

EL DESAFÍO DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL PROFESORADO ESCOLAR CHILENO: REFLEXIONES PARA UNA MIRADA ORIENTADORA EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

THE CHALLENGE OF EMOTIONAL EDUCATION IN CHILEAN SCHOOL TEACHERS: REFLECTIONS FOR A GUIDING VIEW IN INITIAL TEACHER TRAINING

Frank Honores Barrios
Académico, Universidad de Antofagasta
Magíster en Educación
Antofagasta, Chile
frank.honores@uantof.cl,
ORCID: [0000-0003-4103-1914](https://orcid.org/0000-0003-4103-1914)

Nicole Riveros Diegues
Académica, Universidad de Antofagasta
Doctora en Filología española
Antofagasta, Chile
nicole.riveros@uantof.cl,
ORCID: [0000-0002-4264-2947](https://orcid.org/0000-0002-4264-2947)

Resumen: El siguiente ensayo plantea un análisis crítico sobre la necesidad imperativa de incorporar la educación emocional en los procesos de formación docente, al ser considerada un aspecto clave en las comunidades educativas en los tiempos actuales. Se plantean algunas discusiones y reflexiones en torno a esta temática, principalmente sobre la importancia de actualizar los programas de Formación Inicial Docente, con el propósito de que estos consideren las competencias emocionales como eje articulador del perfil profesional que se espera formar. En este sentido, se destacan los postulados que abordan la relevancia del aprendizaje emocional en niños, niñas y adolescentes, y el rol que desempeñan los y las docentes en los procesos de acompañamiento y modelamiento para un clima de aula efectivo. Por último, se esbozan algunas propuestas desde una mirada orientadora, que invitan a gestionar la educación emocional con atención a las necesidades de la sociedad actual.

Palabras clave: educación, emociones, formación inicial docente, profesorado.

Resumo: O seguinte ensaio propõe uma análise crítica sobre a necessidade imperativa de incorporar a educação emocional nos processos de formação docente, sendo considerada um aspecto chave nas comunidades educativas na atualidade. São apresentadas algumas discussões e reflexões em torno dessa temática, principalmente

Fecha recepción: 29 de mayo de 2025
Fecha aceptación: 04 de septiembre de 2025
DOI: 10.5354/2735-7279.2026.79130



sobre a importância de atualizar os programas de Formação Inicial de Professores, com o objetivo de que estes considerem as competências emocionais como eixo articulador do perfil profissional que se deseja formar. Nesse sentido, destacam-se os postulados que abordam a relevância da aprendizagem emocional em crianças e adolescentes, assim como o papel que os professores desempenham nos processos de acompanhamento e modelagem para um clima de sala de aula eficaz. Por fim, são esboçadas algumas propostas com uma perspectiva orientadora, que convidam à gestão da educação emocional com atenção às necessidades da sociedade atual.

Palavras-chave: educação, emoções, formação inicial de professores, professorado.

Abstract: The article presents a critical analysis of the imperative need to incorporate emotional education in teacher training processes, as it is considered a key aspect in educational communities in current times. Some discussions and reflections are raised around this topic, mainly on the importance of updating Initial Teacher Training programs, with the purpose that they consider emotional competencies as the articulating axis of the professional profile that is expected to be formed. In this sense, the postulates that address the relevance of emotional learning in children and adolescents, and the role that teachers play in the support and modeling processes for an effective classroom climate, stand out. Finally, some proposals are outlined from a guiding perspective, which invite people to manage emotional education with attention to the needs of today's society.

Keywords: education, emotions, initial teacher training, teachers.

INTRODUCCIÓN

La Educación Emocional (EE) se entiende como un proceso educativo orientado al desarrollo de competencias emocionales, tales como la conciencia, la autorregulación, la empatía y las habilidades sociales (Bisquerra, 2003). En los contextos escolares contemporáneos, marcados por crecientes desafíos sociales y psicológicos, la EE se ha consolidado como una dimensión esencial del aprendizaje integral. Sin embargo, su implementación efectiva depende, en gran medida, de la formación y disposición emocional del profesorado, quienes enfrentan brechas formativas y estructurales que dificultan su integración pedagógica (Ministerio de Educación, 2002).

Ahora bien, el constructo de competencias emocionales no está exento de debate. Desde una perspectiva epistemológica, su formulación responde a marcos de corte psicológico-cognitivista y tecnocrático, que conciben las emociones como recursos medibles, gestionables y transferibles a través del entrenamiento (Sutton y Wheatley, 2003). Esta mirada, aunque útil para su sistematización pedagógica, tiende a despolitizar las emociones, reduciéndolas a destrezas instrumentales al servicio de la eficacia educativa. Frente a ello, enfoques críticos —como los de Zembylas (2011) y Boler (1999)— sostienen que las emociones son construcciones socioculturales atravesadas por relaciones de poder, género y clase, y que su gestión implica inevitablemente compromisos ideológicos sobre qué sentir, cómo expresarlo y con qué fines. Es más, las aportaciones de Bisquerra y Pérez (2007) son enfáticas, incluso, en distinguir la

inteligencia emocional, de las competencias emocionales y de la educación emocional.

En este sentido, promover competencias emocionales en la escuela conlleva una tensión entre la búsqueda de bienestar individual y la reproducción de un ideal normativo de “docente emocionalmente competente”. Por ello, abordar la EE desde una perspectiva crítica supone reconocer su dimensión ética, política y cultural, y no solo su utilidad funcional para la enseñanza (Prieto y González, 2022; Ramírez-Rocha, 2025; Rivera, 2025).

