

<https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1970>

Artículos científicos

Educación emocional en la formación del profesorado de Chile
Emotional education in teacher training in Chile
A educação emocional na formação de professores no Chile

Nelly Lagos San Martín

Universidad del Bío-Bío, Chile

nlagos@ubiobio.cl

<https://orcid.org/0000-0002-2029-5219>

Resumen

Este trabajo se enfoca en la importancia de la incorporación de la educación emocional en la formación inicial de docentes en Chile, la cual puede realizarse mediante dos modalidades complementarias: una transversal y otra integrada en asignaturas del currículo. Para ello, se examinaron 18 modelos educativos y 14 mallas curriculares de universidades estatales que forman docentes de educación básica con el objetivo de identificar aquellas instituciones que incorporan la educación emocional como parte relevante de los futuros docentes. Los resultados muestran que dicho tema es mencionado explícitamente en todos los modelos educativos de las universidades analizadas y que, salvo una excepción, todas ellas incluyen al menos una asignatura relacionada con la educación emocional en sus mallas curriculares. Estas asignaturas se agrupan en tres categorías: 1) aquellas directamente vinculadas al desarrollo personal y la educación emocional, 2) asignaturas orientadas a la formación de habilidades y competencias sociales, y 3) asignaturas de orientación educacional, cuyos contenidos temáticos coinciden con los de la educación emocional. Estos resultados sugieren que existe una tendencia a incluir asignaturas que contribuyan a la formación integral del alumnado, aunque en muchas de ellas no se observa una progresión clara que garantice la continuidad, gradualidad y sistematicidad necesarias para una educación emocional efectiva. Por eso, se considera que aún queda un desafío pendiente para abordar esta deficiencia en la formación docente.

Palabras clave: educación emocional, formación integral, formación inicial docente, competencias transversales.



Abstract

This paper focuses on the importance of incorporating emotional education in initial teacher training in Chile, which can be done through two complementary modalities: one transversal and the other integrated in the curriculum subjects. For this purpose, 18 educational models and 14 curricula of state universities that train basic education teachers were reviewed, in order to determine which of these institutions include emotional education as a relevant part of the comprehensive training of future teachers. The results indicate that comprehensive training is explicitly mentioned in all the educational models of the universities, and that, with the exception of one, all the universities have incorporated at least one subject associated with emotional education in their curricula. The subjects found fall into three categories; 1) subjects directly related to personal development and emotional education, 2) subject of formation of social skills and competencies and 3) educational orientation, a subject whose thematic axes are consistent with emotional education. These results indicate that there is a tendency to include subjects that contribute to the integral education of students, although in many of them there is no progressive line of subjects that contribute to the continuity, gradualness and systematization required by emotional education, which is why it is considered that there is still a pending challenge to correct this deficiency in education.

Key words: emotional education, comprehensive training, initial teacher training, transversal skills

Resumo

Este artigo enfoca a importância de incorporar a educação emocional na formação inicial de professores no Chile, o que pode ser feito de duas maneiras complementares: uma transversal e outra integrada ao currículo. Para o efeito, foram analisados 18 modelos educativos e 14 currículos de universidades estatais que formam professores do ensino básico, a fim de determinar quais destas instituições incluem a educação emocional como parte relevante da formação integral dos futuros professores. Os resultados indicam que a formação integral é explicitamente mencionada em todos os modelos educativos das universidades e que, com exceção de uma, todas as universidades incorporaram nos seus currículos pelo menos uma disciplina associada à educação emocional. As disciplinas encontradas dividem-se em três categorias: 1) disciplinas diretamente relacionadas com o



desenvolvimento pessoal e a educação emocional; 2) disciplinas de formação de aptidões e competências sociais; e 3) orientação educativa, disciplina cujos eixos temáticos estão em consonância com a educação emocional. Estes resultados indicam que existe uma tendência para incluir disciplinas que contribuem para a formação integral dos alunos, embora em muitas de las não exista uma linha progressiva de disciplinas que contribuam para a continuidade, gradualidade e sistematização exigidas pela educação emocional, razão pela qual se considera que continua a existir um desafio pendente para colmatar esta lacuna na educação.

Palabras-chave: educação emocional, formação global, formação inicial de professores, competências transversais.

Fecha Recepción: Enero 2024

Fecha Aceptación: Mayo 2024

Introducción

Considerar la formación integral de la personalidad como finalidad de la educación implica ampliar la perspectiva pedagógica para abarcar el desarrollo físico, intelectual, moral, social y emocional en el ámbito educativo. Según Sánchez *et al.* (2019), la esencia de la educación emocional radica en la preparación para la vida, la cual debe ser desarrollada de manera experiencial, reflexiva y transferible, a través de un proceso gradual, continuo y permanente que facilite el desarrollo de competencias específicas (Bisquerra, 2013).

El modelo propuesto por Bisquerra y Pérez Escoda (2007) promueve el desarrollo de competencias emocionales, que incluyen la conciencia emocional, entendida como la capacidad de reconocer y expresar los propios sentimientos; la regulación emocional, que implica comprender que las emociones están relacionadas con el pensamiento y la acción; la autonomía emocional, referida a la capacidad de actuar conforme a normas personales; la competencia social, que engloba habilidades para relaciones interpersonales saludables, incluida la resolución de problemas; y las habilidades para la vida y el bienestar, vistas como el objetivo último de la educación emocional.

