades: no nos preparan para la vida de profesor [...] lo que aprendí en la universidad...no, nada y referente a...ni siquiera nos enseñaron a usar el libro de clases, el leccionario...eh...uno lo aprende saliendo del colegio y yo creo que hasta el día de hoy no lo...no lo enseñan en las universidades, y no creo estar tan equivocado...ojalá me equivoque” (Entrevistado 2).*

*“a mí me pasó que cuando llegue a trabajar al primer colegio, yo no tenía idea de cómo era un libro de clases, no sabía cómo llenarlo, no sabía pasar lista, y yo siento que quizá en la universidad falta un ramo como más práctico de lo que es ser profesor, no solo profesor jefe” (Entrevistado 5).*

#### *Formación autodidacta y experiencia previa*

Dada la baja preparación en formación de pregrado para ejercer el rol del profesor(a) jefe, los docentes consultados mencionan que ha sido clave la experiencia previa ejerciendo el rol.

Si bien consideran que la universidad enseña la parte teórica es muy distinto enfrentarse a la realidad “dura” de una sala de clases porque allí entran en juego otros factores situacionales difíciles de prever.

*“[...]lo que uno va haciendo con el paso del tiempo es en base a la experiencia. Yo creo que en la U te pueden pintar todo de forma maravillosa, pero realmente es totalmente distinto entrar a una sala de clases porque ahí son distintos factores...o sea, yo creo y siempre le digo a colegas nuevos, a mis amigos que, si uno entra como nervioso, mostrando debilidad... 3 segundos y chao, y los perdiste y ya se hace todo complejo“[...] yo creo que bien la universidad te entrega tips, es muy distinto leerlo [...] enfrentarte a*

*una realidad tan dura como es la sala de clases, porque en el fondo trabajamos con personas, entonces...y son todos unos mundos aparte como se dice [...]” (Entrevistado 1).*

Señalan que es en la experiencia e interacción directa con los estudiantes donde se generan los aprendizajes reales para el ejercicio de su rol.

*“Pero no, no he hecho cursos, porque...la razón es bien simple y con la sinceridad máxima que puedo darles en este estudio [...] Lo más importante es estar empapado de la educación, empapado con las ganas de querer a los chiquillos...chiquillos son los estudiantes (ríe)...querer ser profesor primero que todo, si uno no está o va a trabajar por plata, por ejemplo, mejor me voy a trabajar a otro lado” (Entrevistado 2).*

*“[...] yo igual me considero una persona súper emocional, entonces no se po, me pasaba a veces que cuando era más chica, claro, los niños me contaban sus problemas y yo terminaba llorando con ellos po, entonces después con el tiempo uno va entendiendo que no po, que uno es la contención. O sea, yo no puedo ponerme a llorar con todos mis alumnos, lloraría todos los días. Entonces ahí tiene que ser uno un líder y también teni que tener herramientas para manejar esa situación” (Entrevistado 5).*

Además, relevan la importancia de ser autodidactas, dado los desafíos que se van presentando en el ejercicio de su rol a partir de las necesidades e inquietudes de sus estudiantes.

*“En ese sentido, yo creo que hay que ser como súper estudioso y yo esa recomendación haría a mis colegas que son profesores jefes: conocer al curso, darse el tiempo de conocer a los estudiantes, sabemos que es una pega extra, sabemos que...eh...es súper demandante, sabemos que...eh...cuesta, pero hay que darse el tiempo. Yo creo que, si queremos hacer un buen trabajo, es clave aprenderse el nombre del estudiante y, al menos, echarle un vistazo a la hoja de vida sabiendo...sabiendo de dónde vienen, sabiendo con quienes viven y conocerlos si eso es clave” (Entrevistado 1).*

*“¡Autodidacta! Solo...solo uno lee los roles del profesor jefe, orientación...todo lo que dicta el Ministerio.... por ahí me voy guiando. [...] pero básicamente lo más importante para ser profesor jefe es querer ser profesor y involucrarse con las temáticas de niños, no escuchar todo lo que ellos...eh... tengan de problema, sino escuchar aquellos problemas que estén dispuestos a conversarle a uno” (Entrevistado 2).*

## Elementos de la enseñanza-aprendizaje socioemocional que asocian a su rol de profesores(as) jefe.

Para indagar acerca de este objetivo, las interrogantes que guiaron la entrevista en este tema fueron las siguientes ¿cuáles son las prácticas orientadas al aprendizaje socioemocional de sus estudiantes que los profesores jefes identifican en su rol?, ¿qué prácticas o acciones realizan para desarrollar habilidades socioemocionales en los estudiantes de su jefatura? ¿qué instancias ocupan?, ¿qué dificultades y facilidades tiene para desarrollar este tipo de habilidades?

A partir de lo relatado por los participantes dos aspectos fueron relevados: elementos de la enseñanza-aprendizaje socioemocional que asocian a su rol de acuerdo con las áreas contempladas en la definición entregada por CASEL y aspectos socioemocionales identificados para ser elegidos profesor(a) jefe.

*Elementos de la enseñanza-aprendizaje socioemocional que asocian a su rol de acuerdo con las áreas contempladas en la definición entregada por CASEL (2015; Durlak et al., 2015; Schonert-Reichl et al., 2017)*

En el discurso de los participantes, al preguntarles qué aspectos trabajaban con sus estudiantes con relación a lo socioemocional, surgieron distintos temas, algunos que reconocían como parte del desarrollo de habilidades socioemocionales en sus estudiantes y otros que si bien no lo relacionaban directamente a esta área sí están relacionados.

*“La verdad, así como directamente enfocarme en la situación de trabajar el área socioemocional no, no. Pero siempre...siempre se termina haciendo de una u otra forma, aunque no sea una clase*

*como tal [...] Como te comentaba al comienzo, uno termina demostrando afecto y ellos terminan trabajando en base al afecto igual. Entonces igual se logra desarrollar esa área en forma indirecta a la larga” (Entrevistado 3).*

*“Sí, pero no se me da lo socioemocional, no se me da ese lado, es más, soy de tirar mucho la talla y todo relajado porque no me voy para el lado emocional de las cosas, entonces igual para mí es complicado trabajar con los chiquillos, explicarles y avanzar en algo que yo no ocupo, o sea, yo no hablo mucho del tema entonces igual es complejo. Me dieron material cuando hice de profesor jefe en el otro colegio, en ese igual trabajé un poco más gracias a ese material el tema emocional, pero porque había material yo me guiaba” (Entrevistado 4).*

Para este apartado analizaremos lo expuesto por los entrevistados de acuerdo con las cinco áreas planteadas por Casel que desarrollan competencias sociales y emocionales. Si bien en algunas no se evidencia una relación estrecha si se mencionan elementos que están relacionados.

1. Con relación al área de **autoconciencia** que es entendida como la capacidad de reconocer emociones y características personales. Los participantes si bien no aludían al término autoconciencia, sí hacían referencia al trabajo con el reconocimiento de las emociones y autoconocimiento, a veces a cargo de ellos y en su mayoría apoyados por alguna especialista en el área.

