

Competencias socioemocionales del profesorado de educación diferencial, lenguaje y matemáticas

Socio-emotional competencies of special education, language and mathematics teachers

SAEZ-DELGADO, Fabiola M. ¹

VENEGAS, Mariela E. ²

MELLA-NORAMBUENA, Javier A. ³

VALENZUELA, Alba C. ⁴

PORTILLO, Samuel A. ⁵

Resumen

Se analizan las competencias socioemocionales docentes y su desarrollo en relación con la edad, el sexo y el área disciplinar, en una muestra de 281 docentes de Educación Diferencial, Lenguaje y Matemáticas de la región del Biobío, Chile. Se aplicaron un cuestionario sociodemográfico ad hoc y el instrumento SEMS-IT. Se encontraron niveles bajos de competencias, correlaciones positivas con la edad y diferencias significativas por sexo (a favor de mujeres) y área disciplinar (destacando Educación Diferencial).

Palabras clave: competencias socioemocionales, educación diferencial, educación regular, emociones, profesorado

Abstract

This study analyzes teachers' socioemotional competencies and their development in relation to age, sex, and subject area in a sample of 281 Special Education, Language, and Mathematics teachers from the Biobío region of Chile. An ad hoc sociodemographic questionnaire and the SEMS-IT instrument were administered. Low levels of competencies were found, along with positive correlations with age and significant differences by sex (favoring women) and subject area (especially Special Education).

Key words: socio-emotional skills, special education, mainstream education, emotions, teachers

1. Introducción

Las habilidades sociales y emocionales de los docentes son un elemento crucial para lograr procesos de enseñanza y aprendizaje eficaces; estas incluyen áreas afectivas como la conciencia y gestión emocional, de relacionamiento social y de proyección hacia la sociedad. Han sido definidas conceptualmente como el despliegue eficaz de habilidades que permiten a los profesores desenvolverse en experiencias sociales y emocionales, intrapersonales e interpersonales de forma asertiva en el contexto educativo (Collie, 2019; Contreras-Saavedra et al., 2023; Lozano-Peña et al., 2021). A saber, la profesión docente se considera una de las más exigentes desde el punto de vista emocional, lo que puede

¹ Directora de la Escuela de Postgrado de la Facultad de Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. fsaez@ucsc.cl

² Magister en Psicopedagogía y educación especial, Universidad Católica de la Santísima Concepción. Chile.mvenegasm@magister.ucsc.cl

³ Docente de la Facultad de Salud y Ciencias Sociales, Universidad de Las Américas, Concepción, Chile. Javier.mella@edu.udla.cl

⁴ Docente en la Universidad Pedagógica Nacional, subselección Obregón, México. albavzlass@gmail.com

⁵ Docente del Departamento de Educación del Instituto Tecnológico de Sonora, Ciudad Obregón, México. samuel.portillo40519@potros.itson.edu.mx

afectar a la salud mental y al bienestar de estos profesionales (Lozano-Peña et al., 2021). En los últimos años, se han evidenciado en los establecimientos educacionales de Chile fenómenos preocupantes, como el acoso y violencia escolar en el caso de los estudiantes, o del agotamiento excesivo por parte de docentes (Marín, 2022).

De acuerdo con datos de la Superintendencia de Educación de Chile, las denuncias por maltrato de estudiantes hacia profesores aumentaron en un 38%, demostrando la hostilidad presente en las comunidades educativas chilenas. Asimismo, el aumento considerable de licencias médicas de docentes por salud mental (Tralma, 2022); y las precarias condiciones laborales de los docentes se han asociado a la depresión, ansiedad, estrés y el burnout previamente al contexto COVID-19 (Orrego-Tapia, 2023).

En este sentido, las competencias sociales y emocionales han emergido como un componente esencial en el desarrollo humano, debido a su notable capacidad para predecir variables asociadas con el ámbito educativo (Lozano-Peña et al., 2021). Desde que Mayer y Salovey (1997) propusieron el concepto de inteligencia emocional, las competencias socioemocionales se han estudiado desde diversos de puntos de vista. Conceptualmente, Elías et al. (1997) las define como los conocimientos, las habilidades y la motivación de una persona para dominar las situaciones sociales y emocionales. Una interpretación más reciente de Collie (2019) las define como el manejo efectivo de las experiencias sociales y emocionales intrapersonales e interpersonales, que mejoran tanto el bienestar propio como el de otras personas.

Las competencias socioemocionales del profesorado son un factor clave para el logro de procesos de enseñanza y aprendizaje efectivos (Contreras-Saavedra et al., 2023). El desarrollo de competencias socioemocionales en el caso de las y los docentes actúa como factor protector, que favorece la adaptación al contexto, el afrontamiento al estrés y a cualquier circunstancia en el ámbito educativo o laboral de las personas (Mikulic et al., 2015). Además, diversos autores refieren que el bienestar laboral y emocional de las y los docentes trasciende el desempeño profesional, mejora el clima del aula e influye positivamente en los procesos de aprendizaje (Chan, 2008; Marchesi, 2012).

A saber, la docencia ha sido descrita como un trabajo de naturaleza afectiva que requiere de contacto y proximidad humana, y a través de la cual se producen y manipulan afectos (Negri & Hardt, 2000). En Chile, el rol de un docente incluye no sólo el deber de brindar conocimientos en las materias que imparte, sino también el deber de formar y desarrollar actitudes, valores y habilidades encaminadas al desarrollo integral de los estudiantes. Esto requiere que las y los docentes sean social y emocionalmente competentes para guiar a sus alumnos (Philip, 2023). Sin embargo, en la actualidad estos profesionales se ven expuestos a distintos desafíos cotidianos al interior del aula que generan agotamiento y estrés laboral. Estos desafíos requieren que los docentes adapten sus enfoques y estén abiertos a la innovación para responder a las necesidades cambiantes de sus estudiantes y de la sociedad en general. Al respecto, Sánchez & Gaeta (2023) señalan que la profesión docente es una de las más complejas, puesto que se trabaja directamente con la formación del alumnado de manera integral, esto es, se trata de orientar desde la educación su personalidad en su vertiente cognitiva, afectiva y conductual.