De esta manera, el entorno educativo se presenta como un contexto propicio para el desarrollo de estas competencias emocionales, ya que facilita interacciones y aprendizajes que promueven la integración de conocimientos (Mayer *et al.*, 2008; Weissberg *et al.*, 2015). La educación superior —inicial y continua— ofrece la oportunidad de impartir aprendizajes relevantes para el desarrollo interpersonal, intrapersonal y profesional (Sobral

y Caetano, 2022) y, por ende, contribuye al desarrollo integral de la personalidad. En este sentido, es relevante destacar el papel social de la universidad como institución formadora de profesionales aptos para el mercado laboral, pero también como promotor de habilidades, fortalezas y virtudes que redundan en el bienestar individual y social (Franganillo *et al.*, 2021).

La importancia atribuida a la integración de la educación emocional a lo largo de todos los niveles educativos, incluida la educación superior, ha sido respaldada por diversos autores, quienes la consideran una herramienta valiosa para mejorar el éxito escolar (Greenberg, 2010). Esta importancia radica en su relación positiva con el bienestar subjetivo y su capacidad para reducir la incidencia de la depresión (Fernández-Berrocal y Extremera, 2016). Al respecto, Cejudo *et al.* (2016) señalan que un desarrollo emocional adecuado ayuda a crear ambientes de aprendizaje propicios, de ahí que la educación emocional no solo sea factible, sino necesaria para la formación de profesionales competentes (Pérez-Escoda *et al.*, 2019).

Aunque los modelos de educación emocional más avanzados han sido objeto de críticas en cuanto a su conceptualización o su enfoque del proceso educativo (Cornejo-Chávez *et al.*, 2021; Zaldívar, 2024), estas no cuestionan la esencia misma de la educación emocional, sino que sugieren la necesidad de un replanteamiento en su conceptualización para definir de manera más precisa sus objetivos y su alcance. Por lo tanto, tales críticas pueden ser vistas como una oportunidad para reflexionar más profundamente sobre la educación emocional.

Además, existe evidencia científica que respalda el impacto positivo de niveles óptimos de inteligencia emocional en estudiantes universitarios, tanto en su rendimiento académico (Ariza, 2017; Páez y Castaño, 2015) como en la reducción del estrés académico y la promoción de actitudes positivas hacia el estudio (Extremera *et al.*, 2007).

Por eso, para los docentes la inteligencia emocional adquiere relevancia, ya que resulta útil para manejar conflictos en el aula (Valente, 2019) y fomentar un ambiente escolar armonioso que atienda las necesidades psicológicas de los estudiantes (Čotar, 2020). En palabras de Nelis *et al.* (2011), los programas de formación emocional para adultos jóvenes mejoran significativamente sus niveles de competencias emocionales, de ahí la importancia de integrar este tipo de formación en la educación superior, ya sea de manera directa o transversal (Goralska, 2020). En la formación directa, se deben emplear diversos métodos de enseñanza, entre los más efectivos se encuentran la resolución de

problemas, los estudios de casos, el método de proyectos y el aprendizaje cooperativo, entre otros (Sánchez *et al.*, 2019).

Aunado a esto, Rêgo y Rocha (2009) explican que cualquier proceso de educación emocional, además de un método, implica llevar a cabo acciones sostenidas en el tiempo para obtener resultados deseados en la sociedad. Esto también puede entenderse como una secuencia temporal que involucre al mismo estudiante con una variedad de asignaturas que promuevan su desarrollo en este ámbito formativo.

No obstante, el problema radica en la falta de conocimiento sobre las modalidades que han adoptado las universidades para incorporar la educación emocional en los procesos de formación. Por eso, se puede afirmar que los estudiantes de pedagogía deben adquirir competencias que fortalezcan su educación emocional, tanto para su propio crecimiento personal como para poder transmitir las a sus futuros estudiantes como profesionales, de ahí que el propósito de este estudio sea determinar la inclusión de la educación emocional en los planes de estudio de las universidades estatales que forman docentes.

Marco teórico

Competencias genéricas o transversales de los modelos de formación universitaria

A nivel europeo, el Proyecto Tuning Educational Structures in Europe delimitó una serie de competencias genéricas o transversales, las cuales se pueden clasificar en tres categorías: instrumentales, interpersonales y sistémicas, y fueron adoptadas por las universidades del continente e incorporadas en los planes de estudio (González y Wagenaar, 2003). Esto se debe a que estas instituciones han sabido integrar las directrices emanadas de diversos informes de organismos como la OCDE (2011), la UNESCO (Delors, 1996) y el Fondo de Cultura Económica (Reimers y Chung, 2016) en sus modelos educativos.

Estos organismos han resaltado el papel crucial de la educación superior en el cumplimiento de los requisitos de un entorno exigente y cambiante, que demanda habilidades profesionales más allá de lo disciplinario (Mazalin y Kovacic, 2015). Según Amor y Serrano (2018), estas destrezas deben ser comunes a todos los programas universitarios y orientarse hacia el fortalecimiento de capacidades que faciliten la adaptación a las diversas circunstancias personales, sociales y profesionales. Van-der Hofstadt y Gómez (2013) argumentan que la misión de cualquier universidad debe incluir

la formación de ciudadanos cultos, capaces de enfrentar su actividad profesional con autonomía personal.