Además, el estudio de las emociones docentes ha adquirido relevancia en las últimas décadas, destacándose a autores como Hargreaves (1998), Zembylas (2011) y Pekrun (2017), quienes exploran la relación entre emocionalidad, contexto educativo y logro académico (Poblete-Christie et al., 2024). No obstante, la mayoría de las investigaciones se centran en describir discursos emocionales más que en comprender su dimensión fenomenológica, lo que evidencia un campo aún en desarrollo y con desafíos pendientes.

En el caso chileno, diagnósticos recientes revelan altos niveles de estrés docente y escasa formación en manejo emocional Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), 2019; Ministerio de Educación, 2020a), situación que repercute tanto en el bienestar del profesorado como en la convivencia escolar. Si bien, se han impulsado iniciativas como el Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA), estas se orientan principalmente al estudiantado, sin abordar de manera sistemática la formación socioemocional de los docentes. Frente a ello, resulta imprescindible avanzar hacia programas de desarrollo profesional que fortalezcan las competencias emocionales del profesorado, pero desde una visión crítica y situada, que reconozca las emociones como prácticas culturales y éticamente comprometidas (Zembylas, 2011).

Integrar la EE en los currículos de formación inicial y continua implica no solo enseñar a “gestionar” emociones, sino también a comprender su sentido y su poder transformador dentro de las comunidades educativas (Bisquerra y Hernández, 2017).

En este contexto, el presente ensayo analiza críticamente los desafíos que enfrenta la formación docente en el desarrollo de la competencia socioemocional, revisando aportes teóricos y evidencias recientes sobre la EE en docentes y estudiantes. Asimismo, se propone una reflexión propositiva orientada a consolidar la EE como eje articulador del quehacer pedagógico, desde una perspectiva emancipadora que reconozca las emociones como parte constitutiva del sujeto, de la práctica docente y del bienestar colectivo.

ANTECEDENTES TEÓRICOS

Comprender la Educación Emocional

La EE no puede entenderse únicamente como un conjunto de habilidades o competencias individuales, sino como un constructo epistemológico plural, nacido y fortalecido del cruce entre la psicología humanista, las ciencias cognitivas, la neuroeducación y las teorías socioculturales del aprendizaje. Autores como Bisquerra (2011), Bisquerra y Pérez (2007), Saarni (1999, 2000) y Campos et al. (1996) entienden la EE como un proceso educativo, continuo y permanente que busca el desarrollo de competencias emocionales, pero esta definición, aunque fundacional, debe ampliarse hacia una comprensión ecológica y contextual del fenómeno emocional.

Desde el enfoque sistémico de Maturana (2001) y Varela (2000), las emociones son condiciones de posibilidad del conocer y del convivir; no son estados internos, sino formas de relación. En consecuencia, la EE se fundamenta en una epistemología de la interconexión entre cuerpo, mente y cultura, donde la emoción es constitutiva del acto educativo. Este giro epistemológico desplaza la mirada desde la emoción como variable psicológica (controlable o gestionable) hacia la emoción como dimensión constitutiva del sujeto y del conocimiento (Zembylas, 2011; Boler, 1999).

Lagos (2024) ubica la EE dentro de la formación integral de la personalidad (dimensiones física, intelectual, moral, social y emocional), evitando una visión terapéutica estrecha, y Mora et al. (2022) entienden que la escuela y la familia deben tejer puentes de co-responsabilidad para acompañar el desarrollo emocional en los planos cognitivo, afectivo y axiológico; esto desplaza la EE del aula aislada a un ecosistema de vínculos.

Ahora bien, el constructo de competencias emocionales (Goleman, 1995; Bisquerra, 2011) ha sido altamente influyente en las políticas educativas contemporáneas. Sin embargo, desde una mirada crítica, este enfoque corre el riesgo de tecnocratizar las emociones, reduciéndolas a indicadores de rendimiento y productividad (Zembylas, 2007, 2011). Las competencias emocionales —conciencia, regulación, motivación, empatía, habilidades sociales— son relevantes, pero su apropiación institucional suele invisibilizar los compromisos ideológicos que la sustentan: la normalización de ciertas formas de sentir (por ejemplo, autocontrol, resiliencia, optimismo) como deseables para el “buen desempeño” docente y estudiantil. En este sentido, Zembylas (2011) advierte que la educación emocional puede transformarse en una pedagogía afectiva de control, donde el bienestar se convierte en mandato moral y la emoción se administra más que se comprende.

Incluir las competencias emocionales como herramienta fundamental para el desarrollo de la conciencia, comprensión, expresión y regulación de los fenómenos emocionales (Bisquerra, 2011), podría repercutir favorablemente a largo plazo, es decir, de manera transversal en la calidad de la formación universitaria y en la enseñanza de los profesionales de la educación (Ministerio de Educación, 2020a). Por lo tanto, su incorporación representa el desafío de ampliar la perspectiva docente hacia un enfoque

adecuado para este ámbito de formación (Gallardo y Pérez, 2017).