1.1. Competencias socioemocionales docentes clave: Gestión Cognitiva de la Emoción, Empatía Docente, Relación Docente-Estudiante y Clima de Aula Adverso

Respecto a las competencias socioemocionales docentes, la literatura destaca cuatro como fundamentales para un ejercicio docente efectivo, especialmente para climas de aula saludables. En primer lugar, está la Gestión Cognitiva de la Emoción (en adelante GESCOGED) la cual alude a la capacidad que tiene una persona para procesar las emociones de modo adecuado, lo que facilita el modo en que se relaciona consigo mismo y con el mundo (Arango, 2024). Considerando que muchos síntomas psicológicos se derivan de un manejo inadecuado de las emociones, esto hace a la gestión emocional fundamental para cualquier persona. Al respecto, Bisquerra (2009) plantea que no existen emociones correctas e incorrectas, sin embargo, es importante aprender a gestionarlas adecuadamente para evitar actuar de manera impulsiva. En resumen, la gestión cognitiva de la emoción explica cómo las personas pueden regular sus emociones mediante estrategias cognitivas. La comprensión y aplicación de estas estrategias pueden mejorar significativamente la salud mental y el bienestar emocional.

En segundo lugar, está la Empatía Docente (en adelante PRE.EMP) que se ha definido como una emoción orientada hacia los estudiantes, activada al percibir que necesitan algo, desencadenando motivación, comportamiento prosocial y una disposición compasiva para aumentar su bienestar durante la clase (Sáez-Delgado et al., 2024). Para Castellanos (2023) la empatía docente puede mejorar las relaciones entre docentes y estudiantes, también puede impactar positivamente la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes. Por otra parte, Burgos (2009) plantea que

mediante la empatía el educador crea un espacio amable, seguro y protegido, en donde la persona escuchada se siente motivada a sentir, reconocer y expresar más aspectos de su mundo interior o de sus emociones. El desarrollo de un nivel empático óptimo llevará a los docentes a la congruencia en el manejo de sus relaciones interpersonales, a la armonía en la interacción con sus alumnos y, por tanto, a un mejor desempeño profesional (Vaquier et al., 2020).

En tercer lugar, está la Relación Docente-Estudiante (en adelante REL.DE), factor relevante para el compromiso escolar y rendimiento académico (Lara et al., 2022). La evidencia empírica reconoce a la RDE como el núcleo de la experiencia escolar (Gehlbach et al., 2012). Estas relaciones son procesos sociales diádicos caracterizados por interacciones bidireccionales continuas y retroalimentadas entre profesores y alumnos en las aulas que permiten conocer cómo se sienten los profesores y los alumnos entre sí y cómo perciben profesores y alumnos sus relaciones compartidas (Brinkworth et al., 2018; Cooper & Miness, 2014; Wentzel, 2022). Para Sáez-Delgado et al. (2024) la RDE se considera un elemento fundamental para que las instituciones educativas sean inclusivas y se dediquen a ofrecer un entorno de aprendizaje que favorezca un desarrollo saludable y un apoyo adecuado para todos los estudiantes, generando un ambiente de seguridad y apoyo.

En cuarto lugar, está el Clima de Aula Adverso (en adelante CLIM.ADV), que corresponde a la percepción de los docentes respecto de las interacciones desafiantes con sus estudiantes en el aula (Sáez-Delgado et al., 2024). Sin duda las salas de clases constituyen micro sistemas sociales complejos, y las diversas situaciones que surgen en ellas a menudo representan retos multidimensionales para los educadores. Este entorno ejerce un impacto significativo en el bienestar emocional de los alumnos, ya que un ambiente escolar positivo puede favorecer su desarrollo socioemocional, autoestima, motivación y rendimiento académico. Por el contrario, un entorno escolar negativo, con conflictos, acoso escolar o carencias emocionales y físicas, puede generar estrés, ansiedad, dificultades de aprendizaje y afectar la salud emocional de los estudiantes (López-Angulo et al., 2022).

1.2. Competencias socioemocionales en el contexto chileno

En Chile, los nuevos estándares de la profesión docente (*Marco para la buena enseñanza* (MINEDUC), 2024) buscan guiar y orientar el desarrollo y aprendizaje profesional docente a través de cuatro dominios (A, B, C, D), siendo uno de estos dominios (B) la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje. Este dominio reconoce que el ambiente que genera el/la docente en la clase es un elemento determinante en todo proceso educativo, a su vez esto implica propiciar ambientes inclusivos en los que todos/as los/as estudiantes se sientan cómodos, seguros, respetados, valorados, desafiados y apoyados (CPEIP, 2021). En este sentido, un ambiente acogedor, de cuidado y basado en relaciones de apoyo genera mayor participación, regulación emocional, competencia social y disposición por parte del estudiantado a involucrarse en tareas cognitivamente desafiantes (Agencia de la Calidad, 2017; Milicic & Aron, 2017). En consecuencia, el desafío de abordar la adversidad en el aula, así como la imperante necesidad de fomentar un ambiente positivo, subraya la importancia fundamental del desarrollo socioemocional de los docentes en el ámbito educativo.

En este sentido, se observa un progresivo desarrollo de investigaciones en esta área y su influencia en diferentes contextos. A saber, se ha generado una mayor conciencia sobre la importancia del uso adecuado de las emociones para afrontar el estrés laboral (Extremera et al., 2004). Algunos estudios realizados previos a la pandemia (Keller et al., 2014; Sutton & Wheatley, 2003) refieren que los docentes se encuentran más expuestos a experimentar con mayor intensidad emociones desagradables, tales como el enojo o la ira, lo que se traduce en agotamiento laboral. Sin embargo, en Chile no hay antecedentes de investigaciones actuales sobre las competencias socioemocionales de los docentes, específicamente en un contexto posterior al confinamiento por COVID-19. Si bien este campo no ha sido suficientemente explorado, estas investigaciones se han abocado a docentes de educación regular, excluyendo a otros profesionales de la educación como docentes de educación especial y otras áreas disciplinares. En Chile, las asignaturas de lenguaje y comunicación y matemáticas son importantes porque contribuyen al desarrollo de habilidades que son útiles en diversos contextos, además que ser consideradas asignaturas obligatorias durante toda la trayectoria educativa.