En concordancia con esta premisa, las universidades han asumido el compromiso de formar estudiantes que no solo dominen las competencias de sus campos disciplinarios, sino que también posean habilidades emocionales que contribuyan a su desarrollo integral (Gilar *et al.*, 2019).

En el caso de Chile, esta tendencia se ha materializado a través de la revisión continua de los modelos educativos universitarios (Covarrubias *et al.*, 2022) con el fin de garantizar la calidad educativa (Asún *et al.*, 2013). Uno de los cambios significativos ha sido la adopción del modelo basado en competencias, que coloca al estudiante en el centro de los procesos de enseñanza (Romero *et al.*, 2022), lo cual fomenta el desarrollo de competencias transversales fundamentales para enfrentar un mundo diverso y globalizado (Álvarez y López, 2018).

La educación emocional como parte de la educación formal

La educación emocional es un área de desarrollo aún incipiente en Chile, aunque ha ganado relevancia, especialmente después del regreso del confinamiento por covid-19, lo cual puso de manifiesto la necesidad de una educación que promueva el bienestar emocional, social y mental.

Las competencias emocionales incluidas en un proceso de educación emocional continuo, gradual y sistemático, que apoya la conciencia, comprensión, expresión y regulación de los fenómenos emocionales (Bisquerra, 2011), tienen un impacto en la calidad de la formación universitaria y en la enseñanza de los profesionales de la educación (Mineduc, 2020a). Por lo tanto, la incorporación de estas capacidades representa un desafío importante que radica en ampliar la perspectiva docente sobre lo relevante de un enfoque adecuado para este ámbito de formación (Gallardo y Pérez, 2017).

En el contexto chileno, existen diversos documentos y directrices ministeriales que promueven la formación integral en el sistema educativo, formación que reciben los docentes durante su formación universitaria. Entre ellos se destaca una asignatura denominada Orientación, la cual -según las bases curriculares (Mineduc, 2012a, 2015)- está presente desde el 1.º año básico hasta el 2º año medio. Esta asignatura está inserta en la Formación Inicial Docente en muchas instituciones formadoras de profesores, pues

cualquier docente que desempeñe la función de “jefatura de curso” en Chile debe aprender los principios que guían esta asignatura para luego aplicarlos en el aula.

El propósito de dicha asignatura de orientación en el sistema educativo, tanto en educación básica como en educación media, es contribuir al proceso integral de los estudiantes en estos niveles educativos con el fin de promover su desarrollo personal, afectivo, social y escolar. Esta asignatura se organiza en cinco ejes temáticos: 1) crecimiento personal, 2) bienestar y autocuidado, 3) relaciones interpersonales, 4) pertenencia y participación democrática, y 5) gestión y proyección del aprendizaje. Estos ejes abordan distintos aspectos educativos y, por lo tanto, promueven una articulación curricular más coherente y natural.

Por otro lado, el Mineduc establece objetivos de aprendizaje transversales (OAT) como metas generales a alcanzar a lo largo de todo el proceso educativo escolar. Estas también tienen como objetivo el desarrollo integral de la personalidad y, por lo tanto, deben ser abordadas en todas las experiencias escolares, ya que no corresponden a unas asignaturas específicas o a unos docentes determinados, sino a toda la comunidad educativa. En este sentido, resulta vital que los diseños curriculares dentro de las escuelas proporcionen los recursos y oportunidades necesarios para alcanzar estos objetivos y otorgar significado a la progresión en la formación académica, personal y social (Santamaría *et al.*, 2021).

En concordancia con lo anterior, se encuentran los estándares de la profesión docente, incluidos en el nuevo Marco para la Buena Enseñanza (Mineduc, 2021), que se centran directamente en el desempeño del profesorado, específicamente en su desarrollo socioemocional. Este documento resalta el aprendizaje socioemocional como un proceso mediante el cual los estudiantes adquieren competencias que promueven el autoconocimiento, la comprensión y la regulación de las emociones, la empatía, la construcción y mantenimiento de relaciones positivas, la toma de decisiones responsable y el manejo eficaz de situaciones desafiantes (Mineduc, 2021).

En definitiva, de acuerdo con Romero-Pérez y Mateos Blanco (2019), los desafíos actuales de la educación emocional incluyen promover un enfoque multidimensional y diseñar programas adaptados a las necesidades de los centros educativos; integrar los conceptos de salud y bienestar emocional en la educación; fomentar el desarrollo ético, moral y social en el currículo; impulsar una educación emocional basada en evidencia científica; y proporcionar formación emocional para el profesorado.

Método

Diseño metodológico

Este estudio se enmarca en un análisis documental descriptivo de dos documentos curriculares de acceso público de las universidades estatales chilenas. Uno de estos documentos corresponde a los modelos educativos de las instituciones universitarias, mientras que el otro abarca las mallas curriculares de las carreras de Pedagogía en Educación Básica de aquellas universidades que forman profesores.

Materiales y métodos

Se contó con 18 modelos educativos de las universidades estatales chilenas y 14 mallas curriculares de las carreras de Pedagogía en Educación Básica de dichas instituciones formadoras de docentes. Los registros de búsqueda de los modelos educativos se enfocaron en revelar la declaración explícita del concepto de formación integral, mientras que en las mallas curriculares de las carreras se identificaron las asignaturas que posibilitan la implementación de la educación emocional.