*“Bueno, dentro de los temas a los cuales lo aplicamos...eh...autoconocimiento ¿ya? que los niños se retraten a ellos mismos ¿ya?, que dieran cualidades porque costaba mucho, porque ellos siempre daban cualidades negativas de ellos, les costaba mucho decir cosas positivas; y en realidad yo creo que al ser humano le cuesta mucho decir cosas positivas de uno mismo, siempre es como lo malo. Entonces eso...eh... conocimiento entre pares también, es decir, que se conozcan, porque si bien se sientan separados en la misma sala... ¿qué se yo?... el que se sienta atrás no conoce muy bien al que se sienta adelante ¿ya?” (Entrevistado 1).*

*“Por eso te digo que habría que conocerlos primero, porque primero ellos tienen que conocerse a ellos: el autocuidado, desde ahí...desde 0, es como empezar desde 0 y de ahí ir viendo de a poco, porque si, por ejemplo, para qué voy a trabajar bullying si no necesitan, para qué voy a trabajar autocuidado si los niños son....andan todos limpios, todos ordenados. Acá en este colegio, por lo menos, eso falta mucho, el autocuidado” (Entrevistado 6).*

2. Con relación al área de **autogestión**, que es la capacidad de regular las emociones, manejar el estrés, la motivación y proyectar metas y trabajar para lograrlos. Se repite el tema de proyección a futuro, sobretodo en aquellos profesores que han tenido a cargo jefaturas de tercero y cuarto medio, debido a la elección vocacional que deben realizar sus estudiantes. Además, mencionan la importancia de creer en sus estudiantes y en lo que puede llegar a ser a futuro como factor motivador.

*“¡proyectarse debe ser! tener fe en ello, [...] yo creo que si no reforzamos positivamente lo que ellos hagan, aunque sea un trabajo malo, aunque sea un trabajo que le quedó feo, horrible, es como decirle “ya, dale, a la otra va a salir espectacular, pero tú sigue, sigue, sigue!”. Entonces, yo creo que también tiene que ver con actitudes que tenemos como profes de alentar a los niños para que (chispea los dedos) ¡vamos! se superen, se superen, si esta cuestión nadie...nadie...nadie nació sabiendo po, entonces ¿qué más le espera a él con todas las carencias que tiene al menos nuestro colegio?” (Entrevistado 1).*

*“y también factor importante que no lo mencioné es autoestima, yo creo que mejorar mucho el autoestima dentro de los...dentro de los niños, especialmente en el colegio como el nuestro en la cual dicen “No, yo voy a trabajar con mi papá no más, no sirvo para estudiar o me tomo un año...me tomo dos años, si total no puedo, no puedo”. Entonces, yo creo que tenemos que borrar el concepto “no puedo” y (chispea los dedos) ¡vamos! Si ellos pueden si son capaces de eso y mucho más” (Entrevistado 1).*

3. Con relación al área de **conciencia social**, entendida como la capacidad de tomar la perspectiva de otros, favorecer la empatía y movilizar redes sociales



de apoyo. Se menciona la importancia de la empatía, sobretodo en aquellos casos que por algún conflicto dentro del curso era importante de tratar.

*“el año pasado trabajamos la empatía, porque solía ser un curso que le costaba un poco el tema de...de entender al otro, de comprender al otro” (Entrevistado 3).*

*“¡Ah! Bueno y yo aplicaba mucho en mi asignatura que era responsabilidad ciudadana que si...que si bien en el currículum en los años anteriores no estaba formación ciudadana como tal, sí tomaba como profesor de historia...tomaba un...un tema ahí y sí les decía que ellos como IV ° medio tienen que involucrarse en lo que es el voto voluntario, saber lo que están haciendo, ver una junta de vecinos y yo les decía “si tu participai en un club deportivo, estai haciendo ciudadanía, estai compartiendo con personas”, “tú mamá...que no sé po...que es la Presidenta del pasaje es lo mismo” (Entrevistado 1).*

4. Con relación al área de **habilidades de relación** que es la capacidad de establecer y mantener relaciones saludables y gratificantes con diversos individuos y grupos. Se menciona en más de una oportunidad fortalecer las relaciones entre pares respetuosas en casos de bullying, además de la establecer una buena comunicación entre docentes y estudiantes.

*“Me tocó trabajar del compañerismo, pero era más amplio que eso, como los conflictos entre los compañeros. Me tocó trabajar bullying, el respecto a los adultos también porque era un curso bien complejo” (Entrevista 6).*

*“...eh...drogas, sexualidad, autoconocimiento, conocimiento entre pares” (Entrevistado1).*

*“es el tema de la afectividad con los estudiantes. Si de verdad nos interesa generar un aprendizaje en los estudiantes tenemos que saber-queramos o no- conectarnos socioemocionalmente, que a la larga... más en el contexto que estamos, los estudiantes lo agradecen bastante...bastante, y con ese tipo de cosas uno recibe una gratificación enorme más allá de lo que uno pueda recibir mensualmente [...] Creo que eso sería, entender que en cierto*

*grado nos tenemos que saber relacionar con ellos más allá de ser el profesor-estudiante” (Entrevistado 3).*

5. Con relación al área de **toma de decisiones** responsable, que es la capacidad de tomar decisiones constructivas y respetuosas sobre el comportamiento personal y las interacciones sociales basadas en la consideración de estándares éticos, preocupaciones de seguridad y normas sociales, la evaluación realista de varias acciones y el bienestar de uno mismo y otros. Se mencionan aspectos con relación a la elección sobre qué hacer o estudiar luego de terminar enseñanza media, a evaluar cuáles son sus opciones y posibilidades. Por otro lado, también se mencionan temas a tratar con los estudiantes con relación a sus elecciones y bienestar, sobre todo lo que tiene relación con el consumo de drogas.

*“bueno, al hacer IV ° medio trabajé mucho con la psicóloga del colegio, la cual ella hacía charlas en cuanto a prevención de drogas...eh... gestionaba la visita a universidades al curso para que ellos llenaran...no sé...la ficha FUAS, elección de carreras” (Entrevistado 1).*

*“Es difícil eso, porque hay muchas cosas livianas y otras más profundas, más pesadas. Una de las más pesadas es orientarlos, orientarlos a su vida futura. [...] por ahí saltan algunas ideas y saltan al carro otros cuando uno presenta, por ejemplo, una carrera cualquiera: enfermería, y ahí comienzan a interesarse y opinar, y si uno no hiciera eso, si uno no le mostrara a su cabeza, a su cerebro alguna orientación educacional, yo creo que ellos nunca tomarían una decisión o para donde voy, porque no quieren nada todavía. Ese tema es lo que yo más trabajo porque ellos pasarán por mí, pero algo se llevarán” (Entrevistado 2).*

*“depende mucho del contexto en el cual uno trabaja, en el primer colegio en el que yo trabajé eh... había mucho tráfico de pastillas, por ejemplo, los niños tomaban mucha clonazepam, se drogaban, de hecho, lo vendían en el colegio y los niños se drogaban mucho con clonazepam , eh... fumaban mucha marihuana. Entonces... habían muchas peleas, entonces constantemente nuestro trabajo de orientación estaba enfocado en la prevención del consumo, a la*

*prevención de las peleas, a resolver conflictos de forma eficiente, conversando” (Entrevistado 5).*

Cabe mencionar que hay aspectos de algunas de las áreas relacionadas al aprendizaje socioemocional que les es más cómodo trabajar dado que se relacionan con su disciplina y formación inicial.