El rol del profesorado es central en la EE. Hargreaves (1998) define la enseñanza como una práctica emocional enraizada en contextos de poder, cultura y comunidad. Desde esta perspectiva, el docente no solo transmite conocimiento, sino que encarna un modo de estar con otros, y su emocionalidad configura el clima moral del aula. Segura (2019) afirma que la EE es experiencial, reflexiva y transferible, se cultiva de forma gradual y permanente; esto respalda la lógica del enfoque procesual y, por su parte, Gallardo y Pérez (2017) advierten que incorporar la EE exige cambiar la perspectiva docente, integrando la EE de manera curricular y transversal. En definitiva, el bienestar personal y social debería ser una de las metas más importantes de la educación y de la política (Bisquerra y Hernández, 2017). Este mismo planteamiento es refrendado por las *Bases Curriculares de 7° básico a 2° medio* (Ministerio de Educación, 2015) del Ministerio de Educación en Chile, al señalar los Objetivos Generales de la Educación Básica y Media (Ley General de Educación, N°20.370), en los ámbitos Personal y Social, donde se espera que las y los estudiantes logren un desarrollo autónomo en los distintos ámbitos de conformación (moral, espiritual, intelectual, afectivo y físico), que respeten las normas de convivencia y del entorno, así como también estén en conocimiento de sus derechos y responsabilidades dentro de un contexto de formación académica, y que les permita convivir democráticamente. Se suma a lo anterior, como objetivo general de la educación, integrar equipos de trabajo colectivo y la adquisición de hábitos de vida activa y saludable.

Cerda (2014) y Casassus (2007) coinciden en que el bienestar y la conciencia emocional del profesorado repercuten directamente en los aprendizajes de los estudiantes, pero esto no debe reducirse a un discurso terapéutico. La emoción docente es también una práctica ética, que implica reconocer al otro como sujeto legítimo (Maturana, 2001) y, por tanto, educar desde el respeto, la empatía y la reflexividad.

Siguiendo a Naranjo (2014, 2011), Maturana (2001), Varela (2000) y Giménez-Dasí y Quintanilla (2009), la EE debe concebirse como una vía de transformación cultural y social, no como una estrategia correctiva. En rigor, la EE podría articularse en tres dimensiones inseparables:

- La personal, que impulsa la autoconciencia y el bienestar.
- La interpersonal, que fortalece la convivencia y la ciudadanía emocional.
- La sociopolítica, que permite cuestionar las estructuras que producen sufrimiento o desigualdad emocional.

Este último eje es clave para trascender la visión higienista de la EE y situarla como educación para la justicia emocional (Bisquerra y Hernández, 2017), donde las emociones son reconocidas como fuerzas de transformación social.

En este sentido, el desafío recae en que la formación docente debe ir más allá de entrenar habilidades socioemocionales, pues requiere cultivar la conciencia crítica del propio sentir, comprender cómo las emociones son configuradas por la cultura institucional y desarrollar la capacidad de transformar esas estructuras.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

El análisis realizado en este trabajo se enmarca en un enfoque cualitativo de carácter hermenéutico-crítico, orientado a la interpretación reflexiva de fuentes teóricas, normativas y empíricas sobre educación emocional y formación docente. El mecanismo de análisis que guió la reflexión fue la interpretación crítica de discursos y categorías conceptuales, mediante un proceso de revisión documental sistemática que integró aportes de autores clásicos y contemporáneos, junto con investigaciones recientes y lineamientos del Ministerio de Educación de Chile. En coherencia con el método hermenéutico, el análisis avanzó desde la comprensión de los sentidos teóricos hacia una síntesis propositiva, orientada a fortalecer la formación inicial docente y promover una mirada crítica e integral de las emociones en el ámbito educativo.

Hacer visibles las emociones

Es consabido que la educación es un fenómeno social que necesita del lenguaje y las emociones para su funcionamiento o accionar, al modo en que lo plantea Echeverría (2003) en su insigne texto *Ontología del Lenguaje*. Ocurre desde las interacciones humanas, como un proceso continuo, como trenzas de lenguaje. Es tal la relevancia de la educación para el desarrollo integral del ser humano, que se prolonga durante toda su vida, a diferencia del proceso de escolarización.

Aquí surge nuevamente la pregunta sobre la forma en que se educa y cómo se hace. Sin duda, se han aceptado como estandartes las conductas basadas en la agresividad, el rechazo, la no-aceptación del otro ni de uno mismo, la injusticia y el odio. En palabras de Maturana (2001), lo anterior implica “una enfermedad”, entendida como:

(...) el miedo a no tener capacidad de convivencia social. Es este miedo lo que nos lleva a la negación del otro, a la intolerancia, a la desconfianza, a la falta de reflexión, y a la aceptación del uso de la autoridad en vez de la conversación y el acuerdo como modos de convivencia. Esa enfermedad da por resultado el autoritarismo que surge en cada uno de nosotros con la pérdida de la confianza en nuestra capacidad de convivencia democrática, o la obediencia y sumisión a un designio impuesto y ajeno a la acción de nuestra reflexión (p.70).