Resultados

La tabla 1 presenta fragmentos donde se menciona explícitamente la formación integral. Vale destacar que cada institución está mencionada al menos una vez, con un máximo de 20 menciones (excluyendo el índice). Los modelos educativos de cada institución están organizados en secciones diferentes, por lo que los fragmentos pertinentes se han registrado junto con el título correspondiente. Además, se han seleccionado no más de 4 fragmentos de cada modelo, y se ha incluido la parte central de la frase en la que están insertos.

Tabla1. Formación integral en los modelos educativos de las universidades estatales de Chile

Universidad	Año	Fragmentos relevantes
U.1 (12)	2021	<p><i>Perfil académico:</i> Asumiendo su responsabilidad no solo por el desarrollo integral de los estudiantes y sus resultados académicos (p. 28).</p> <p><i>Conceptualización de programas académicos:</i> Compromiso con una formación integral que se articule apropiadamente con el desempeño profesional (p. 24).</p>
U.2 (2)	2020	<p><i>Competencias genéricas:</i> Son aquellas que permiten el desarrollo integral de los futuros profesionales tanto en su dimensión personal como interpersonal (p. 8).</p> <p><i>Formación con enfoque basado en competencias:</i> Permite el</p>
U.3 (19)	2012	<p><i>Principios institucionales:</i> Crea el medio propicio para la formación integral de las personas que hacen parte de ella (...). Responde a estos requerimientos por medio de la formación integral de profesionales que la sociedad necesita (pp. 6-7).</p> <p><i>Modelo educativo:</i> El alumnado tiene la oportunidad de aprender para formarse integralmente (p. 10).</p> <p><i>Formación centrada en el estudiante y el aprendizaje significativo:</i> Competencias sociales y desarrollo moral que contribuyen a la formación integral (p. 12).</p>
U.4 (10)	2006	<p><i>Presentación:</i> Aportando a la formación de sujetos integrales (p. 15). <i>Lineamientos estratégicos:</i> Lo que implica consistencia y armonía en el desarrollo profesional e integral de nuestros estudiantes (p. 20). <i>Compromiso con una educación de calidad:</i> Se concibe la formación profesional como un proceso que busca el</p>
U.5 (4)	2011	<p><i>Introducción:</i> La ULA asume la formación integral de los estudiantes (p. 4).</p> <p><i>Nivel pedagógico:</i> Intencionalidad de los propósitos y acciones que median las prácticas de enseñanza y los procesos y logros de aprendizaje en su integralidad, que potencian el desarrollo de los sujetos (p. 11).</p> <p><i>Perfil de egreso:</i> Su rol social deviene de una formación integral que asume el componente profesional a través de</p>

U.6 (1)	2012	<i>Evaluación de competencias:</i> Se sustenta en una concepción de la persona se establecen las competencias como actuaciones integrales
U.7 (1)	2012	<i>Concepción institucional de su función formadora:</i> Propiciando la formación integral de sus estudiantes (p. 45).
U.8 (11)	2014	<i>Orientación a las nuevas generaciones:</i> Hacerse cargo del avance del conocimiento y el desarrollo integral como valores cruciales para propender al bienestar general de largo plazo (p. 17). <i>Sello institucional:</i> Cursos de formación integral (p. 23). <i>Organización curricular:</i> Como uno de los ámbitos de la formación integral del estudiante que permite gestionar el currículo (p. 30). <i>Formación por ciclos:</i> Destinada a la formación obligatoria y
U.9 (3)	2011	<i>La universidad y el desempeño integral de sus egresados y egresadas:</i> Como misión universitaria es una tarea multifacética que la universidad aborda de manera integral y con un compromiso
U.10 (20)	2021	<i>Introducción:</i> Formación integral para la ciudadanía ética y socialmente responsable (p. 9). <i>Sello institucional:</i> Postula el desarrollo (p. 11). <i>Formación integral de personas:</i> Una enseñanza que considere a la persona desde una perspectiva integral supone tomar en consideración su multidimensionalidad, la cual incluye aspectos cognitivos, afectivos, sociales, políticos y comunitarios (...). De este modo, la formación integral se transforma en un proceso. <i>Beneficioso tanto para el () se señala que la formación integral</i>
U.11 (2)	-	<i>Principio de integralidad:</i> Distintas dimensiones que involucra el ser humano; intelectual, artística, afectiva, ética, física y social (p. 17). <i>Ámbito de formación de desarrollo integral: Desde su formación</i>
U.12 (3)	2020	<i>Principios de la universidad; b, Reconocimiento al mérito:</i> Este principio favorece una formación integral de excelencia en los alumnos (p. 10). <i>Formación integral del estudiante:</i> Considera junto al desarrollo cognitivo e intelectual, aspectos afectivos,
U.13 (2)	-	<i>Marco institucional:</i> Entrega una formación de calidad que permite a sus estudiantes acceder a oportunidades de movilidad social y formación integral (p. 9). <i>Currículo formativo:</i> Como apoyo formativo integral para sus