*“Entonces, ahí yo impulsaba y metía un poco de mi cosecha dentro de mi currículum lo que era la responsabilidad ciudadana, el hecho de desarrollo sustentable, el hecho de...el hecho de...no sé...de ser cuidadoso con el medio ambiente, de ser una persona la cual sea capaz de hablar cualquier tema con cualquier ser humano” (Entrevistado 1).*

#### *Aspectos socioemocionales identificados para ser elegidos profesor(a) jefe*

Al indagar acerca de por qué tienen a cargo una jefatura y qué criterios han guiado esta elección, en la mayoría de los casos no se mencionan criterios previos establecidos y declarados.

*“Mira, por lo general son asignaciones, son asignaciones en al menos las 3 jefaturas que he tenido, las 3 han sido asignaciones. Sin embargo, la última, la actual fue conversada, o sea, me dijeron que iba a tener la jefatura de tercero medio, pero me explicaron los motivos por los cuales me iban a dar esa jefatura, no así como fueron los otros años [...] Muchas veces se eligen por...no sé si llamarlo azar, pero sí por una necesidad de tener un profesor jefe. Mientras que hay otras- como es el caso actual- en el cual se elige a una persona en específico para el cargo” (Entrevistado 3).*

*“La segunda que fue el año pasado...eh... tampoco se me informó, o sea, fue como si quería aceptar el desafío, pero claramente ellos no me conocían como profesor más allá de la entrevista que tuve y cuando me aceptaron entrar al colegio, no me conocían más allá de solo como elegirme como tutor, o sea, profesor jefe. Lo único que sabían de mí era que era de matemáticas, entonces yo asumo que a lo mejor una de las razones es que tenía muchas horas con ellos” (Entrevistado 4).*

En algunos casos asocian la elección para ser profesor jefe principalmente a la carga horaria de acuerdo con la asignatura que enseñan en el curso.

*“siempre me lo han asignado, siempre [...] me dieron la jefatura del segundo medio y este año me bajaron a séptimo porque necesitaban también una profesora de matemática. Porque yo el año pasado solo hacía matemática de segundo a cuarto medio. Pero los resultados que teníamos en séptimo, eh, octavo...no en séptimo básico eran muy malos. Entonces me pidieron que bajara a séptimo para poder nivelar el área de matemática, y cómo iba a estar muchas horas con ellos, me dieron la tutoría de ambos cursos” (Entrevistado 5).*

Si bien no se declaran criterios para la elección de profesor jefe, al momento de ser comunicados o consultados con relación a hacerse cargo de un curso, hay aspectos que son relevados por parte de la dirección que los profesores y profesoras aluden que tienen que ver con el trato a los estudiantes y el vínculo emocional que forman o pueden formar con ellos dadas sus características personales, donde toma protagonismo la cercanía afectiva que logran establecer con los estudiantes o apoderados.

*“cuando yo sostuve la reunión con el Director el año pasado antes de fin de año que me informaron el tema de la jefatura, yo consulté los motivos, me dijo netamente porque tenía buena llegada con los estudiantes, porque veía que tenía una conexión con ellos...eh...porque creía que podía lograr grandes cosas con este curso, que fue observado en algún momento como un curso conflictivo...eh...me dijo que consideraba que tenía las capacidades para poder hacerlo y eso es lo que recuerdo en estos momentos” (Entrevistado 3).*

*“el feeling es importante para tener buena relación y empezar bien las clases, yo creo que es importante independiente que no te llevi excelente con un curso, intentar llevar una buena onda para intentar llevar bien tus clases como profesor jefe lo ideal tener buena onda” (Entrevistado 4).*

*“Entonces claro, me conocen como una persona proactiva, entonces ellos me solicitaron eso y claro yo lo acepté sin pensar en las consecuencias (ríe) [...] Yo siento que depositaron en mi la confianza, y es más presión para mi también (ríe), porque yo no quería defraudarlos. La verdad que en el momento fue como importante que me ofrecieran el cargo [...] vieron la cercanía que tengo yo con los apoderados” (Entrevistada 6).*

## Resultados emergentes: Rol de Profesor(a) Jefe a distancia debido a la emergencia sanitaria a causa del virus Sars cov 19.

Nos encontramos en un momento complejo dada la emergencia sanitaria decretada debido al virus SARS-CoV-2. Las entrevistas fueron llevadas a cabo durante los meses de mayo y junio del 2020, periodo en que los establecimientos educacionales del país estaban cerrados para la asistencia presencial de los estudiantes debido a las condiciones sanitarias, por lo que la modalidad en ese momento era a distancia y recién algunos establecimientos estaban resolviendo cómo adecuarse a este nuevo escenario considerando su contexto y el de sus estudiantes.

Dado lo anterior, y el momento en que se recogieron los datos, si bien no era parte inicial de este estudio, se consideró que era importante poder levantar información acerca de qué estaban haciendo los docentes en su rol de profesor jefe en este contexto y cómo ello afecta la dimensión socioemocional que es lo que aborda este estudio.

Antes de dar a conocer lo declarado por los participantes, es importante tener en consideración la complejidad del contexto, lo declarado a nivel internacional con relación a educación en este escenario y la importancia que adquiere lo socioemocional.

En Chile, mediante el Decreto N° 4, modificado por el decreto N° 6 (2020) del Ministerio de Salud, en febrero de este año, se decretó alerta sanitaria, con duración de 12 meses, con la finalidad de enfrentar la amenaza a la salud pública producida por la propagación a nivel mundial del “Nuevo Coronavirus 2019 (2019-nCoV)”, lo anterior conforme lo establecido en el artículo 36 del Código Sanitario, a fin de que las autoridades del Ministerio de Salud puedan realizar acciones de salud pública, así como otras complementarias, destinadas a prevenir y controlar en forma efectiva las posibles consecuencias sanitarias

derivadas de una posible propagación de enfermedades causadas por el coronavirus 2019.

Situación que constituye una calamidad pública en los términos señalados en el Artículo 41 de la Constitución Política de la República, por lo que el Gobierno de Chile, mediante Decreto Supremo N° 104 (2020), del Ministerio del Interior y Seguridad Pública declaró Estado de Excepción Constitucional de Catástrofe por Calamidad Pública.

Contexto en el cual, el Ministerio de Salud, a través de diversos actos administrativos ha dispuesto medidas sanitarias por brote de COVID-19, entre las que se encuentra aquella consistente en cuarentena obligatoria para diversas ciudades del país y la Resolución 860 Exenta (2020) que suspende las clases en establecimientos educacionales y las actividades masivas en espacios cerrados a partir del 16 de marzo de 2020.

Esta medida, obliga al Ministerio de educación y a los establecimientos educacionales repensar la educación a distancia teniendo en consideración los diversos contextos sociales, emocionales y económicos de los estudiantes de todo el país, desafío mayúsculo en un escenario complejo dada la baja conectividad y acceso a internet de un porcentaje importante de estudiantes en el país, sumado al conocimiento y herramientas necesarias para realizar clases a distancia con los que deben contar los establecimientos educacionales y sus docentes.

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020), en su informe “La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19”, señala que la pandemia ha provocado una crisis sin precedentes en todos los ámbitos.