Lo anterior se actualiza y cobra amplio sentido, por cuanto la principal temática que quiere abordar este texto es la reflexión sobre el desafío de la EE en el profesorado escolar chileno, teniendo estas barreras como “puntos ciegos” que obstaculizan la implementación de un proyecto de educación emocional nacional, ya sea porque vivimos de los fantasmas del pasado, o bien porque abunda la resistencia al cambio o porque las estructuras mentales están basadas en lo racional y no en lo emocional, ajustándose a las denominadas “anteojeras”. Por esta razón, cobra particular relevancia la mirada del autor, ya que sugiere retribuir al país aquello que se está recibiendo y no fundar el aprendizaje en una libre y sana competencia. Esto no nos permite “lenguajear” ni emocionarnos con el otro, solo nos construye antibiológicamente, porque sabemos que el ser humano comenzó su proceso de hominización acariciando, utilizando las manos para diversas situaciones cotidianas, conectándose intuitivamente con el entorno, ante lo cual la emoción provocó una acción en su desarrollo. Es, finalmente, lo que todos

necesitamos en un mundo donde la competitividad, la necesidad de ganar, querer acceder a grandes puestos, la misma inmediatez de las cosas, las redes sociales, la cultura del descarte, quitan lugar a las conversaciones reales, estableciendo un mundo más individualizado, intolerante y desconfiado, características que no colaboran con ese desarrollo humano del que también hacen referencia Naranjo (2011) y Pena (2024).

Un camino viable para la co-construcción de sociedades dialogantes es atender al valor de la palabra. Esta, utilizada en su sentido singular y genérico, permite alcanzar profundos y significativos cambios si es empleada a favor del desarrollo de experiencias inclusivas. La importancia de verbalizar las emociones y de abordarlas en un discurso empático se ciñe como uno de los compromisos que tiene la educación con la formación de sujetos emocionalmente responsables.

Ponce y Riveros (2021) reconocen que la experiencia educativa en el lenguaje “se configura como un mecanismo que impulsa mejores oportunidades para conocer y aprender sobre el mundo a través de los otros” (p. 347), pero también para conocerse y reconocerse a sí mismos por medio de las palabras, entendidas como parte de un sistema cohesivo de representación interiorizada.

En este sentido, se comprende que el lenguaje es una manifestación de la experiencia del sujeto, a la que se accede a través de los campos de conciencia (O'Connor y McDermott, 2016; Segura, 2019); por cuanto al nombrar las emociones (hacerlas visibles por medio de las palabras) es también una forma de distinguirlas, categorizarlas y organizarlas como parte de la vivencia que experimentan internamente los hablantes en un entorno social. Lo que se pretende con la verbalización emocional escolar (es decir, que en la escuela sea habitual hablar de las emociones), es formar estudiantes que posean conocimiento sobre sí mismos, “con un sentido de compromiso y responsabilidad frente a su comunidad y las oportunidades que se les presentan en el futuro” (Ministerio de Educación, 2021, p. 7). Si la escuela no transita hacia esa habitualidad, entonces difícilmente podrán configurarse espacios para el desarrollo de una cultura con atención a lo socioemocional.

En definitiva, se ha propuesto en estas líneas que las emociones no pueden ser concebidas únicamente como fenómenos internos o psicológicos, sino también como construcciones que se moldean y adaptan a las interacciones que manifiesta el entorno educativo, las normas sociales y los valores culturales que guían las prácticas pedagógicas. Reconocer esta interdependencia permite preponderar y valorar la mirada sobre el desarrollo emocional del profesorado, reconociéndolo como un proceso situado, contextual y profundamente relacional.

Implementaciones curriculares para la Formación Inicial Docente (FID), en atención a la educación emocional: una mirada orientadora

En cuanto a los avances que ha experimentado el campo de la educación, impulsados por las demandas de la sociedad actual, Mora et al. (2022) reconocen distintos estudios que validan y priorizan las emociones en estos contextos por sobre la cognición, lo que contribuye a explicar el giro que han dado las ciencias de la educación hacia lo afectivo y el surgimiento de la neurociencia del afecto orientada a fines pedagógicos.

De acuerdo a las contribuciones actuales, Lagos (2024) reconoce que los modelos educativos que promueven las Instituciones de Educación Superior (IES), encargadas de impartir programas de Formación Inicial Docente, asumen en sus estructuras curriculares un compromiso declarativo, en cuanto a la importancia del enfoque integral en la formación de profesores y profesoras. Tal como afirma la autora, donde, si bien,

“[...] la inclusión de asignaturas de formación integral en las mallas curriculares de las carreras de pedagogía no garantiza por sí misma una formación emocional, demuestra un interés por incluir este ámbito tan relevante en la actualidad. En la formación de docentes, esto tiene un sentido aún mayor, ya que no solo se trata de la formación de un individuo, sino de muchos debido al efecto multiplicador de la profesión docente. (p. 16)”.

Ese efecto multiplicador que señala la autora, lo desglosa Bisquerra (2000), al reconocer que un profesor con formación en educación emocional puede propiciar experiencias interpersonales significativas en sus estudiantes, contribuir al desarrollo de un clima de aula adecuado, favorecer estrategias para el buen rendimiento académico, y minimizar espacios de vulneración y conflicto que atenten contra la integridad de quienes configuran la comunidad educativa y la sana convivencia entre pares. Todo lo anterior, para abordar con variadas y mejores herramientas el llamado “analfabetismo emocional” (Bisquerra, 2000), que se manifiesta en diversas formas de tensión (conflicto, ansiedad, depresión, etc.) y que tiene especial incidencia en la etapa escolar (Pena, 2024).