U.14 (12)	2008	<p><i>Descripción:</i> Para alcanzar un desarrollo integral que le permita insertarse en la sociedad como un profesional de excelencia (p. 16).</p> <p><i>El estudiante centro del proceso:</i> Para lograr un desarrollo integral del sujeto como individuo, profesional y ciudadano (p. 18).</p> <p><i>Componentes del proceso:</i> El proceso se articula en virtud de las orientaciones que proporcionan los ejes temáticos, que favorecen el desarrollo integral del individuo (p. 23).</p> <p><i>Pirámide de formación por competencias:</i> La pirámide de formación por competencias son los conocimientos, habilidades y</p>
U.15 (7)	2023	<p><i>Presentación:</i> Fomenta el desarrollo integral de la persona (p. 9).</p> <p><i>Modelo educativo:</i> Propiciar una formación integral (...), releva la formación integral de la persona como ideal al cual contribuir (...), se sustenta en cuatro pilares, que son desarrollo integral de la persona (p. 27).</p>
U.16 (8)	2020	<p><i>La formación integral:</i> A través de esta línea formativa busca asegurar un proyecto formativo que aporte a la sociedad personas integrales y competentes (...). La formación integral se constituye en un área formativa obligatoria y transversal a todos los niveles formativos (p. 13).</p> <p><i>Fundamentos curriculares:</i> Procesos comprensivos involucran diversos enfoques y perspectivas disciplinarias para una formación pertinente, integral y de calidad (p. 14).</p> <p><i>Área de formación integral:</i> Desarrolla el sello formativo</p>
U.17 (1)	2019	<p>Formación transversal: Contribuye al logro del sello formativo, a la formación integral (p. 25).</p>
U.18 (2)	2018	<p>Presentación: Enfrenta el desafío de formar personas integrales (p. 2). Educación en valores, formación integral de la o el estudiante</p>

Fuente: Elaboración propia

De las 14 universidades estatales que ofrecen la carrera de Pedagogía en Educación Básica en el país, solo una no incluye asignaturas directamente asociadas a la formación integral o a la educación emocional. Las demás incorporan en sus planes de estudio entre 1 y 5 asignaturas relacionadas con esta área: 4 universidades cuentan con 1 asignatura, 5 universidades tienen 2 asignaturas, 1 universidad ofrece 3 asignaturas, otra universidad ofrece 4 asignaturas y 2 universidades cuentan con 5 asignaturas.

En total, estas asignaturas suman 31, clasificables en 3 categorías. La primera categoría está directamente relacionada con el desarrollo personal y la educación emocional, la segunda se enfoca en la formación de habilidades y competencias sociales, y la tercera incluye asignaturas cuyos ejes temáticos han sido recientemente asociados por el Mineduc con la educación emocional.

En la primera categoría se encuentran 6 asignaturas relacionadas con el desarrollo personal y la educación emocional, es decir, aquellas que se centran específicamente en el desarrollo de este ámbito (tabla 2).

Tabla 2. Desarrollo personal y educación emocional en las mallas curriculares de la formación inicial docente

Universidad	Semestre	Nombre de la asignatura
U.4	1. ^{er} semestre	Taller de desarrollo personal y profesional I
	3. ^{er} semestre	Taller de desarrollo personal y profesional II
	5. ^o semestre	Taller de desarrollo personal y profesional III
	7. ^o semestre	Taller de desarrollo personal y profesional IV
U.11	2. ^o semestre	Educación socioemocional y salud profesional I
	3. ^o semestre	Educación socioemocional y salud profesional II

Nota: U = Universidad; n = número correlativo asignado a una universidad estatal chilena distinta.

Fuente: Elaboración propia

El segundo grupo (tabla 3) reúne 15 asignaturas que propician el desarrollo de capacidades necesarias para la convivencia escolar, la formación ciudadana y las habilidades o competencias sociales que desean fomentar.

Tabla 3. Asignaturas orientadas a la formación de habilidades del área social de las mallas curriculares en la formación inicial docente

Semestre	Convivencia escolar	Formación ciudadana	Habilidades sociales
1. ^{er} semestre			Habilidades comunicativas para el desarrollo del aprendizaje y la enseñanza (U.6)
2. ^o semestre	Estructuras generales de la convivencia escolar (U.6)		
4. ^o semestre	Convivencia escolar (U.10)		Trabajo en equipo y desarrollo de habilidades sociales (U.13)
5. ^o semestre		Infancia y formación para la ciudadanía en la escuela básica (U.8)	
6. ^o semestre		Formación ciudadana (U.3)	Desarrollo del pensamiento social (U.5)
7. ^o semestre			Necesidades educativas especiales y práctica de valores y competencias socioafectivas (U.2)
			Ética y responsabilidad social (U.13)
8. ^o semestre	Interacción humana para la convivencia escolar (U.5)		Liderazgo y emprendimiento (U.2) Responsabilidad social (U.13)
9. ^o semestre	Creación de un ambiente de colaboración (U.13)		Pensamiento crítico y resolución de problemas (U.4)
10. ^o semestre		Educación y formación ciudadana (U.5)	

Fuente: Elaboración propia

En tercer lugar, se destaca la asignatura Orientación Educacional, común a diez universidades (tabla 4), la cual vincula al profesorado con la labor docente desde una posición privilegiada para la formación personal. Se encuentra tanto en las carreras de pedagogía como en todo el sistema educativo, y su objetivo en la educación superior es preparar a los estudiantes para su rol como profesor jefe o tutor, ya que deberán impartirla durante su ejercicio profesional.