En particular en la esfera de la educación, esta emergencia ha dado lugar al cierre masivo de las actividades presenciales de instituciones educativas en más

de 190 países con el fin de evitar la propagación del virus y mitigar su impacto. De este modo, la mayoría de los países de la región han suspendido las clases presenciales en todos los niveles.

Esta medida, “ha dado origen a tres campos de acción principales: el despliegue de modalidades de aprendizaje a distancia, mediante la utilización de una diversidad de formatos y plataformas (con o sin uso de tecnología); el apoyo y la movilización del personal y las comunidades educativas, y la atención a la salud y el bienestar integral de las y los estudiantes” (CEPAL-UNESCO, 2020, p.1).

En este informe se señala que los docentes y asistentes de la educación han debido responder a una serie de demandas emergentes durante la crisis sociosanitaria, por lo que han sido un actor fundamental en este contexto.

Sin embargo, la necesidad de ajustarse a las nuevas condiciones de la educación a distancia se ha traducido en un conjunto de responsabilidades y exigencias que han aumentado considerablemente el tiempo de trabajo que las y los docentes requieren para preparar las clases, asegurar conexiones adecuadas y hacer seguimiento a sus estudiantes en formatos diversos (CEPAL-UNESCO, 2020).

*“La mayoría del magisterio no solo ha debido replanificar y adaptar los procesos educativos, lo que incluye ajustes de metodología, reorganización curricular, diseño de materiales y diversificación de los medios, formatos y plataformas de trabajo, entre otros aspectos, sino que también ha debido colaborar en actividades orientadas a asegurar condiciones de seguridad material de las y los estudiantes y sus familias, como la distribución de alimentos, productos sanitarios y materiales escolares, entre otros” (CEPAL-UNESCO, 2020, p.10).*

Además de lo anterior, señalan que han debido enfrentar las demandas de apoyo socioemocional y de salud mental de las y los estudiantes y sus familias, dimensión que ha cobrado creciente relevancia durante la pandemia, dado que las medidas de confinamiento significan, para gran parte de la población, vivir en



condiciones de hacinamiento por un período prolongado, lo que tiene graves implicancias para la salud mental de la población y en el aumento de la exposición a situaciones de violencias hacia niños, niñas y adolescentes (CEPAL-UNESCO, 2020).

En este contexto, se recalca la importancia de poner el aprendizaje socioemocional en el centro de la repuesta educativa.

*“El aprendizaje socioemocional no debe entenderse solo como apoyos individuales y contingentes, sino como un proceso de aprendizaje permanente, tanto en los períodos de confinamiento y educación a distancia como en el plan de retorno escolar. El personal docente y educativo necesita apoyo y formación para el aprendizaje socioemocional, entendiéndolo como una dimensión central del proceso educativo que debe ser desarrollado transversalmente en todas las actividades escolares” (CEPAL-UNESCO, 2020).*

Lo anterior refuerza la importancia de este estudio y la relevancia de conocer a partir de los actores principales qué es lo que están haciendo con relación al desarrollo de habilidades socioemocionales en sus estudiantes, ya sea de manera intencionada o no, y conocer hasta el momento cual ha sido el rol del profesor jefe en este contexto con relación a este tema.

Luego de esta revisión, cabe recalcar que los datos expuestos a continuación fueron conocidos el primer semestre del año 2020, momento en que los profesores jefes recién estaban tomando contacto con los estudiantes debido a una indicación de dirección.

### *Contacto entre los apoderados, estudiantes y el establecimiento educacional*

En general, los profesores jefes en este contexto han sido el puente de contacto entre las y los estudiantes y sus familias con el establecimiento educacional. Han monitoreado el estado de cada uno de sus estudiantes mediante una llamada telefónica, mail o mensaje vía WhatsApp, lo cual en algunos casos ha sido incómodo dada la necesidad de compartir sus números telefónicos personales.

Actualmente no se habla de profesor jefe, dado que a partir de este año serían profesores tutores, situación que no dista de lo que es ser profesor(a) jefe según lo mencionado por ellos, exceptuando un bono y que en algunos casos tienen a más de un curso asignado, lo cual ha sido una carga adicional que perciben lejanos dado que las tutorías no se han llevado a cabo según lo esperado.

*“estamos recién estamos empezando a entender cuando ha ocurrido todo esto, entonces como profesor tutor es la experiencia que tengo, pero no se aleja mucho de lo que es profesor jefe por el momento para mí...eh...la relación que tengo con los estudiantes es a través de los llamados telefónicos, especialmente...eh...para realizarles las encuestas, para conversar con los apoderados, cómo está la situación en su casa...eh...y también a través de correo electrónico...es un correo institucional...en las cuales hemos enviado trabajo a los chiquillos y recibido las respuestas a través de guías, pero básicamente la parte fuerte mía con ellos, aunque no quería, era el WhatsApp. El WhatsApp...eh...nos lo tenían prohibido a nosotros por ley y, por lo tanto, dada la circunstancia actual, tuvieron que liberarnos de esa...de esa...de esa ¿cómo se llama? Amarre que nos tenían, porque igual es complicado, porque los chiquillos tienen un lenguaje diferente al de nosotros, porque para ellos todo es broma, todo es meme, todo es chiste, cosa que uno no” (Entrevistado 2).*

Han tenido que cumplir un rol más administrativo de seguimiento del estado de cada uno de sus estudiantes para conectarse a distancia con los profesores de las distintas asignaturas, incluso teniendo que coordinar horarios y plataformas para que esto se lleve a cabo.

*“suele ser la situación de evitar el contacto de números privados, de números particulares con las familias o con los apoderados o con los estudiantes, con quien sea. Al menos eso fue hasta que el Ministerio dio la autorización de realizarlo, y una vez que se realizó...bueno, lo primero que hice fue empezar a conseguirme los números de mis estudiantes, generar un grupo de WhatsApp en el cual nos estamos informando día a día sobre las clases, sobre las situaciones que se nos vienen...eh... he logrado sostener video llamada con varios estudiantes, entonces ha sido más de acompañamiento desde que se logró reestablecer la comunicación” (Entrevistado 3).*

*“tenemos que contactarnos con los apoderados, contactarnos con los niños. Además, tenemos con las clases a distancia, tenemos que contactarnos con los profesores de asignaturas, hacer un puente para que ellos puedan hacer las clases. Nosotras también somos profesores de asignatura, entonces también tenemos que hacer nuestras clases” (Entrevistado 4).*

A partir del contacto remoto con sus estudiantes y familias han pesquisado la situación en la que se encuentran debido a la falta de trabajo y recursos para alimentarse o poder tener acceso a algún dispositivo electrónico que cuente con conexión para asistir virtualmente a las clases.

*“yo creo que...eh...los sectores desprotegidos son los que más sufren con todo esto y, en especial, la comunidad escolar de la escuela, más en Bajos de Mena que ha estado en cuarentena dos o tres semanas, que el principal foco de contagio se encuentra ahí. Pero ellos me decían po y abiertamente el argumento que se da en televisión y en todos lados “si no voy a trabajar, no comemos, entonces prefiero que comamos...que mi cabro chico coma y nos enfermemos total qué”. Entonces, como que en el fondo me decían “tío, yo le perdí el miedo a la enfermedad”, entonces claro, ayer cuando entrevisté a los apoderados muchos estaban en el metro, estaban en el trabajo, estaban en su hora de colación, entonces ahí era como...era lo que a ellos les tocaba vivir no más” (Entrevistado 1).*

### *Desgaste emocional y condiciones laborales*

Mencionan también lo difícil que ha sido este proceso, el desgaste emocional que conlleva y el poco apoyo recibido hasta el momento, dado que es una situación de incertidumbre.