El Programa de Integración Escolar (PIE) es una estrategia de inclusión en el sistema escolar chileno, regulado por el decreto 170, que establece las normas para diagnosticar a los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales y que serán beneficiados con subvenciones para educación especial. Para su funcionamiento en los establecimientos educacionales tiene como elemento central la codocencia o co-enseñanza, una estrategia reconocida internacionalmente donde dos o más profesionales implementan la enseñanza compartiendo

responsabilidades en la planificación, enseñanza y evaluación de todos o algún grupo de estudiantes en el aula (Fluijt et al., 2016; MINEDUC, 2013). Esta codocencia pone énfasis especial en los sectores de aprendizaje o asignaturas de Lenguaje y Comunicación y de Matemáticas, lo que no implica que no se puedan incluir otros sectores (o asignaturas). Por tal motivo, el presente estudio se propuso analizar las competencias socioemocionales docentes y su nivel de desarrollo según la edad, diferenciando según características sociodemográficas por sexo y área disciplinar, específicamente educación diferencial, lenguaje y matemáticas.

2. Metodología

La presente investigación se adscribe al paradigma positivista, con un enfoque cuantitativo y diseño no experimental, transversal, comparativo relacional (Hernández et al., 2010).

2.1. Población y muestra de estudio

En este estudio participaron docentes de establecimientos de administración municipal, particular subvencionado y particulares de la región del Biobío. La muestra de tipo no probabilística se conformó por 281 docentes, los cuales 123 declararon ser profesores de educación diferencial (43.8%), 83 declararon ser profesores de lenguaje (29.5%) y 75 indicaron ser profesores de matemáticas (26.7%). Respecto a sus características sociodemográficas, 242 declararon ser mujeres (86.1%) y 39 declararon ser hombres (13.9%). A saber, con edades que oscilaron entre los 22 y 64 años ($M = 38.17$, $SD = 8.72$).

2.2. Instrumento

Para la recopilación de la información se utilizó la escala Habilidades Socioemocionales para Profesores (SEMS-IT) diseñada y validada en profesores chilenos mostrando adecuadas propiedades psicométricas (Saez-Delgado et al., 2024). Este instrumento es de tipo autoinforme con una escala Likert de 7 puntos y tiene 4 escalas. La primera es la *“Gestión cognitiva de la emoción”* consta de 4 ítems, por ejemplo: *“cuando me encuentro en una situación estresante en el aula, trato de pensar en ella de un modo que me permita estar en calma”*. La segunda escala se refiere a la *“Preocupación empática docente”* y consta de 4 ítems, por ejemplo *“A menudo me preocupo de mis estudiantes que están en una situación vulnerable (emocional, social, económica)”*. La tercera escala trata la *“Relación docente-estudiante”* y está conformada por 4 ítems, por ejemplo *“Mis estudiantes buscan mi ayuda si se sienten disgustados en el aula”*. Finalmente, la cuarta escala se refiere al *“Clima de aula adverso”*, formada por 8 ítems. por ejemplo *“La interacción con mis estudiantes en el aula me resulta agotadora”*.

2.3. Procedimiento de recolección de datos

Para la recolección de los datos se invitó a ser parte del estudio a los establecimientos educativos coordinando una reunión con los directores respectivos solicitando su autorización para la aplicación del estudio. Luego se coordinó con los establecimientos cuyos directores/as o encargados aceptaron la aplicación del estudio una reunión para hacer extensiva la invitación al profesorado a participar y se le solicitó firma del consentimiento informado. Aquellos docentes que dieron su consentimiento, se procedió a solicitar que respondieran el instrumento por medio de la herramienta SurveyMonkey, la cual contenía el instrumento de forma online. Dado que este estudio es parte de un proyecto más amplio (Fondecyt Regular 1241902) donde se implementó y aseguró el resguardo de todos los aspectos éticos de investigación.

2.4. Procedimiento de análisis de datos

En primer lugar se realizó el análisis estadístico descriptivo de las competencias socioemocionales docentes. Luego, para establecer las relaciones entre las competencias socioemocionales docentes y la edad de los docentes, se testearon los supuestos, pero debido a que en todas las variables la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov con la modificación de Lilliefors resultó significativa, se realizó análisis de correlación de Spearman. Para determinar las diferencias en las competencias socioemocionales docentes según sexo se realizaron pruebas de normalidad y homocedasticidad, los resultados mostraron que no se pudo asumir la distribución normal de los datos en ninguna de las variables para las mujeres y en el caso de la homocedasticidad, esta no se pudo asumir en el caso de la variable, por tanto, se seleccionó la prueba no paramétrica de comparación de grupos. Finalmente, para determinar las diferencias en las competencias socioemocionales docentes según área disciplinar, al considerar los antecedentes de

normalidad y homocedasticidad, sumado al desbalanceo de los grupos se optó por la prueba robusta de Yuen. Todos los análisis se realizaron en el Software RStudio.

3. Resultados y discusión

Iniciando con el análisis a nivel descriptivo, como primeros hallazgos se observa que la variable que presentó un mayor nivel fue la *Preocupación Empática Docente* ($M = 6.08$, $SD=1.04$), por otro lado, la variable que presentó un menor nivel fue *Clima de Aula Adverso* ($M = 2.86$; $SD = 0.99$). Respecto a la distribución de los datos, se puede observar que las variables *Gestión Cognitiva de la Emoción del Docente*, *Preocupación Empática Docente* y *Relación Docente-Estudiante* presentaron una asimetría positiva, indicando que los datos se agrupan en los niveles superiores de la escala y la variable *Clima de Aula Adverso* presentó una asimetría negativa, indicando que los datos se agrupan en los niveles inferiores de la escala. La tabla 1 presenta dichos resultados.