Tabla 4. Orientación educacional en las mallas curriculares de la formación inicial docente

2.º semestre	4.º semestre	5.º semestre	6.º semestre	8.º semestre
Orientación y educación para la Diversidad (U.18)	Orientación educacional y convivencia escolar (U.4)	Orientación, mediación y jefatura de curso (U.1)	Orientación y jefatura de curso (U.16)	Orientación educacional (U.5)
	Orientación educacional para el desarrollo de la personas y dimensiones personales y profesionales del profesor de educación básica (U.6)	Taller de orientación (U.3)	Orientación y Educación ciudadana en la Educación básica (U.10)	orientación educacional (U.14) Profesor jefe y comunidad educativa (U.8)

Fuente: Elaboración propia

Al analizar los itinerarios formativos de las universidades estatales que forman docentes, se puede observar que, tal como se muestra en la tabla 5, cuatro instituciones incluyen asignaturas vinculadas a la formación transversal, las cuales se distribuyen progresivamente en las mallas curriculares, incluyendo al menos tres materias en distintos semestres de la formación.

Tabla 5. Mallas curriculares con más de tres asignaturas vinculadas a la formación transversal

Universidad	Asignaturas de la malla curricular	Semestre en que se dicta
U.6 (3 asignaturas)	Habilidades Comunicativas para el Desarrollo del Aprendizaje y la Enseñanza I	Semestre 1
	Estructuras Generales de la Convivencia Escolar	Semestre 2
	Orientación Educativa para el desarrollo de la persona y Dimensiones personales y profesionales del profesor de Educación Básica	Semestre 4
U.4 (5 asignaturas)	Taller de desarrollo personal y profesional I	Semestre 1
	Taller de desarrollo personal y profesional II	Semestre 3
	Orientación educativa y convivencia escolar	Semestre 4
	Taller de desarrollo personal y profesional III	Semestre 5
	Taller de desarrollo personal y profesional IV	Semestre 7
U.13 (4 asignaturas)	Trabajo en Equipo y Desarrollo de Habilidades Sociales	Semestre 4
	Psicología Infantil, Inclusión: Respuesta a Necesidades Especiales, Ética y Responsabilidad Social	Semestre 7
	Responsabilidad Social	Semestre 8
	Creación de un Ambiente de Colaboración	Semestre 9
U.5 (5 asignaturas)	Desarrollo del pensamiento social	Semestre 6
	Orientación educativa	Semestre 8
	interacción humana para la convivencia escolar	Semestre 8
	pensamiento crítico y resolución de problemas	Semestre 9
	Educación y formación ciudadana	Semestre 10

Fuente: Elaboración propia

Discusión

La promoción de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales en los estudiantes universitarios (Bustamante *et al.*, 2015) no se realiza de forma aleatoria, sino que responde a la responsabilidad universitaria de insertar a los estudiantes en el mundo laboral (Covarrubias *et al.*, 2022). Este proceso formativo es intencionado y tiene una dirección clara de lo que se pretende lograr. En esta tarea, la universidad debe apostar por una educación integral que combine la formación disciplinar con la pedagógica y la práctica.

En el caso de Chile, todas las universidades estatales declaran su compromiso con la formación integral de sus estudiantes, respaldo explícito en los documentos curriculares revisados en este estudio. En tal sentido, la formación integral se menciona hasta 20 veces en los modelos educativos, en apartados como la presentación del modelo, el perfil académico, los principios institucionales, el sello institucional, o directamente como competencia genérica. Por ende, se espera que esto lleve a una formación que se desarrolle de manera transversal y a través de asignaturas específicas, intencionadas y progresivas, que favorezcan directamente el desarrollo de competencias emocionales y sociales.

Aunque 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.

Por último, sería interesante examinar las tributaciones de estas asignaturas a los perfiles de egreso o su injerencia en los estándares pedagógicos de la carrera de pedagogía en educación básica (Mineduc, 2012b) para precisar el grado en que se cumple con las exigencias establecidas en la formación docente.

Conclusiones

Como se señala en este trabajo, la formación de profesionales en todas las áreas requiere una formación integral. Sin embargo, es en la formación inicial docente (FID) donde esta necesidad cobra mayor relevancia, ya que los docentes no solo aprenden para su propio bienestar, sino también para enseñar, especialmente aquellos que se preparan para ser profesores de educación parvularia y básica.

En las mallas curriculares de casi todas las universidades estatales revisadas, que forman profesores (con solo una excepción), se incluyen asignaturas relacionadas con la formación emocional. Solo una institución (U.11) ofrece explícitamente en su currículo de formación una asignatura denominada Educación Socioemocional. Sin embargo, otras universidades, como la U.4, ofertan una asignatura muy similar, denominada Desarrollo Personal y Profesional, que se presenta como una línea progresiva a lo largo de los distintos semestres, lo cual permite cumplir con los principios de continuidad, gradualidad y sistematicidad de la educación emocional.