*“De verdad, estos meses para mí en forma personal, han sido muy difícil. Ser profesora tutora para mí ha significado una carga emocional y estresante más que algo satisfactorio, lo digo sinceramente, nunca he tenido la experiencia de ser profesora jefe de dos cursos y siento que es mucho, es mucho el trabajo que hay que hacer, quizás si estuviésemos en un contexto –interrupción– sería distinto y quizá sería más llevadero, pero a distancia se ha hecho muy difícil [...]. Hay apoderados que a veces, obviamente se enojan, te reclaman en cualquier momento, cualquier hora eh... entonces no..., ha sido de verdad... Mi experiencia como profesora jefe de este año, no ha sido muy buena” (Entrevistado 4).*

## Capítulo 5: Discusión

Lo declarado en las Bases Curriculares (Ministerio de Educación, 2015), con relación al rol del profesor jefe, es bastante ambicioso y dista de la formación y conocimientos que ellos declaran poseer y lo que su formación les ha brindado.

Si bien es clave y valorado el vínculo que establecen con sus estudiantes tanto por ellos como por lo declarado en el currículum, y es un motivo por el cual creen o se les ha explicitado que son seleccionados para realizar este rol, no es suficiente a la hora de realizar un trabajo sistemático que permita cumplir con lo estipulado, dado los tiempos y preparación que señalan tener:

*“desarrollar una consejería orientada a los procesos de crecimiento y cambio que facilita que el alumno o la alumna adquiera mayor y mejor conocimiento de sí mismo(a) y de sus posibilidades de desarrollo y cambio” (Ministerio de Educación, 2015).*

De acuerdo con lo planteado en las bases se desprende que el desarrollo de habilidades socioemocionales es clave en su quehacer cotidiano, y si bien es un área valorada por los profesores jefes, no es un aspecto que hayan aprendido a desarrollar en sus estudiantes en su formación inicial, más bien a partir de talleres que ellos mismos escogieron o dada su experiencia y capacitación posterior en algunas áreas relacionadas al tema.

En general, los cursos de formación posterior que han tomado son en función a problemas que les ha tocado solucionar o abordar en sus jefaturas, lo cual pone el foco en la resolución de conflictos o frente a lo emergente, más que en lo preventivo y formativo.

Con respecto a las funciones que debe cumplir el profesor jefe, las Bases Curriculares afirman que

*“implica una gran responsabilidad y, al mismo tiempo, una oportunidad para generar prácticas que faciliten el ejercicio del rol del profesor(a) jefe como educadores que sostienen y propician el desarrollo integral tanto de cada estudiante como de los cursos que tienen a cargo”.*

Sin embargo, la evidencia (Toro y Berger, 2012) y lo señalado por los participantes de esta investigación demuestran que el apoyo, acompañamiento y valoración a este rol es baja, en cuanto a preparación y condiciones laborales que permitan desenvolverse con plenitud en torno a las demandas declaradas y aquellas emergentes y administrativas del establecimiento educacional.

La baja preparación o desconocimiento en las áreas que componen el aprendizaje socioemocional lleva a que los docentes busquen apoyo de especialistas para trabajar esta dimensión u otras.

El trabajo interdisciplinario aparece como un aspecto clave para trabajar con los estudiantes considerando que el rol de los docentes ha ido cambiando y así también los profesionales que actualmente forman parte de los establecimientos educacionales.

Nuevamente en este aspecto, se observa que en general se recurre a apoyo de otro especialista frente a un problema o situación particular que se puede dar dentro del curso, en algunos casos aislados a partir de una planificación previa, pero no se observa un trabajo organizado y sistematizado para el desarrollo de habilidades socioemocionales en sus estudiantes.

Para trabajar con sus estudiantes mencionan que es necesario contar con algún manual o documento que los guíe en su quehacer con los estudiantes. Muy pocos mencionan las Bases Curriculares de Orientación como documento de

apoyo; en general se basan en su experiencia previa o recurren a conocimientos de sus áreas disciplinares donde tienen mayor dominio.

En este sentido resulta fundamental trabajar la apropiación del currículum de orientación, referente disponible a nivel nacional conformado por ejes que están vinculados con los temas abordados por las áreas planteadas por Casel (2015), para abordar el aprendizaje socioemocional. Aunque en las bases no se hable de aprendizaje socioemocional como tal, es un referente que es importante de conocer y entrega orientaciones claras para el trabajo con los estudiantes de distintas edades.

Es importante mencionar que además de lo presente en el currículum de orientación, también hay aspectos socioemocionales abordados por los objetivos de aprendizaje transversales; sin embargo, el currículum prescrito anterior (no vigente), consideraba dentro de los objetivos transversales (OFT) aspectos relacionados al desarrollo personal y social de los estudiantes, y aún así existía la percepción que el desarrollo de habilidades socioemocionales en el sistema escolar no era suficiente.

El currículum actual siguió la misma línea, y se volvieron a incorporar como objetivos transversales. La diferencia principal con relación a este tema radicó en que hoy muchos de estos aspectos son evaluados y cuentan con un referente claro que son los Otros Indicadores de Calidad Educativa (Decreto 381), lo cual permitió visibilizar la importancia de este tipo de aprendizaje al interior de las comunidades educativas a partir de la medición de indicadores que consideran el desarrollo personal y social de los estudiantes y no solo aprendizajes académicos evaluados por la prueba Simce.

Me detengo en este punto, porque si bien el desarrollo de este tipo de habilidades está presente a lo largo de currículum vigente, el trabajo se diluye en práctica, existiendo una tensión entre lo declarado versus las acciones y estrategias utilizadas por los establecimientos educacionales.

Si bien en todo vínculo está presente lo socioemocional, ello no basta para desarrollar este tipo de habilidades y conocimientos, falta intencionar acciones concretas para fomentar el aprendizaje socioemocional de los estudiantes y si bien es cierto que es responsabilidad de todos, es el profesor jefe dada sus responsabilidades quien está llamado a desarrollar esta área, por lo que necesita el apoyo y preparación suficiente para poder formar en lo socioemocional de sus estudiantes.

Finalmente, es importante recalcar que nos encontramos en un momento donde lo socioemocional toma más relevancia dada la crisis sanitaria que estamos viviendo, que deja al descubierto la falta de conocimiento y herramientas disponibles en las comunidades educativas para hacer frente a una situación como esta.