Tabla 1
Análisis descriptivo de las competencias socioemocionales docentes

	M	DS	Med	Trimmed	min	max	skew	kurtosis	K-S Lilliefors
EDAD	38.17	8.72	37.00	37.46	22	64	0.71	0.16	D = 0.084***
GESCOGED	5.14	1.33	5.25	5.26	1.00	7	-0.80	0.50	D = 0.100 ***
PRE.EMP	6.08	1.04	6.50	6.26	2.25	7	-1.40	1.56	D = 0.189 ***
REL.DE	5.43	1.12	5.75	5.54	2.00	7	-0.80	0.07	D = 0.128 ***
CLIM.ADV	2.86	0.99	2.71	2.78	1.00	6	0.74	0.45	D = 0.098 ***

Nota: GESCOGED= Gestión cognitiva de la emoción del docente; PRE.EMP= Preocupación empática docente;
REL.DE= Relación docente-estudiante; CLIM.ADV= Clima de Aula adverso.

A saber, tres de las competencias socioemocionales docentes se encuentran en un nivel alto de desempeño (GESCOGED, PRE.EMP y REL.DE y sólo la escala CLIM.ADV (escala inversa) presentó un bajo nivel de desempeño, es decir docentes que tienen una alta GESCOGED, por ejemplo auto informan estar de acuerdo con que cuando se encuentran en una situación estresante en el aula, tratan de pensar en ella de un modo que les permita estar en calma o cuando quieren sentir una emoción menos negativa en el aula, cambian la manera en la que están pensando sobre la situación (Costa et al., 2021; Lozano-Peña et al., 2023; Segovia et al., 2020).

En el contexto educativo, la formación y el desarrollo de estas habilidades deben ser considerados una prioridad en la preparación docente, con el objetivo de crear un ambiente educativo más eficaz y enriquecedor, ya que la docencia requiere que estos profesionales tengan altos niveles de sensibilidad hacia sus propias emociones y las de sus estudiantes, considerándolas como aquellas que facilitan una mejor calidad de relaciones interpersonales (López-Angulo et al., 2022), por ello es necesario que el profesorado de los distintos niveles educativos desarrolle su capacidad de atención, comprensión y regulación emocional (inteligencia emocional), así como de entendimiento de las necesidades y sentimientos de los demás (empatía) (Sánchez & Gaeta, 2023). En los docentes, el desarrollo de competencias emocionales es importante ya que les permite afrontar con éxito las tareas diarias y gestionar el estrés (Dicke et al., 2014).

Por otra parte, respecto a la relación entre las variables de interés, los resultados mostraron que las correlaciones positivas más fuertes fueron entre las variables *Preocupación Empática Docente* y *Relación Docente-Estudiante* $Rho=0.61$, $p<0.001$, y entre *Gestión cognitiva de la emoción del docente* y *Relación Docente-Estudiante* $Rho=0.52$, $p<0.001$. A saber, dicho resultado es un buen indicador del profesorado, dado que Rodríguez-Saltos et al. (2020) ubica dicha relación como uno de los retos más complicados del sistema educativo, añadiendo la importancia de mantener un acercamiento y conocimiento profundo de la forma de actuar y pensar de los estudiantes. Por otro lado, las correlaciones negativas más fuertes fueron entre la variable *Clima de Aula Adverso* y *Relación docentes-estudiante* $Rho=-0.55$, $p<0.001$, y entre *Clima de aula adverso* con *Preocupación Empática* $Rho=-0.43$, $p<0.001$. En este caso, es observable que se debe establecer un punto de equilibrio tanto en las relaciones como en las interacciones dentro del aula. Al respecto Pinto & Gil (2021) advierten que, si no se toma en cuenta al estudiante en el aula, el clima se mantiene limitado, haciendo alusión a que este espacio es cambiante y mantiene un continuo de interacciones que dependen de un correcto manejo emocional tanto del docente como del estudiante.

En cuanto a la edad, no se encontraron relaciones estadísticamente significativas entre las variables de estudio. En este sentido, y para efectos de esta investigación la edad del docente no determina el nivel de competencias socioemocionales, aunque podría esperarse que docentes con mayor cantidad de años de experiencia posean mejores niveles de competencias socioemocionales (Lozano-Peña et al., 2022). La tabla 2 muestra dichos resultados.

Tabla 2
Análisis Correlacional de las variables en estudio

	EDAD	GESCOGED	PRE.EMP	REL.DE	CLIM.ADV
EDAD	1				
GESCOGED	0.02	1			
PRE.EMP	-0.04	0.42***	1		
REL.DE	-0.11	0.52***	0.61***	1	
CLIM.ADV	0.04	-0.3***	-0.43***	-0.55***	1

Nota: GESCOGED= Gestión cognitiva de la emoción del docente; PRE.EMP= Preocupación empática docente; REL.DE= Relación docente-estudiante; CLIM.ADV= Clima de Aula adverso.

Respecto a la comparación por sexo, a nivel descriptivo se pudo observar que las mujeres presentaron medias mayores a los hombres en las variables *Gestión Cognitiva de la Emoción del Docente*, *Preocupación Empática Docente* y *Relación Docente-Estudiante*, por otro lado, los hombres presentaron una media mayor a las mujeres en la variable *Clima de Aula Adverso* (Ver tabla 3).

Tabla 3
Descriptivo según sexo

	GESCOGED		PRE.EMP		REL.DE		CLIM.ADV	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Hombre	4.61	1.24	5.37	1.200	4.73	1.14	3.15	1.080
Mujer	5.23	1.32	6.20	0.967	5.55	1.07	2.81	0.965

Nota: GESCOGED= Gestión cognitiva de la emoción del docente; PRE.EMP= Preocupación empática docente; REL.DE= Relación docente-estudiante; CLIM.ADV= Clima de Aula adverso.