Ante este contexto divergente y desafiante, los profesores deben contar con una sólida formación integral, por cuanto es el compromiso que asumen las IES desde el año 20026, al ser las encargadas de autoevaluar sus procesos formativos de acuerdo con las dimensiones y criterios propuestos por la Comisión Nacional de Acreditación. De igual forma, y siempre velando por la calidad en la FID, se han generado distintos programas y convenios ministeriales, cuyos propósitos recaen en incentivar y fortalecer el ejercicio docente bajo estándares que configuran la identidad del profesorado desde la inserción y el acompañamiento continuo; lo que quedó estipulado con la creación de la Ley de Sistema de Desarrollo Profesional Docente en el año 2016.

Respecto de este marco regulador, “todas las medidas para mejorar, rediseñar y fortalecer la calidad de la Formación Inicial Docente son de responsabilidad de las instituciones de educación superior en Chile y se estructuran con base en un desempeño homogéneo” (López y Lagos, 2021, p. 2); por ello, es responsabilidad de estas instituciones salvaguardar los procesos de adquisición competencial con énfasis en los cambios que expresa la sociedad, a los cuales los docentes deben dar respuesta desde una sólida formación crítica, reflexiva y transformadora; sobre todo, si se considera que:

“[...] la figura adulta con quien más horas comparten los estudiantes es la del docente, se hace evidente la necesidad de trabajar su desarrollo y bienestar socioemocional, sus capacidades para establecer vínculos pedagógicos y afectivos con los estudiantes, y las prácticas para construir una cultura y un clima acogedor, seguro y nutritivo. Los docentes son modelos de comportamiento social y emocional, y ejercen su rol e influencia principalmente a través de la relación y del vínculo que establecen con sus estudiantes (Ministerio de Educación, 2020b, p. 12)”.

Por todo lo anterior, el aprendizaje socioemocional en el aula es una realidad necesaria, ya que la actualización curricular de la FID y los espacios de formación continua dirigidos a docentes, deben integrar gradualmente “la dimensión socioemocional con la cognitiva como un eje transversal” (Ministerio de Educación, 2020b, p. 4). Naturalmente, esta necesidad se acrecentó posterior a la pandemia, periodo en el que la educación se vio fuertemente afectada, principalmente, los vínculos emocionales que se gestan en las comunidades educativas en instancias de presencialidad. La virtualización de los aprendizajes implicó un desgaste en las dinámicas de convivencia, por ello, a nivel ministerial se debieron implementar programas dirigidos a orientar y fortalecer estos vínculos desde una acción remedial, con objeto de gestionar adecuadamente una cultura basada en el manejo de las emociones.

Dentro de las iniciativas que ha implementado el Ministerio de Educación de Chile para promover la reflexión y el diálogo en torno a la sana convivencia, manejo emocional, bienestar y salud mental, se reconoce la Política Nacional de Convivencia Educativa 2024-2030, que se erige dentro del Plan de Reactivación Educativa (Ministerio de Educación, 2024). La promulgación de esta política pública impone favorablemente las directrices para que las carreras de Pedagogía actualicen sus itinerarios formativos, ya sea en la construcción de rediseños o en la implementación de actividades curriculares focalizadas y progresivas. De este modo, se espera que los y las docentes “cuenten con un alto nivel de competencias socioemocionales y logren crear un ambiente seguro y contenedor para sus alumnos” (Ministerio de Educación, 2021, p.7).

Hacia una educación emocional integradora

De acuerdo con Garrido y Trimiño (2020), para transformar la educación escolar contemporánea se debe otorgar el valor real a la esfera motivacional-afectiva que integra la personalidad de los y las profesionales de la educación, desde la misma comunidad educativa, pues se confirma que las emociones positivas influyen en las dinámicas de enseñanza e interacciones con el estudiantado y sus pares; considerándolas como un factor predominante en el desarrollo de la calidad educativa. Es así, cómo se demuestra que los docentes no desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje de manera mecánica ni automatizada, sino que manifiestan emociones que inciden en estos, ya sea directa, indirecta, favorable o desfavorablemente; lo cual determina la calidad de lo impartido. Agregan estos autores que tanto la formación inicial docente como la capacitación continua de los profesionales en ejercicio deben incluir el estudio, la reflexión e implementación de estrategias psicoeducativas que aseguren escenarios de desarrollo emocional positivo para influir de forma directa en el estudiantado en una dinámica dialéctica; entendiendo que la personalidad incorpora las dimensiones cognitiva-instrumental y motivacional-afectiva. Por lo tanto, la díada cognición-emoción constituye el acto dialéctico per se, influyendo una sobre otra recíproca y continuamente.

En definitiva, el trabajo docente consiste en construir un sistema educativo que permita que los niños transiten de manera progresiva hacia la autonomía, promoviendo una participación activa y reflexiva en los procesos formativos propuestos. De este modo, no solo se busca el desarrollo de competencias cognitivas, sino también la adquisición de habilidades socioemocionales que faciliten la interacción respetuosa y consciente con

ellos mismos y con su entorno, generando ciudadanos responsables emocionalmente e implicados con el bienestar propio y colectivo.

Si el profesorado cree en esto, el sistema obtiene los recursos necesarios para mirar al futuro y generar proyectos comunes que permitan el desarrollo integral de todos y todas, bajo un modelo educativo que responda a los desafíos planteados por la Sociedad de la Información y que desarrolle coherentemente los cuatro pilares planteados por la UNESCO hace más de dos décadas (Fundación Liderazgo Chile, 2021).

CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

La construcción profesional, en todas las áreas, requiere una formación integral, sobre todo con énfasis en el reconocimiento y dominio de las emociones. Sin embargo, es en la Formación Inicial Docente (FID) donde esta necesidad debe ser asumida con mayor compromiso, ya que las y los profesores no solo aprenden para el ejercicio de su propio bienestar, sino también para enseñar a otros a gestionar sus propias emociones. Tal como se ha manifestado en este artículo, la educación emocional es una tarea inherente al contexto familiar, entendido éste como el rol que asumen los padres y los cuidadores en la formación integral de niñas y niños; no obstante, también en esta labor participa directamente la globalidad del contexto educativo. Es decir, los componentes de continuidad y permanencia que requiere este proceso de construcción pueden alcanzarse a través de la interacción con quienes se mantiene un vínculo afectivo y de confianza (Fundación Liderazgo Chile, 2021), de ahí que sea importante que esta triada confluya en la gestión de experiencias emocionalmente significativas, dentro y fuera del itinerario curricular, con el objeto de que puedan extrapolarse a la participación socialmente responsable de cada sujeto en espacios cotidianos y funcionales. Por lo anterior, se reconoce que

“El aprendizaje socioemocional tiene sus bases en las evidencias desde las neurociencias que han demostrado que cuando el niño (o adulto) se encuentra en un estado emocional negativo y estresante, el sistema límbico (emocional), y más específicamente la amígdala, se activa. Dada la alta conectividad de la amígdala con las áreas cognitivas del cerebro (corteza frontal y pre-frontal), su activación genera, a su vez, una desactivación de las áreas relacionadas al pensamiento racional, concentración, planificación, memoria y regulación emocional y conductual. Esta desactivación produce que, en momentos de estrés y emociones negativas, no es posible algún tipo de aprendizaje significativo, por lo subyacente a las propuestas de Educación Emocional se encuentra el fundamento de que no es posible ningún tipo de actividad cognitiva, empática y de autorregulación, bajo estados de emocionalidad cognitiva. Por lo tanto, es sólo a través de que la educación comprenda que lo esencial es el fomento de un contexto de aprendizaje seguro y libre de estrés negativo, es que se podrá alcanzar una genuina educación de calidad (Lecannelier, 2016)”.

En cuanto a los desafíos del profesorado en educación emocional, se podrían señalar algunos factores determinantes. A saber:

1. Generar mayores instancias para la formación específica y el acompañamiento continuo: una de las principales tensiones que enfrenta el profesorado es la insuficiente formación en competencias emocionales durante su etapa de preparación inicial. Aunque en los últimos años se han implementado algunos programas de formación continua, no queda la certeza respecto de los vínculos formales que establezcan estos insumos con el currículo de la FID. Además de ello, dichos programas se orientan a la gestión emocional dentro del marco de la convivencia escolar y orientado principalmente a las comunidades educativas. En este sentido, el docente queda postergado a su contexto, aun cuando se reconoce que el profesorado es el verdadero movilizador del clima de aula, por cuanto, para aprender a enseñar a gestionar las emociones de los otros, requiere de un autoaprendizaje previo respecto de sus propias emociones (conciencia emocional). Si bien, en la actualidad el Ministerio de Educación cuenta con un insumo dirigido específicamente a las y los docentes: *Claves para el bienestar: bitácora para el autocuidado docente* (Ministerio de Educación, 2020c), que aborda y profundiza en torno a cuatro tópicos: “Vive de acuerdo a tu propósito”, “Recupera energía para tu bienestar”, “Conduce tus pensamientos y emociones” y “Cuida tus relaciones”, persiste una tarea pendiente respecto a otras posibilidades de acompañamiento explícito y directo, centrado más en la praxis y en la transición formativa desde la docencia novel a la mentoría.
2. Atender la sobrecarga laboral y emocional: el profesorado trabaja bajo condiciones que limitan su capacidad de ejercer una educación emocional efectiva. La sobrecarga administrativa, las demandas curriculares y el contexto de violencia escolar incrementan los niveles de agotamiento y dificultan la disponibilidad emocional para abordar las necesidades propias y las de los estudiantes. Por lo anterior, es necesario dialogar respecto de qué mejoras laborales pueden implementarse a favor de una carga que concuerde con el enfoque declarativo del Ministerio de Educación y que permitan transitar armónicamente por las “claves para el bienestar” en un contexto real y situado.
3. Predominio de una cultura escolar tradicional: en muchas comunidades escolares se reconoce comúnmente una cultura educativa basada en la disciplina y el rendimiento académico, lo que deja poco espacio para iniciativas que promuevan el desarrollo emocional o, si se quiere, la psicología positiva. Este paradigma a menudo subestima la importancia del trabajo emocional en el desarrollo del aprendizaje y la sana convivencia. Por ello, es importante reconocer que conectar el aprendizaje socioemocional con lo académico exige integrar enseñanza y acompañamiento, ante lo cual “resulta prioritario consolidar la idea de que todo aprendizaje escolar incluye lo cognitivo, lo emocional y lo social, superando la falsa dicotomía entre lo ‘académico’ y lo ‘formativo’”. (Ministerio de Educación, 2020b, p. 13). Estos aspectos cobran sentido respecto de lo reflexionado en este artículo.