*“Mantener el bienestar psicológico, social y emocional es un desafío para todos los miembros de las comunidades educativas: estudiantes, familias, docentes y asistentes de la educación. Quienes trabajan en la educación, las familias y las comunidades necesitan desarrollar habilidades vitales de adaptación y resiliencia emocional. En ese marco, el aprendizaje socioemocional es una herramienta valiosa para mitigar los efectos nocivos de la crisis sociosanitaria y una condición para el aprendizaje. Ello requiere acompañamiento, apoyo y recursos especialmente orientados a esta dimensión” (CEPAL-UNESCO, 2020, p.14).*

En este contexto se han tomado diferentes medidas desde el Ministerio de Educación para fomentar este trabajo en las escuelas a partir de las recomendaciones curriculares y el reciente Plan de Aprendizaje Socioemocional (Ministerio de Educación, 2020), relevando la figura del profesor jefe, pero no entregando apoyo a su formación dado que no hay tiempo y hay que responder a la crisis actual. ¿Es necesario que ocurran eventos como los que estamos viviendo para darnos cuenta de lo esencial? ¿Qué ocurre con el desarrollo integral de los estudiantes; es solo un discurso?



Si desde el discurso es tan importante el desarrollo integral de los estudiantes, en la práctica esto debiese estar reflejado con apoyo concreto al rol que desempeñan o deben desempeñar los profesores jefes de nuestro país, entregando condiciones laborales que les permitan responder a las demandas de los estudiantes y de la comunidad educativa en general, y focalizar políticas que fomenten desde la formación inicial el trabajo socioemocional, su importancia y herramientas concretas para poder desarrollar estas área con sus estudiantes.

## Capítulo 6: Conclusiones y reflexión final

Es importante recalcar que esta investigación es un estudio de caso por lo que a partir de este no se pretende generalizar datos, ni generar ninguna teoría, sino más bien comprender un fenómeno de cerca, en este caso, sobre lo que ocurre dentro de un colegio con relación al profesor jefe y su rol en el aprendizaje socioemocional de sus estudiantes.

La investigación realizada indagó sobre los significados le atribuyen los docentes a su rol de profesor(a) jefe con relación al aprendizaje socioemocional de las y los estudiantes de enseñanza media del Colegio Sochides. A partir de este estudio se desprende lo siguiente:

- Existe una gran valoración del desarrollo de las habilidades socioemocionales en la formación de sus estudiantes, que es importante para su vida, pero no se observa claridad en cómo hacerlo. En general, lo socioemocional se relaciona al vínculo que forman con sus estudiantes y cómo sus cualidades ayudan a lograr esa relación, sin embargo, no se observa un conocimiento acabado de cómo trabajar diferentes áreas socioemocionales con sus estudiantes, por lo que tienden a delegar esta función en otros profesionales disponibles en la comunidad educativa, o desarrollan aspectos relacionados sin saber qué están contribuyendo al desarrollo de esta área. Pareciese ser que son aspectos que se dan, pero no se intencionan en el aprendizaje con sus estudiantes de manera formal (Milicic y Marchant, 2020), sino que a partir de otras experiencias que también influyen como lo son modelar ciertas actitudes y conductas que a veces se hace de manera intencionada y otras veces no, atribuyéndoselo a aspectos de su personalidad.
- Fundamental es poder contar con profesionales de apoyo para el trabajo con estudiantes en el desarrollo de habilidades socioemocionales, relevando la figura del psicólogo(a) en esta área. Se observan diferencias en cuanto a si delegan por completo esta función en el especialista o se involucran y participan

del trabajo a realizar con los estudiantes. Es importante recalcar que pese a delegar o no tener conocimiento cabal sobre el aprendizaje socioemocional, logran identificar áreas a desarrollar y hacer un diagnóstico oportuno sobre qué necesitan trabajar sus estudiantes, en este sentido son docentes que leen el contexto y las necesidades de sus estudiantes y articulan los recursos necesarios para poder dar respuesta a lo que ellos necesitan. En algunos casos lo detectan por casos puntuales y en otros a partir de lo que los mismos estudiantes solicitan.

- Si bien no se observa dominio conceptual sobre el aprendizaje socioemocional y qué áreas involucra, si se mencionan aspectos estrechamente vinculados que han trabajado con sus estudiantes y contribuyen al desarrollo de este tipo de habilidades como el autoconocimiento, autoestima, mediación entre pares, entre otros. Dada la relevancia del desarrollo de habilidades socioemocionales en el contexto actual (Romagnoli, et al., 2007), resulta importante poder involucrar a los docentes, en especial a los profesores(as) jefe en torno a qué es y cómo desarrollar este tipo de aprendizaje con sus estudiantes, de forma intencionada y no azarosa que dependa no solo de la voluntad y experiencia del docente a cargo. Cabe mencionar que las áreas analizadas (CASEL, 2015) están definidas en términos de capacidades, lo cual posibilita la formación tanto de profesores como de estudiantes en este ámbito, pudiendo ser un trabajo intencionado y planificado.

A partir de este estudio quedan grandes interrogantes con relación a las condiciones laborales y bienestar de los profesores(as) jefe y cómo esto influye en el trabajo con sus estudiantes. Sería interesante poder realizar un estudio comparativo entre establecimientos que entreguen distintas condiciones para realizar este rol.

Por otro lado, pero no menos importante, llama la atención las distintas experiencias de aprendizaje en la formación de pregrado con relación a este rol

y su relación con el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes; en este contexto sería un gran aporte poder mirar qué están haciendo los formadores de docentes con relación a este tema y cómo lo abordan, esto a partir de sus mallas curriculares y experiencias de ex alumnos.

El rol del profesor(a) jefe ha ido cambiando a lo largo del tiempo dada las necesidades y expectativas de las comunidades educativas. Si bien han existido esfuerzos para entregar lineamientos oficiales acerca de su quehacer, estos han sido insuficientes en la práctica dado que no saben cómo abordar el tema (Toro y Berger, 2012), o buscan apoyo externo de forma autodidacta, o se apoyan en especialistas dentro de la institución cuando los hay.

Hoy las expectativas con relación a su rol son altas de acuerdo con lo planteado en las Bases Curriculares (Ministerio de Educación, 2015), pero esto no se condice con su formación y preparación para cumplir con lo declarado, por lo que intentan cubrir estas expectativas a partir de su formación disciplinaria, su habilidades y conocimientos personales.

Sin embargo, hay aspectos que no pueden, ni deben quedar al azar y es tiempo de formalizar y entregar más apoyo y conocimiento para que los profesores(as) jefe puedan desarrollar áreas tan esenciales en la formación integral de sus estudiantes, sobretodo considerando como está pensado su rol en el currículum vigente y frente a las demandas cotidianas de sus estudiantes.

Si bien, el desarrollo de habilidades socioemocionales en el contexto escolar no descansa solo en la labor que realizan estos profesores, sino que es responsabilidad de todos los que conforman la comunidad educativa, son ellos los llamados a trabajar el aprendizaje socioemocional con sus estudiantes. Dado lo anterior, necesitan toda la preparación y apoyo para llevar tan importante labor, desde su formación inicial hasta políticas públicas que mejoren sus condiciones laborales y valoren su rol dentro de las instituciones educativas.