Respecto a la comparación por grupos, en primer lugar, para la variable sexo se realizaron las pruebas de normalidad y homocedasticidad, los resultados mostraron que no se pudo asumir la distribución normal de los datos en ninguna de las variables para las mujeres y en el caso de la homocedasticidad, esta no se pudo asumir en el caso de la variable preocupación empática docente, sumado a ello, debido al desbalanceo en la distribución de los grupos se optó por la prueba robusta de Yuen. La tabla 4 muestra las puntuaciones obtenidas.

Tabla 4
Pruebas de normalidad y homocedasticidad según sexo

Variable	K-S Lilliefors		Test Levene
	Hombre	Mujer	Levene_Statistic
GESCOGED	D = 0.109	D = 0.114***	F (1,279) = 0.589
PRE.EMP	D = 0.128	D = 0.203***	F (1,279) = 6.520*
REL.DE	D = 0.099	D = 0.137***	F (1,279) = 1.350
CLIM.ADV	D = 0.091	D = 0.109***	F (1,279) = 0.269

Nota: GESCOGED= Gestión cognitiva de la emoción del docente; PRE.EMP= Preocupación empática docente; REL.DE= Relación docente-estudiante; CLIM.ADV= Clima de Aula adverso.

En este sentido, al analizar los resultados obtenidos en la Tabla 5 es posible observar la existencia diferencias significativas a favor de las mujeres en las variables *Gestión Cognitiva de la Emoción Docente* $T(36.32) = 3.623$, $p < 0.01$, en *Preocupación Empática Docente* $T(26.30) = 4.261$, $p < 0.001$ y en *Relación Docente Estudiante* $T(27.30) = 4.138$, $p < 0.001$. Por otro lado, los hombres presentaron una media significativamente mayor en la variable *Clima de Aula Adverso* $T(32.00) = 2.328$, $p < 0.05$. En este sentido, es posible observar que dicho grupo presentó medias mayores respecto a los hombres en tres de las cuatro variables estudiadas (*Gestión cognitiva de la emoción docente*,

Preocupación empática docente y Relación docente-estudiante), por otro lado, los hombres presentaron una media mayor a las mujeres en la variable *Clima de aula adverso*. Esto coincide con lo reportado (Romero-García et al., 2022) quienes abordaron la relación entre la edad y las competencias socioemocionales reportando mayores niveles de competencia socioemocional en las mujeres que en los hombres.

Con relación a los tamaños del efecto, se detectaron magnitudes moderadas a favor de las mujeres en las variables *Gestión Cognitiva de la Emoción Docente* (ES=.43), *Preocupación Empática Docente* (ES=.55) y *Relación Docente Estudiante* (ES=.53). Por otra parte, se detectó una magnitud pequeña a favor de los hombres en la variable *Clima de Aula Adverso*.

Tabla 5
Resultados Prueba de Yuen

Variable	Yuen Test	T mean difference	CI lower	CI upper	Effect size
GESCOGED	T (36.32) = 3.623**	-0.737	-1.149	-0.325	0.43
PRE.EMP	T (26.30) = 4.261***	-1.066	-1.579	-0.552	0.55
REL.DE	T (27.30) = 4.138***	-1.012	-1.514	-0.511	0.53
CLIM.ADV	T (32.00) = 2.328*	0.402	0.050	0.755	0.29

Nota: GESCOGED= Gestión cognitiva de la emoción del docente; PRE.EMP= Preocupación empática docente; REL.DE= Relación docente-estudiante; CLIM.ADV= Clima de Aula adverso.

Respecto a las variables de interés según especialidad se pudo observar que Educación diferencial presentó las mayores medias en las variables *Gestión Cognitiva de la Emoción* (M=5.32; SD=1.35), *Preocupación Empática Docente* (M=6.27; SD=0.94) y *Relación Docente-Estudiante* (M=5.72; SD=1.05) y presentó la menor media en la *Variable Clima de Aula Adverso* (M=2.68; SD=0.93). La tabla 6 muestra dichos resultados.

Tabla 6
Análisis descriptivo de las competencias socioemocionales docentes según especialidad

	GESCOGED		PRE.EMP		REL.DE		CLIM.ADV	
Especialidad	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Diferencial	5.32	1.35	6.27	0.94	5.72	1.05	2.68	0.93
Lenguaje	5.26	1.11	6.12	1.05	5.42	1.04	2.93	0.95
Matemática	4.72	1.43	5.73	1.11	4.97	1.15	3.08	1.08

Nota: GESCOGED= Gestión cognitiva de la emoción del docente; PRE.EMP= Preocupación empática docente; REL.DE= Relación docente-estudiante; CLIM.ADV= Clima de Aula adverso.

Por otra parte, los profesores de matemáticas presentaron las medias más bajas en las variables *Gestión Cognitiva de la Emoción Docente* (M=4.72; SD=1.43), *Preocupación Empática Docente* (M=5.73; SD=1.11) y *Relación Docente-Estudiante* (M=4.97; SD=1.15) y la media más alta en *Clima de Aula Adverso* (M=3.08; SD=1.08).

Respecto a la identificación de diferencias según especialidad, en primer lugar, se realizaron las pruebas de normalidad y homocedasticidad, los resultados mostraron que no se pudo asumir la distribución normal de los datos en ninguna de las variables por especialidad y en el caso de la homocedasticidad, esta se pudo asumir en todos los casos (Ver tabla 7).

Tabla 7
Diferencias en las competencias socioemocionales docentes según especialidad

Variable	K-S Lilliefors			Test Levene
	Diferencial	Lenguaje	Matemática	Levene Statistic
GESCOGED	D = 0.122***	D = 0.106*	D = 0.133**	F (2,278) = 0.639
PRE.EMP	D = 0.219***	D = 0.209***	D = 0.146***	F (2,278) = 2.970
REL.DE	D = 0.140***	D = 0.141***	D = 0.138**	F (2,278) = 1.040
CLIM.ADV	D = 0.122***	D = 0.132**	D = 0.115*	F (2,278) = 1.740

Nota: GESCOGED= Gestión cognitiva de la emoción del docente; PRE.EMP= Preocupación empática docente;
REL.DE= Relación docente-estudiante; CLIM.ADV= Clima de Aula adverso.