Si en este análisis se incluyen las instituciones que incorporan tres o más asignaturas relacionadas con la educación emocional, se observa que solo cuatro de ellas cumplen con esta condición, lo que evidencia que aún existen desafíos pendientes para mejorar el proceso de educación emocional. De hecho, se debe considerar que la educación emocional es un aprendizaje de vital importancia para el desarrollo integral de cada persona, pues busca gestionar las emociones para relacionarse de manera saludable y fomentar el bienestar personal y social, todo enmarcado en un proceso de crecimiento continuo y permanente.

Entendida de esta manera, la educación emocional es una tarea inherente a la familia, la escuela y la universidad; es decir, los componentes de continuidad y permanencia que requiere este proceso de aprendizaje pueden alcanzarse a través de la interacción con personas con las que se mantiene un vínculo afectivo.

Futuras líneas de investigación

De este estudio surgen ideas relevantes, como el compromiso ya existente de las universidades respecto a la necesidad de incorporar una formación integral, en la cual la educación emocional se considere un eje educativo importante a desarrollar. Específicamente, se podría fomentar una aproximación hacia aquellas instituciones que han apostado por la educación emocional para conocer las motivaciones que sustentan esta incorporación, así como para comprender las expectativas generadas en torno a ello.

Referencias

- Álvarez, P. R. y López, D. (2018). Competencias genéricas y resultados de aprendizaje en los estudios de grado de Pedagogía. *Revista de Docencia Universitaria*, 16(1), 137-154. <https://doi.org/10.4995/redu.2018.8895>
- Amor, M. A. y Serrano, R. (2018). Análisis y evaluación de las competencias genéricas en la formación inicial del profesorado. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 9-19. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v44n2/0718-0705-estped-44-02-00009.pdf>
- Ariza, M. L. (2017). Influencia de la inteligencia emocional y los afectos en la relación maestro-alumno, en el rendimiento académico de estudiantes de educación superior. *Educación y Educadores*, 20(2), 193-210. <https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.2.2>
- Asún, R., Zúñiga, C. y Ayala, M. C. (2013). La formación por competencias y los estudiantes: Confluencias y divergencias en la construcción del docente ideal. *Calidad en la Educación*, (38), 277-304. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000100008>
- Bisquerra, R. (coord.) (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Desclée de Brouwer.
- Bisquerra, R. (2013). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Desclée De Brouwer
- Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2013). Las competencias emocionales. *Educación*, 21(10), 61-82. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601005>
- Bustamante, M., Oyarzún, C., Grandon, M. y Abarza, C. (2015). Fundamentos de la enseñanza por competencias a nivel de postgrado en dos universidades públicas chilenas. *Formación Universitaria*, 8(6), 23-30. doi:10.4067/S0718-50062015000600004
- Cejudo, J., López, M. L., Rubio, M. J. y Latorre, J. M. (2016). La formación en educación emocional de los docentes: una visión de los futuros maestros. REOP - *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(3), 45-62. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.3.2015.16400>
- Cornejo-Chávez, R., Vargas-Pérez, S., Araya-Moreno, R. y Parra-Moreno, D. (2021). La educación emocional: paradojas, peligros y oportunidades. *Revista Saberes Educativos*, 6, 1-24. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60681>

- Čotar, S. (2020). Orientación interpersonal, bienestar subjetivo y rendimiento académico de los estudiantes. *Journal of Contemporary Educational Studies*, 71(2), 112–131. <https://www.researchgate.net/publication/342661617>
- Covarrubias, C., Mendoza, M. y Espejo, R. (2022). Modelos Educativos de Instituciones de Educación Superior para la Formación en Competencias Transversales. *Revista Gestión de las Personas y Tecnología*, 15(45), 24. <https://doi.org/10.35588/gpt.v14i45.5899>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Santillana/UNESCO.
- Extremera, N., Duran, A. y Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 342, 239-256. <http://saber.ucv.ve/bitstream/10872/273/1/Lectura%20-%20INTELI~1.PDF>
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2016). Ability emotional intelligence, depression, and well-being. *Emotion Review*, 8(4), 311–315. <https://doi.org/10.1177/1754073916650494>
- Franganillo, J., Sánchez, L., García, M. A. y Marques, A. (2021). Aprendizaje emocional y de valores en la formación universitaria, aplicado al grado de Comunicación Audiovisual de la Universidad de Barcelona. *Revista Latina de Comunicación Social*, (79), 151–173. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2021-1493>
- Gallardo, A. y Pérez, M. L. (2017). Competencias emocionales en la formación inicial docente. *Revista Ciencias de la Documentación*, 3(3), 25-42. <https://bkp.cienciasdeladocumentacion.cl/gallery/2%20v3n3%202017%20csdoc.pdf>
- Gilar, R., Pozo, T. y Castejón, L. (2019). Desarrollando la inteligencia emocional en educación superior: evaluación de la efectividad de un programa en tres países. *Educación XXI*, 22(1), 161-187. <https://doi.org/10.5944/educXXI.19880>
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe I. Informe Final*. Bilbao: Universidad de Deusto. https://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI_Final-Report_SP.pdf
- Goralska, R. (2020). Emotional education discourses: between developing competences and deepening emotional (co.) understanding. *Qualitative Sociology Review*, 16(1), 110-123. <https://doi.org/10.18778/1733-8077.16.1.08>