## Referencias

1. Agencia de la calidad de la educación (2020). Informe de resultados educativos del Colegio Sochides. Extraído de: [http://archivos-web.agenciaeducacion.cl/resultados-simce/fileadmin/Repositorio/2019/Docentes\\_y\\_Directivos/8b/IRE\\_Docentes\\_Basica\\_2019\\_RBD-25556.pdf](http://archivos-web.agenciaeducacion.cl/resultados-simce/fileadmin/Repositorio/2019/Docentes_y_Directivos/8b/IRE_Docentes_Basica_2019_RBD-25556.pdf)
2. Aguilar, S. y Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*. N° 47 Julio 2015. ISSN: 1133-8482. e-ISSN: 2171-7966. doi: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05> Universidad de Sevilla. Facultad Ciencias de la Educación. Dpto. Didáctica y Organización Educativa. Sevilla, España.
3. Aritzeta, A., Balluerka, N., Gorostiaga, A., Alonso-Arbiola, I., Haranburua, M. y Gartzia, L. (2016). Classroom emotional intelligence and its relationship with school performance. *European Journal of Education and Psychology*, 9, 1-8.
4. Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Editorial Gedisa.
5. Braslavsky, C. (2006). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
6. Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., Torretti, A., Arab, M. y Justiniano, B. (2009). Bienestar socio-emocional en contextos escolares: la percepción de estudiantes chilenos. *Estudios sobre Educación*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, ISSN: 1578-7001
7. Bisquera, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Editorial Síntesis.
8. CASEL. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2015). *2015 CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs-Middle*

- and High School Edition. Recuperado el 28 de noviembre de 2020, de:  
<http://secondaryguide.casel.org/>
9. Colegio Sochides (2019). Cuenta pública 2019 Colegio Sochides. Extraído el 9 de noviembre de: <https://colegiosochides.cl/wp-content/uploads/2020/03/Cuenta-Pu%CC%81blica-2019-SOCHIDES.pdf>
  10. Colegio Sochides (2019). Proyecto 2020 tutorías. Documento interno del Establecimiento educacional.
  11. Colom, J. y Fernández, M. (2009) Adolescencia y desarrollo emocional en la sociedad actual. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. Vol. 1, núm. 1. Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores. Badajoz, España. En <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832320025.pdf>
  12. Comisión Económica para América Latina y el Caribe & Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. CEPAL-UNESCO (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19 (Informe covid-19). Recuperado de [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf)
  13. Decreto 113 (1975). *Agrega artículos al decreto n° 973, de 1972*. Ministerio de Educación Pública, Santiago, Chile.
  14. Decreto 381 (2013). *Otros Indicadores de Calidad Educativa*. Ministerio de Educación, Santiago, Chile.
  15. Decreto Ley 479. (1925). Sin título. Ministerio de Instrucción Pública, Santiago, Chile.
  16. Decreto 5.969 (1949). *Aprueba reglamento de las labores educativas complementarias del centro de actividades estudiantiles en los liceos del país*. Ministerio de Educación Pública, Santiago, Chile.
  17. Delgado, J.M. & Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid. Editorial Síntesis. Colección psicología.

18. Delors, J. (1996): "Los cuatro pilares de la educación" en *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.
19. Denzin, N.K. (1970). *Sociological Methods. A Sourcebook*. Chicago, IL: Aldine Publishing Company.
20. Dix, K.L., Green, M.L., Tzoumakis, S., Dean, K., Harris, F., Carr, V.J., y Laurens, K.R. (2018). The Survey of School Promotion of Emotional and Social Health (SSPESH): A Brief Measure of the Implementation of Whole-School Mental Health Promotion. *School Mental Health*, 1-15.
21. Durlak, J.A., Domitrovich, C.E., Weissberg, R.P. y Gullotta, T.P. (2015). *Handbook of Social and Emotional Learning. Research and Practice*. Nueva York: The Guilford Press.
22. Decreto 6. (2020). Modifica decreto nº 4, de 2020, del ministerio de salud, que decreta alerta sanitaria por el período que se señala y otorga facultades extraordinarias que indica por emergencia de salud pública de importancia internacional (espii) por brote del nuevo coronavirus (2019-ncov). Ministerio de Salud. Santiago, Chile, 6 de marzo de 2011.
23. Decreto 104. (2020). Declara estado de excepción constitucional de catástrofe, por calamidad pública, en el territorio de Chile. Ministerio del Interior y de Seguridad Pública. Santiago, Chile, 18 de marzo de 2011.
24. Elías, M. (2003). *Aprendizaje Académico y Socioemocional. Serie prácticas educativas 11*. Academia Internacional de Educación, Palais des Académies, 1, rue Ducale, 1000 Bruselas, Bélgica, y la Oficina Internacional de Educación (IBE), P.O. Box 199, 1211, Ginebra 20, Suiza.
25. García, J. A. (2005). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación* 36(1), 97-109.
26. Hargreaves, A. (2005) *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid, España. Ediciones Morata.
27. Kautz, T., Heckman, J., Diris, R., ter Weel, B. y Borghans, L. (2014). *"Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-cognitive Skills"*

- to Promote Lifetime Success*", OECD Education Working Papers 110, OECD Publishing.
28. Ley 20.370 (2009). Establece la Ley General de Educación. Ministerio de Educación. Santiago, Chile, 12 de septiembre de 2009.
  29. Ley 20.529 (2011). Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación parvularia, Básica y Media y su Fiscalización. Ministerio de Educación. Santiago, Chile, 27 de agosto de 2011.
  30. Marchesi, A. (2007). Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores. Alianza editorial, Madrid, España.
  31. Mena, M. (2008). *¿Por qué educar lo social, afectivo y ético en las escuelas?* Valoras UC. Santiago, Chile.
  32. Milicic, N. y Marchant, T. (2020) *Educación Emocional en el sistema escolar chileno: un desafío pendiente*. En Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno. Biblioteca del Congreso Nacional, 2020, Santiago, Chile.
  33. Ministerio de Educación (2015). Bases curriculares 7° básico a 2° medio. Orientación. Santiago: Gobierno de Chile.
  34. Ministerio de Educación (2020). Plan de Aprendizaje Socioemocional. Santiago: Gobierno de Chile.
  35. Miñaca, M. I., y Hervás, M. (2013). Intervenciones dirigidas a la prevención del fracaso y abandono escolar: un estudio de revisión. *Revista Española de Educación Comparada*, (21), 203–220.
  36. Mucchielli, A. (2001). *Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales*. Madrid. Editorial Síntesis.
  37. Murillo, F. (2006). Modelos innovadores en la formación inicial docente. Una apuesta por el cambio. Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa. Santiago de Chile. UNESCO.
  38. Pérez Gómez, A. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, España. Ediciones Morata, Cuarta edición.