Con los antecedentes de no normalidad en la distribución de los datos, se procedió a realizar un ANOVA de medias recortadas, los resultados mostraron diferencias significativas y de tamaño moderada según la especialidad para la *Gestión Cognitiva de la Emoción Docente* $F(2,102.82) = 5.132$, $p < 0.01$, $ES = 0.28$, para la *Preocupación Empática Docente* $F(2,90.29) = 7.860$, $p < 0.01$, $ES = 0.28$ y para la *Relación Docente Estudiante* $F(2,96.4) = 9.018$, $p < 0.001$, $ES = 0.37$ (Ver tabla 8).

Tabla 8
Diferencias por grupo

Variable	Test_statistic_F	ES	Bootstrap_CI_ Lower	Bootstrap_CI_ Upper
GESCOGED	$F(2,102.82) = 5.132^{**}$	0.28	0.11	0.45
PRE.EMP	$F(2,90.29) = 7.860^{**}$	0.28	0.13	0.43
REL.DE	$F(2,96.4) = 9.018^{***}$	0.37	0.21	0.53
CLIM.ADV	$F(2,97.32) = 2.993$	0.21	0.04	0.37

Nota: GESCOGED= Gestión cognitiva de la emoción del docente; PRE.EMP= Preocupación empática docente;
REL.DE= Relación docente-estudiante; CLIM.ADV= Clima de Aula adverso.

Para identificar las diferencias significativas que existen entre que especialidades, se realizó el análisis *post hoc* Lincon, donde para la variable *Gestión Cognitiva de Emoción* y para la *Preocupación Empática Docente* se identificaron diferencias significativas entre profesores de educación diferencial y matemáticas y entre lenguaje y matemáticas. Para la variable *Relación docente – estudiante* se encontraron diferencias significativas entre las tres especialidades. La tabla 9 muestra tales resultados.

Tabla 9
Diferencias significativas en las CSE existentes entre especialidades

Comparison	Variable	psihat	CI Lower	CI Upper	P value
Diferencial vs. Lenguaje	GESCOGED	0.137	-0.314	0.588	0.466
Diferencial vs. Matemática	GESCOGED	0.608	0.141	1.075	0.007
Lenguaje vs. Matemática	GESCOGED	0.471	-0.023	0.965	0.047
Diferencial vs. Lenguaje	PRE.EMP	0.146	-0.167	0.459	0.261
Diferencial vs. Matemática	PRE.EMP	0.638	0.246	1.029	0.001
Lenguaje vs. Matemática	PRE.EMP	0.492	0.058	0.925	0.015
Diferencial vs. Lenguaje	REL.DE	0.310	-0.061	0.680	0.046
Diferencial vs. Matemática	REL.DE	0.768	0.325	1.211	0.000
Lenguaje vs. Matemática	REL.DE	0.458	-0.016	0.932	0.043

A saber, en la literatura no se reportan resultados similares de otras investigaciones que comparen competencias socioemocionales entre docentes de diferentes asignaturas, por lo que en este sentido estos resultados constituyen un aporte al conocimiento científico.

4. Conclusiones

Este estudio permitió analizar las competencias socioemocionales del profesorado de Educación Diferencial, Lenguaje y Matemáticas, considerando variables sociodemográficas como el sexo y la edad. Los resultados obtenidos aportan evidencia empírica relevante al mostrar que las competencias socioemocionales presentan diferencias significativas tanto por área disciplinar como por sexo, siendo más desarrolladas en docentes de Educación Diferencial y en mujeres, respectivamente.

Respecto a las competencias específicas, se identificaron niveles elevados en GESCOGED, PRE.EMP y REL.DE mientras que el CLIM.ADV mostró valores bajos, lo cual es deseable al tratarse de una escala inversa. Cabe destacar que dichas competencias mostraron correlaciones entre sí de manera coherente, destacando la asociación positiva entre la

PRE.EMP y RED.DE, y la asociación negativa entre un CLIM.ADV, REL.DE y PRE.EMP respectivamente. En este sentido, es fundamental reconocer la empatía del educador como un dispositivo capaz de crear un espacio seguro para el estudiante, quien se siente escuchado y motivado a sentir, reconocer y expresar más aspectos de su mundo interior o de sus emociones. A saber, un docente con alto desempeño en esta escala, logra que sus estudiantes compartan abiertamente sus sentimientos y experiencias con él/ella durante las clases, así como que sus estudiantes busquen su ayuda si se sienten disgustados en el aula. Estos hallazgos subrayan la importancia de fomentar estas competencias como elementos fundamentales para el bienestar docente, la salud mental y mantener la calidad en los procesos de enseñanza.

Respecto a la edad de los docentes, la ausencia de relaciones significativas con las competencias socioemocionales refuerza la idea de que el desarrollo de estas habilidades no depende exclusivamente de la experiencia, sino que puede potenciarse mediante formación continua y estrategias de intervención específicas, ello dota de complejidad y multidimensionalidad su entendimiento. En cuanto al comparativo por sexo y área disciplinar (Educación diferencial, Lenguaje y Matemáticas), los hallazgos revelan brechas que deben ser consideradas en el diseño de políticas de formación y acompañamiento docente, especialmente para profesores de Matemáticas, quienes reportan menores niveles de estas competencias.

En este sentido, no sólo se confirma la relevancia de la competencia socioemocionales en el ejercicio profesional docente, sino también, la necesidad de estudiarlas, fortalecerlas y monitorearlas, desde perspectivas que aludan a los procesos de formación inicial, formación continua y otros trayectos formativos de capacitación y actualización docente de manera equitativa y contextualizada. De tal manera que, su desarrollo contribuya no sólo al bienestar del profesorado, sino también a la creación de ambientes escolares más seguros, empáticos y emocionalmente saludables para el aprendizaje.