- Greenberg, M. (2010). School-based prevention: Current status and future challenges. *Effective Education*, 2(1), 27-52. <https://doi.org/10.1080/19415531003616862>
- Mayer, J. D., Salovey, P. and Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63(6), 503-517. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.6.503>
- Mazalin, K. and Kovacic, M. P. (2015). Determinants of Higher Education Students' Self-Perceived Employability. *Drustvena Istrazivanja*, 24(4), 509-529.
- Ministerio de Educación, Gobierno de Chile (2012). Estándares orientadores para egresados de carreras de Pedagogía en Educación Básica. https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/Est%C3%A1ndares_B%C3%A1sica.pdf
- Ministerio de Educación, Gobierno de Chile (2012b). Bases Curriculares Educación Básica. <https://educra.cl/wp-content/uploads/2015/11/bases-curricula-res-educacion-basica-2012-191115.pdf>
- Ministerio de Educación, Gobierno de Chile (2015). Bases Curriculares 7° básico a 2° medio. <https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2017/07/Bases-Curriculares-7%C2%BA-b%C3%A1sico-a-2%C2%BA-medio.pdf>
- Ministerio de Educación, Gobierno de Chile (2019). Bases curriculares 3° y 4° medio. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14364/bases%203%c2%b0%204%c2%b0.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación, Gobierno de Chile (2020a). Plan de aseguramiento de la calidad de la educación 2020-2023. https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/07/SAC-2020-2023_vf.pdf
- Ministerio de Educación, Gobierno de Chile (2020b). Orientaciones Pedagógicas para la Priorización Curricular ORIENTACIÓN. Unidad de Currículum y Evaluación. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-209498_archivo_01.pdf
- Ministerio de Educación, Gobierno de Chile (2021). *Estándares de la profesión docente. Marco para la buena enseñanza*. Santiago: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17596/MBE-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación, Gobierno de Chile (REX 2076 del 06 de abril de 2021) Aprueba orientaciones para promover el desarrollo de la orientación educacional en el

- sistema escolar y deroga circular N° 600 <https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2021/04/Rex-N%C2%B0-2076-2021-Orientaciones-para-promover-el-desarrollo-de-la-Orientaci%C3%B3n-Educacional.pdf>
- Nelis, D., Kotsou, I., Quoidbach, J., Dupuis, P., Weytens, F., Hansenne, M. and Mikolajczak, M. (2011). Increasing emotional competence improves psychological and physical well-being, social relationships and employability. *Emotion*, 11(2), 354-366. <https://doi.org/10.1037/a0021554>
- OCDE (2011). Education and Skills. En *OCDE Better Policies for Development: Recommendations for Policy Coherence* (pp. 54-56). <https://www.oecd.org/pcd/48110465.pdf>
- Páez, M. L. y Castaño, J. J. (2015). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe*, 32(2), 268-285. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-417X2015000200006&lng=en&tlng=es
- Pérez-Escoda, N., Berlanga, V. y Alegre, A. (2019). Desarrollo de competencias socioemocionales en educación superior: evaluación del posgrado en educación emocional. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(1), 97-113. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.64128>
- Rêgo, C. y Rocha, N. (2009). Avaliando a educação emocional: subsídios para um repensar da sala de aula. *Página Aberta*, 17(62), 135-152. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362009000100007>
- Reimers, F. y Chung, C. (2016). Estudio comparativo de los propósitos de la educación en el siglo XXI. En F. Reimers y C. Chung (eds.), *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI. Metas, políticas educativas y currículo en seis países* (pp. 13-38). Fondo de Cultura Económica.
- Romero, V., Bedón, Y. y Medina, F. (2022). Meta-análisis de competencias transversales en la empleabilidad de los universitarios. *Revista Gestión de las Personas y Tecnología*, 15(43), 20-42. <https://doi.org/10.35588/gpt.v15i43.5464>
- Romero-Pérez, C. y Mateos-Blanco, M. (2019). *Redescubrir lo educativo: nuevas miradas. Estudios en homenaje a Luis Núñez Cubero*. Octaedro.
- Sánchez, K., Montero, B. and Fuentes, I. F. (2019). Emotional education in the teaching-learning process of higher education. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 48(2),

462-470. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0138-65572019000500013

- Santamaría, M. B., Gilar, R., Pozo, T. and Castejón, J. L. (2021). Teaching Socio-Emotional Competencies Among Primary School Students: Improving Conflict Resolution and Promoting Democratic Coexistence in Schools. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.659348>
- Sobral, C. and Caetano, A. P. (2022). Addressing pedagogical tensions in emotional education at university: An integrative path. *International Humanities Review/Revista Internacional de Humanidades*, 11(5), 1–13. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.3873>
- Valente, S. (2019). Influência da inteligência emocional na gestão de conflito na relação professor-aluno(s). *Revista de Estudos e Investigación en Psicología y Educación*, 6(2), 101-113. <https://doi.org/10.17979/reipe.2019.6.2.5786>
- Van-der Hofstadt, C. J. y Gómez, J. M. (2013). *Competencias y habilidades profesionales para universitarios*. Ediciones Díaz de Santos.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E. and Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, R.P. and T. P. Gullotta (eds.). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3-19). The Guilford Press.
- Zaldívar, R. (2024). Críticas constructivas a la educación emocional. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 36(1), 95–118. <https://doi.org/10.14201/teri.302>