39. Pérez Serrano, G. (2002). "Investigación cualitativa: Retos e Interrogantes"; Editorial la Muralla S.A., Madrid.
40. Pigozzi, M. J. (2004). Perspectiva ministerial acerca de la educación de calidad. *Perspectivas*, 130, 5-13.
41. Resolución 860 exenta. (2020). Suspende clases en establecimientos educacionales por periodo que indica. Ministerio de Salud. Santiago, Chile, 16 de marzo de 2020.
42. Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). Metodología de la Investigación Cualitativa. Capítulo I: Tradición y enfoques en la investigación cualitativa. Ed. Aljibe, Málaga.
43. Romagnoli, C., Mena, I. & Valdés, A. (2007). *¿Qué son las habilidades socio afectivas y éticas?* Santiago. Valoras UC.
44. Schonert-Reichl, K. A., Kitil, M. J., & Hanson-Peterson, J. (2017). To reach the students, teach the teachers: A national scan of teacher preparation and social and emotional learning. A report prepared for the Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). Vancouver, B.C.: University of British Columbia.
45. Serrano, S., y de León, M. P. (2018). Historia de la educación en Chile (1810-2010) (Vol. 3). Taurus.
46. Silva, A. (1997). Una aproximación sociológica a la valoración social docente. En *Sociología y Política: Enfoque Latinoamericano* compilado por Moreno, A. y Pineda, N. (1997). Universidad de los Andes. Consejo de Publicaciones. Mérida – Venezuela.
47. Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudios de casos*. Madrid. Editorial Morata. Cuarta edición.
48. Tedesco, J. (2000). "Educar en la sociedad del conocimiento". Fondo de cultura económica. México.
49. Tedesco, J., y López, N. (2002). Desafíos a la educación secundaria en América Latina. *Revista de la CEPAL*.

50. Torche, F. (2004). Estratificación y movilidad social en Chile: entre la adscripción y el logro (Vol. 98). United Nations Publications.
51. Toro, L. y Berger, C. (2012). Percepción de profesores jefes de quinto y sexto básico de su rol en el aprendizaje socioemocional de los estudiantes. Revista Electrónica Diálogos Educativos N° 23 Vol. 12.
52. Touraine, A. (1996). ¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes. Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A. Buenos Aires, Argentina.
53. UNICEF (2020). Key Messages and Actions for COVID-19 Prevention and Control in Schools. UNICEF Education in emergencies.

## ANEXOS

### Anexo 1: Consentimiento informado para participación en tesis



Universidad de Chile  
Facultad de Ciencias Sociales  
Magíster en Educación en Currículum y Comunidad Educativa.  
Profesor guía: Víctor Martínez

#### **Consentimiento informado de participación en tesis Aprendizaje Socioemocional en el contexto escolar: Autopercepción del profesor(a) jefe en enseñanza media**

Yo, ....., he sido invitado(a) a participar de la investigación de tesis "*Aprendizaje Socioemocional en el contexto escolar: Autopercepción del profesor(a) jefe en enseñanza media*" a cargo de la investigadora Valentina Patricia Aravena Pino estudiante del Magíster en Educación en currículum y comunidad educativa de la Universidad de Chile. Se me ha solicitado ser entrevistado(a) vía on line, en relación a mi rol como profesor(a) jefe, a sabiendas que esta información será transcrita y utilizada con fines formativos y académicos.

Mi participación en esta investigación es libre y voluntaria. Entiendo que la información que entregue será grabada y absolutamente confidencial, sólo conocida integralmente por el equipo a cargo de esta investigación (investigador y profesor guía). En caso de publicaciones, no aparecerá mi nombre ni datos asociados a mi opinión en particular, se utilizarán seudónimos ficticios de ser necesario.

Estoy en mi derecho, durante la investigación, a suspender mi participación si así lo estimo conveniente, sin que esta decisión tenga ningún efecto.

Entiendo además que no hay riesgos, ni molestias asociadas con la participación en el estudio, más allá de las que se encuentran normalmente en una investigación de este tipo, de las cuales se me ha informado.

Si tengo cualquier pregunta respecto a esta investigación, puedo contactarme con el investigador principal. Además, conozco que posteriormente tendré acceso a los resultados generales obtenidos, y mi participación contribuirá a poder conocer los significados que construyen los profesores y las profesoras jefe con relación al desarrollo de habilidades socioemocionales, lo cual podría ayudar a focalizar el desarrollo de políticas desde del Estado para el mejoramiento de la formación en este ámbito y contribuir a la educación integral de los estudiantes, y la convivencia al interior de los establecimientos educacionales.

\_\_\_\_\_  
Firma Participante

\_\_\_\_\_  
Firma Investigadora  
Responsable

..... de..... 2020 en Santiago de Chile.

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte. Cualquier pregunta o inquietud, comunicarse con la investigadora a cargo ([valentinaaravena@ug.uchile.cl](mailto:valentinaaravena@ug.uchile.cl)).

## **Anexo 2: Guía para entrevista semiestructurada on line**

Hola, mi nombre es Valentina Aravena, soy Psicóloga en Educación y actualmente estoy haciendo el Magister en Currículum y Comunidad Educativa en la Universidad de Chile.

Estoy realizando mi tesis que tiene como objetivo develar (conocer) los significados que le atribuyen los docentes a su rol de profesor(a) jefe con relación a la formación socioemocional de las y los estudiantes de enseñanza media del colegio en el que haces clases. En este contexto me gustaría poder realizarte algunas preguntas acerca del trabajo que realizas como profesor(a) jefe.

Esta entrevista será grabada solo con fines académicos, para poder realizar mi tesis. El consentimiento será verbal, pero de todos modos vía mail te lo enviaré por escrito para que lo puedas leer y firmar tranquilamente.

Empecemos,

1. Cuéntame, cuál es tu nombre, profesión y años de experiencia siendo profesor jefe. Indagar de qué cursos ha sido profesor jefe, si él/ella se ha ofrecido para este rol o lo han asignado. ¿Hace cuánto tiempo ejerce el rol de profesor jefe? ¿Cómo ha sido su proceso de formación (formal/informal/autodidacta) para desempeñarse en este rol? ¿Qué habilidades, actitudes y conocimientos le han ayudado a responder a las demandas de los estudiantes, de las familias y de la escuela?
2. ¿Qué es para ti calidad en educación? Si menciona lo afectivo o emocional indagar qué entiende por ello, sin no lo mencionara, preguntarle según su perspectiva ¿cuán valioso es el desarrollo de habilidades socioemocionales en sus estudiantes y por qué? y ¿qué entiende por habilidades socioemocionales?

3. ¿Qué prácticas o acciones realiza para desarrollar habilidades socioemocionales en los estudiantes de su jefatura? ¿qué instancias ocupa? ¿qué dificultades y facilidades tiene para desarrollar este tipo de habilidades? ¿consideras que existen diferencias en estas acciones dependiendo si son mujeres o hombres? Si ha tenido experiencia como profesor jefe en más de un curso de enseñanza media, preguntar si hay diferencias de estas acciones dependiendo del curso, y qué tipo de diferencias considera que ha hecho.
4. ¿Qué consideras que ha sido importante en tu formación para ejercer el rol de profesor jefe ¿qué experiencias y herramientas recibiste en tu formación que te ayudaron para trabajar el aprendizaje socioemocional desde tu rol de profesor/a jefe, y qué experiencias y herramientas te hubiese gustado tener o saber?
5. Finalmente, ¿cuál ha sido tu rol como profesor jefe en el contexto de educación a distancia por el Covid 19?
6. ¿Hay algo que quieras mencionar que te hayas acordado o creas que pueda contribuir a esta investigación? Muchas gracias por tu tiempo y disposición. Estaré en contacto para contarles cuáles fueron los hallazgos de este proceso y así tener su opinión al respecto.

### **Anexo 3: Entrevistas transcritas**

Este anexo fue incorporado solo con fines académicos, no es publicable dado su carácter confidencial. Si requiere información al respecto, no dude en escribir a la investigadora: [valentinaaravena@ug.uchile.cl](mailto:valentinaaravena@ug.uchile.cl)