Agradecimientos

Proyecto Fondecyt Regular N° 1241902 titulado "Promoción de la prosperidad docente por medio de la intervención ProSEL-iT basada en Mundos Virtuales con experiencias inmersivas y su efecto en las competencias socioemocionales, la resiliencia y el bienestar", de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile. Al Grupo Consolidado de Investigación "Research and Innovation Group in Socioemotional Learning, Well-Being and Mental Health to Foster Thriving" (THRIVE4ALL) UCSC.

Referencias bibliográficas

- Agencia de Calidad de la Educación. (2017). *Estándares de la profesión docente*.
<https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2022/02/EPD-Pedagogicos-Basica.pdf>
- Arango, K. (2024). Gestión emocional: qué es y cuál es su importancia. <https://www.psicologosencostarica.com/gestion-emocional/>
- Berkovich, I. (2020). Conceptualisations of empathy in K–12 teaching: A review of empirical research. *Educational Review*, 72, 547–566. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1530196>
- Bisquerra, R. (2009). *Educar las emociones en la escuela*. Barcelona: Graó
- Brinkworth, M., McIntyre, J., Juraschek, A., & Gehlbach, H. (2018). Teacher-student relationships: The positives and negatives of assessing both perspectives. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 55, 24–38.
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.09.002>
- Burgos, A. (2009). La importancia de la empatía en el trabajo del educador para unas relaciones saludables. *A Tu Salud*, 67, 15-19. <http://www.alezeia.org/seminarios/wp-content/uploads/la-importancia-de-la-empatia-en-el-educador.-Revista-N-67-68.pdf>
- CPEIP (2021) *Estándares de la profesión docente. Marco para la buena enseñanza*.
<https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2023/06/MBE-2-1.pdf>
- Carminati, L. (2021). Emotions, Emotion Management and Emotional Intelligence in the Workplace: Healthcare Professionals' Experience in Emotionally-Charged Situations. *Frontiers In Sociology*, 6.
<https://doi.org/10.3389/fsoc.2021.640384>

- Castellanos, M. (2023). La empatía del docente y sus implicaciones para las prácticas de aula. Sistematización de una experiencia. https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/767
- Chan, D. (2008). Emotional intelligence, self-efficacy, and coping among Chinese prospective and in-service teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 28, 397–408. <https://doi.org/10.1080/01443410701668372>
- Collie, R. (2019). The development of social and emotional competence at school: an integrated model. *International Journal of Behavioral Development*, 44(1), 1–12. <https://doi.org/10.1177/0165025419851864>
- Contreras-Saavedra, C., Lozano-Peña, G., Sáez-Delgado, F., Angulo, Y., Mella-Norambuena, J., & Ramos-Huenteo, V. (2023). Programas de intervención docente en competencias socioemocionales: una revisión sistemática de la literatura. *Aula de Encuentro*, 25(2), 218–245. <https://doi.org/10.17561/ae.v25n2.7391>
- Cooper, K., & Mines, A. (2014). The co-creation of caring student-teacher relationships: does teacher understanding matter? *High School J.* 97, 264–290. <https://doi.org/10.1353/hsj.2014.0005>
- Costa, C., Palma, X., & Salgado, C. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la Inteligencia Emocional para la aplicación de la Educación Emocional en la práctica pedagógica de aula. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(1), 219–233. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100219>
- Dicke, T., Marsh, H., Parker, P., Kunter, M., Schmeck, A., & Leutner, D. (2014). Self-efficacy in classroom management, classroom disturbances, and emotional exhaustion: A moderated mediation analysis of teacher candidates. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 569–583. <https://doi.org/10.1037/a0035504>
- Elías, M., Zins, J., Weissberg, R., Frey, K., Greenberg, M., Hynes, N., Kessler, R., Schwab-Stone, M., & Shriver, T. (1997). *Promoting social and emotional learning: guidelines for educators*. Association for Supervision and Curriculum Development. <https://earlylearningfocus.org/wp-content/uploads/2019/12/promoting-social-and-emotional-learning-1.pdf>
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Navas, J., & Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36, 209–228. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80536203.pdf>
- Fluijt, D., Bakker, C., & Struyf, E., (2016). Team reflection: The missing link in co-teaching teams. *European Journal of Special Needs Education*, 31(2), 187–201. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1125690>
- Gehlbach, H., Brinkworth, M., & Harris, A. (2012). Changes in teacher–student relationships. *British Journal of Educational Psychology*, 82(4), 690–704. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02058.x>
- Gross, J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281–291. <https://doi.org/10.1017/s0048577201393198>
- Gross, J. (2001). Regulación emocional en la edad adulta: el momento lo es todo. *Current Directions in Psychological Science*, 10 (6), 214–219. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00152>
- Gross J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2, 271–299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*.
- Joseph, D., & Newman, D. (2010). Emotional intelligence: an integrative meta-analysis and cascading model. *J. App. Psychol.* 95, 54–78. <https://doi.org/10.1037/a0017286>
- Keller, M., Chang, M., Becker, E., Goetz, T., & Frenzel, A. (2014). Teachers' emotional experiences and exhaustion as predictors of emotional labor in the classroom: an experience sampling study. *Frontiers In Psychology*, 5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01442>
- Kluemper, D., DeGroot, T., & Choi, S. (2013). Emotion management ability. *Journal of Management*, 39(4), 878–905. <https://doi.org/10.1177/0149206311407326>
- Lara, G., González, N., Lara, F., Lagos, L., Parra, V., & Pérez-Salas, C. (2022). Relación docente-estudiante y compromiso escolar: percepción de estudiantes secundarios con necesidades educativas especiales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(1), 1–24. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.20.1.4495>
- Linares, V., Rodríguez, J., González, A., & Guadalupe, L. (2009). Emoción y Cognición: Implicaciones para el Tratamiento. *Terapia Psicológica*, 27(2). <https://doi.org/10.4067/s0718-48082009000200008>
- López-Angulo, Y., Mella-Norambuena, J., Sáez-Delgado, F., Portillo-Peñuelas, S., & Reynoso-González, O. (2022). Association between teachers' resilience and emotional intelligence during the COVID-19 outbreak. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 54. <https://doi.org/10.14349/rlp.2022.v54.6>