Ahora bien, estos elementos pueden ser trabajados desde una mirada orientadora en la Formación Inicial Docente, de modo que puedan proyectarse a los distintos

escenarios educativos. Aquí se plantean algunas propuestas y reflexiones para abordarlos:

1. Formación continua y acompañamiento docente: es crucial implementar programas de formación continua que permitan al profesorado desarrollar sus propias competencias emocionales y adquirir herramientas para aplicarlas en el aula. Entre algunas temáticas destacan la autorregulación emocional, escucha empática, el refuerzo de la identidad personal y profesional, fortalecimiento de una autoestima sana y positiva, y el aprendizaje de estrategias para la resolución de situaciones complejas (Ministerio de Educación, 2020c).
2. Promoción del autocuidado docente: el bienestar emocional de las y los profesores debe ser una prioridad. Estrategias como el acceso a redes de apoyo profesional, talleres de manejo del estrés y políticas que reduzcan la carga laboral pueden favorecer la calidad de vida de los educadores, habilitándolos para desempeñar un rol orientador efectivo, acorde con las exigencias y necesidades del entorno escolar actual.
3. Transformación cultural en las escuelas: es necesario avanzar hacia una cultura escolar más inclusiva y centrada en el bienestar, lo cual implica involucrar a toda la comunidad educativa —estudiantes, docentes, personal de apoyo educativo, directivos y familias— en la construcción de un ambiente donde las emociones sean reconocidas y valoradas como parte del aprendizaje; es decir, sin desconexión con lo académico.

A partir de las reflexiones de este estudio, se propone avanzar hacia una formación docente que integre enfoques formativos y didácticos aplicables al desarrollo de una “pedagogía de las emociones”. En este sentido, resulta fundamental promover metodologías experienciales, el aprendizaje colaborativo entre pares y la práctica reflexiva guiada, de modo que las emociones sean comprendidas no solo como objeto de estudio, sino como medio para el crecimiento profesional y personal de las y los docentes.

Asimismo, los hallazgos invitan a proyectar un ambiente educativo creativo y emocionalmente positivo, en el que el bienestar se conciba como eje de la convivencia escolar. Se busca promover una cultura institucional que valore la empatía, la confianza y la cooperación como ejes rectores del quehacer pedagógico, que garanticen un entorno de aprendizaje seguro, inclusivo y motivador para todos los integrantes de la comunidad educativa.

Por último, es pertinente reconocer algunas limitaciones del presente estudio, especialmente en relación con la falta de observación empírica directa sobre las prácticas docentes y el alcance exploratorio del enfoque reflexivo. Investigaciones futuras podrían profundizar en el impacto de las intervenciones formativas en educación emocional, considerando la diversidad territorial y cultural, así como los efectos en el bienestar docente y el clima escolar.

El desafío, entonces, es integrar la educación emocional en el sistema escolar chileno, lo que evidentemente requiere de un esfuerzo colectivo y sostenido. La formación

del profesorado en competencias emocionales, junto con el fortalecimiento de su bienestar y el cambio cultural en las escuelas, son pasos fundamentales para avanzar en esta dirección, y repercutir positivamente en las comunidades educativas y en la sociedad en general. Adoptar una mirada orientadora permite no solo responder a las demandas emocionales de los estudiantes, sino también construir comunidades educativas más empáticas y resilientes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7–43.
<https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bisquerra, R. (Coord.). (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Desclée de Brower.
- Bisquerra, R., y Hernández, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa Aulas Felices. *Papeles del Psicólogo*, 38 (1), 58-65.
- Boler, M. (1999). *Feeling Power: Emotions and Education*. Routledge.
- Campos, J., Kermoian, R. y Witherington, D. (1996) Una perspectiva epigenética del desarrollo emocional. En R. Kavanaugh, B. Zimmerberg y S. Fein (Eds.), *Emoción: Perspectivas interdisciplinarias*. (pp.119-138). Mhawah.
- Casassus, J. (2000). *La escuela tiene algo que decir*. Docencia (11). UNESCO.
- Casassus, J. (2007). *La Educación del ser emocional*. Editorial Cuarto propio.
- Cerda, A. (2014). Educación emocional en la formación inicial de profesores de pedagogía en educación básica: relato de una propuesta en construcción. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica* 13(16).
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17576>
- Echeverría, R. (2003). *Ontología del Lenguaje*. (6.^a ed.). LOM Ediciones.
https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w24503w/ontologia_01.pdf
- Fundación Liderazgo Chile. (2021). *Análisis, fundamento y programa inicial del proyecto de Ley de Educación Emocional en Chile*. Fundación Liderazgo Chile
<https://www.flich.org/wp-content/uploads/2021/03/Marco-teorico-Ley-de-educacion-emocional.pdf>
- Gallardo, A. y Pérez, M. L. (2017). Competencias emocionales en la formación inicial docente. *Revista Ciencias de la Documentación*, 3(3), 25-42.
<https://bcp.cienciasdeladocumentacion.cl/gallery/2%20v3n3%202017%20csdoc.pdf>
- Garrido, C. y Trimiño, B. (2020). Emociones positivas del docente: una reflexión desde las realidades que enfrenta la educación escolar mexicana. *Revista Investigium*

IRE: Ciencias Sociales y Humanas, 11(2).
<https://doi.org/10.15658/INVESTIGIUMIRE.201102.02>

Giménez-Dasí, M., y Quintanilla, L. (2009). “Competencia” social, “competencia” emocional: una propuesta para intervenir en Educación Infantil. *Journal for the Study of Education and Development*, 32(3), 359-373. <https://doi.org/10.1174/021037009788964222>

Goleman, D. (1995). *La inteligencia Emocional*. Javier Vergara.

Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854 [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)

Lagos, N. (2024). Educación emocional en la formación del profesorado de Chile. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(28). <https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1970>

Lecannelier, F. (2016). *A.M.A.R. Hacia un cuidado respetuoso de apego en la infancia*. Ediciones B Chile.

López, V., y Lagos, N. (2021). Repensar la formación inicial docente desde una dimensión socioemocional. *Revista Educación* 45(1), 1-9. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.41464>

Maturana, H. (2001). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política* (10.^a ed.). Ediciones Dolmen. https://des-juj.infed.edu.ar/sitio/upload/Maturana_Romesin_H_-_Emociones_Y_Lenguaje_En_Educacion_Y_Politica.pdf

Ministerio de Educación (2015). *Bases Curriculares 7° básico a 2° medio*. Unidad de Currículum y Evaluación. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136_bases.pdf

Ministerio de Educación (2020a). *Plan de aseguramiento de la calidad de la educación 2020-2023*. Gobierno de Chile https://www.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/19/2020/07/SAC-2020-2023_vf.pdf

Ministerio de Educación (2020b). *Aprendizaje socioemocional: Fundamentación para el plan de trabajo*. División de Educación General <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14520/072020-fundamplandetrabajo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ministerio de Educación (2020c). *Claves para el bienestar: bitácora para el autocuidado docente*. Gobierno de Chile <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14519>

Ministerio de Educación (2021). *Estrategias para el aprendizaje socioemocional desde el Currículum Nacional*. Unidad de Currículum y Evaluación https://www.curriculumnacional.cl/docente/629/articles-256275_recurso_pdf.pdf

Ministerio de Educación (2024). *Política Nacional de Convivencia Educativa 2024-2030*. Gobierno de Chile <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp->

[content/uploads/2024/05/Politica-Nacional-de-Convivencia-Educativa-MINEDUC-2024.pdf](#)

- Mora, N., Martínez-Otero, V., Santander, S. y Gaeta, M. (2022). Inteligencia emocional en la formación del profesorado de educación infantil y primaria. *Perspectiva Educativa*, 61(1), 53-77. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.1-art.1234>
- Naranjo, C. (2011). La educación que tenemos roba a los jóvenes la conciencia, el tiempo y la vida [Entrevista]. *Webislam*. <http://www.webislam.com/articulos/60921-la-educacion-que-tenemos-roba-a-los-jovenes-la-conciencia-el-tiempo-y-la-vida.html>
- Naranjo, C. (2014). Una educación para la evolución personal y social. En C. Naranjo, *Cambiar la educación para cambiar el mundo* (pp. 115-132). Cuarto Propio. https://www.claudionaranjo.net/pdf_files/education/cambiar-la-educacion-ch-5-spanish.pdf
- O'Connor, J. y McDermott, I. (2016). *Los principios de la PNL: Mente, lenguaje y experiencia*. Amat Editorial.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2019). *TALIS 2018: Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
- Pekrun, R. (2017). Achievement emotions. En A. J. Elliot, C. S. Dweck, y D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (pp. 251–271). The Guilford Press.
- Pena Garrido, M. (2024). Salud mental, violencia y competencias emocionales en adolescentes. *Educación XXI* 27(2), 9-16. <https://doi.org/10.5944/educxx1.27.2>
- Poblete-Christie, O., Cornejo, R., Bächler, R. y López, M. (2024). Sensaciones y significados: cara y contracara de las emociones de profesoras chilenas en aula. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 5(1), 36-54. <https://doi.org/10.24310/mar.5.1.2024.16069>
- Ponce, N. y Riveros, N. (2021). Construyendo inclusión a través del lenguaje: el valor de la palabra en los espacios educativos. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE)* 20(43), 345-357. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212043ponce18>
- Prieto Rojas, C. y González Arias, M. (2022). Desarrollo de Competencias Emocionales en estudiantes de séptimo y octavo de educación básica. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 48(1), 323-341. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000100323>
- Ramírez-Rocha, A. C. (2025). Educación de Competencias Emocionales para la Construcción de una Cultura de Paz. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 18(1), 333-341. <https://doi.org/10.37843/rted.v18i1.618>

- Rivera Campos, A. C. (2025). Competencias socioemocionales en docentes: una revisión sistemática. *Revista InveCom*, 5(3), e0503113. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14642456>
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Nueva York.
- Saarni, C. (2000). Emotional Competence. A Developmental Perspective. En R. Bar-On y J.D.A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 68-91). Jossey-Bass.
- Segura, C. (2019). Experiencia, mundo, lenguaje. *Alpha* 48, 17-26. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22012019000100017
- Sutton, R. E., y Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327–358. <https://doi.org/10.1023/A:1026131715856>
- Varela, F; (2000). *El fenómeno de la vida*. Dolmen Ediciones.
- Zembylas, M. (2007). Emotional capital and education: Theoretical insights from Bourdieu. *British Journal of Educational Studies*, 55(4), 443–463. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00390.x>
- Zembylas, M. (2011). Teaching and teacher emotions: A poststructural perspective. En C. Day y J. C.-K. Lee (Eds.), *New Understandings of Teacher's Work: Emotions and Educational Change* (pp. 31–43). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-0545-6_3