- Lozano-Peña, G., Sáez-Delgado, F., & López-Angulo, Y. (2022). Competencias socioemocionales en docentes de primaria y secundaria: una revisión sistemática. *Páginas De Educación*, 15(1), 01–22. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2598>
- Lozano-Peña, G., Sáez-Delgado, F., López-Angulo, Y., & Mella-Norambuena, J. (2021). Teachers' Social–Emotional Competence: History, Concept, Models, Instruments, and Recommendations for Educational Quality. *Sustainability*, 13(21), 12142. <https://doi.org/10.3390/su132112142>
- Lozano-Peña, G., Sáez-Delgado, F., López-Angulo, Y., Mella-Norambuena, J., Contreras-Saavedra, C., & Ramos-Huenteo, V. (2023). Programas de intervención docente en competencias socioemocionales: una revisión sistemática de la literatura. *Aula De Encuentro*, 25(2), 218–245. <https://doi.org/10.17561/ae.v25n2.7391>
- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L., Double, K., Bucich, M., & Minbashian, A. (2019). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(2), 150–186. <https://doi.org/10.1037/bul0000219>
- Marchesi, A. (2012). El bienestar de los docentes en tiempos de crisis. *Revista Fuentes*, 12, 9–12.
- Marín, V. (2022). Efecto pandemia y conflictos en la sociedad: El factor violencia que complejiza la convivencia escolar. Santiago de Chile. <https://www.emol.com/noticias/Nacional/2022/03/30/1056364/violencia-escolar-retorno-clases-pandemia.html>
- Mayer, J., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In Salovey P., Sluyter D. (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). New York: Basic Books.
- Mikulic, I., Crespi, M., & Radusky, P. (2015). Construcción y validación del inventario de competencias socioemocionales para adultos (ICSE). *Interdisciplinaria, Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 32(2), 307–329. <https://www.redalyc.org/pdf/180/18043528007.pdf>
- Milicic, N., & Arón, A. M. (2017). *Clima social escolar: un espacio tóxico o un espacio nutritivo*. Ciudad de México: Ediciones SM.
- Ministerio de Educación de Chile (2024). *Marco para la Buena Enseñanza*. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE2.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile (2013). *Orientaciones técnicas para programas de integración escolar (PIE)*. <https://especial.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/31/2016/09/Orientaciones-PIE-2013-3.pdf>
- Negri, A., & Hardt, M. (2000). *Imperio*. Cambridge: Harvard University Press
- Orrego-Tapia, V. (2023). Rotación y deserción docente en Chile: ¿Por qué es importante y cómo prevenirla y/o mitigarla? *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 22(48), 267–281. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i50.1395>
- Philip, R. (2023). Social and emotional competencies: Vital attribute for teacher aspirants. *Journal of Education and Practice*, 14, 54–57. <https://doi.org/10.7176/jep/14-14-06>
- Pinto, M., & Gil, G. (2021). Efectos de la educación emocional del docente en el clima social del aula. *Revista de Educación y Desarrollo*, 58, 37–43.
- Rodríguez-Saltos, E., Moya-Martínez, M., & Rodríguez-Gámez, M. (2020). Importancia de la empatía docente-estudiante como estrategia para el desarrollo académico. *Dominio de las Ciencias*, 6(2), 23–50. <https://doi.org/10.23857/dc.v6i3.1205>
- Rojas-Anaya, Y. (2021). Importancia de la Inteligencia emocional en la Praxis Docente. *Yachay - Revista Científico Cultural*, 10(1), 591–595. <https://doi.org/10.36881/yachay.v10i1.261>
- Romero-García, C., Buzon-García, O., & Marcano, B. (2022). Socio-Emotional Competence and Self-Efficacy of Future Secondary School Teachers. *Education Sciences*, 12(3), 161. <https://doi.org/10.3390/educsci12030161>
- Saez-Delgado, F., Mella-Norambuena, J., & López-Angulo, Y. (2024). Psychometric properties of the SocioEmotional Skills Instrument for Teachers using network approach: English and Spanish version. *Frontiers In Psychology*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1421164>
- Saltos, E. (2020). *Importancia de la empatía docente-estudiante como estrategia para el desarrollo académico*. Ecuador: Dominio de las Ciencias.
- Sánchez, S., & Gaeta, M. L. (2023). Teachers' emotional intelligence and empathy in relation to teacher student interaction in the classroom. *Holos (Natal, RN)*, 39(2), 1–12. <https://doi.org/10.15628/holos.2023.15156>

- Segovia, S, Fuster-Guillén, D., & Ocaña-Fernández, Y. (2020). Resiliencia del docente en situaciones de enseñanza y aprendizaje en escuelas rurales de Perú. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 411-436. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.24-2.20>
- Sutton, R., & Wheatley, K. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review* 15, 327–358. <https://doi.org/10.1023/A:1026131715856>
- Tralma, D. (2022) La otra cara del regreso a clases: licencias médicas de profesores crecieron hasta un 353% en la Región Metropolitana. <https://vergara240.udp.cl/licencias-medicas-de-profesores-crecieron-hasta-un-353-en-la-region-metropolitana/>
- Vaquier, L., Pérez, V., & González, M. (2020). La empatía docente en Educación Preescolar: Un estudio con educadores mexicanos. *Educação e Pesquisa*, 46. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046219377>
- Wentzel, K. (2022). Does anybody care? conceptualization and measurement within the contexts of teacher-student and peer relationships. *Educational Psychology Review*, 34(4), 1919–1954. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09702-4>
- Wentzel, K. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 220-230. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.220>
- Zins, J., Bloodworth, M., Weissberg, R., & Walberg, H. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 15(2), 175-201. https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc1502_2



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial 4.0 Internacional