

## COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

**AUTORAS** Marcia Valenzuela S. · Gilda Bilbao V.

Programa de Formación Pedagógica en Enseñanza Media, Facultad de Educación, Universidad del Desarrollo, Santiago, Chile.

### RESUMEN EJECUTIVO

Este policy brief presenta los resultados del proyecto de innovación docente «Guía interactiva para el desarrollo de competencias socioemocionales en la formación inicial docente», implementado durante el segundo semestre de 2025 en el Programa de Formación Pedagógica en Enseñanza Media (PFP) de la Universidad del Desarrollo. La iniciativa benefició a 50 estudiantes y generó evidencia sólida sobre el impacto de intervenciones estructuradas en el desarrollo de competencias socioemocionales clave para el ejercicio docente. Los hallazgos, respaldados por triangulación metodológica (encuestas pre/post, notas de campo, certámenes y focus group), sustentan recomendaciones concretas para programas de formación pedagógica, instituciones de educación superior y tomadores de decisión de política educativa nacional.

### CONTEXTO Y PROBLEMA

La formación inicial docente enfrenta el desafío urgente de incorporar competencias socioemocionales de manera explícita, estructurada y evaluable. Esta urgencia no es retórica: en un contexto donde el bienestar docente está en crisis —con altas tasas de agotamiento emocional y abandono de la profesión en Chile y América Latina— la habilitación socioemocional de quienes se forman para enseñar constituye tanto una deuda pedagógica como una prioridad de política pública. Si bien estas competencias suelen estar declaradas en los perfiles de egreso, con frecuencia se carece de recursos didácticos sistematizados que permitan su desarrollo progresivo y reflexivo en el aula universitaria.

Los estudiantes del PFP son profesionales adultos con trayectorias disciplinares diversas que requieren dispositivos formativos capaces de articular conocimiento teórico, experiencia previa y reflexión profesional. La ausencia de recursos específicos genera una brecha entre la declaración curricular y la efectiva habilitación socioemocional de los futuros docentes. Esta brecha tiene consecuencias concretas: un docente que no ha desarrollado sus propias competencias socioemocionales difícilmente puede modelarlas ni promoverlas en sus estudiantes, perpetuando así un ciclo de déficit formativo que impacta directamente en los aprendizajes y el bienestar de las comunidades escolares.

El metaanálisis de Durlak et al. (2011) evidencia que los programas estructurados de aprendizaje socioemocional generan mejoras significativas en autorregulación, habilidades interpersonales y desempeño profesional. Este estudio, que analizó 213 programas con más de

270.000 participantes, reportó un tamaño del efecto de 0,57 desviaciones estándar en rendimiento académico y una reducción del 9% en conductas de riesgo, argumentos de peso para justificar la inversión en este tipo de intervenciones.

Investigaciones en formación docente destacan que metodologías activas e interactivas favorecen la apropiación de estas competencias (Schonert-Reichl et al., 2017; Bisquerra & Mateo, 2019).

Marcos de la OCDE y UNESCO subrayan la necesidad de incorporar de forma sistemática el aprendizaje socioemocional en la educación superior. En particular, el Marco de Competencias para Docentes del Siglo XXI (OCDE, 2019) y el informe Reimaginar juntos nuestros futuros (UNESCO, 2021) coinciden en señalar que la dimensión socioemocional no es un «plus» deseable, sino un componente estructural de la profesionalidad docente contemporánea.

---

#### IDEA FUERZA

**La dimensión socioemocional no es un «plus» deseable, sino un componente estructural de la profesionalidad docente contemporánea.**

---

#### LA INNOVACIÓN IMPLEMENTADA

Se diseñó e implementó una guía interactiva digital integrada curricularmente a la asignatura Psicología, Neurociencias y Aprendizaje durante el segundo semestre de

2025. La intervención abarcó tres sesiones de trabajo directo, aplicadas entre octubre y noviembre de 2025, organizadas en torno a tres unidades: comunicación asertiva, autorregulación emocional y toma de decisiones pedagógicas.

FICHA DEL PROYECTO

| PARÁMETRO                 | DESCRIPCIÓN                                                                       |
|---------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| Población beneficiada     | 49 estudiantes del PFP – cohorte 2025                                             |
| Edad de participantes     | 22 a 50 años (profesionales adultos en habilitación pedagógica)                   |
| Distribución de género    | 28 mujeres, 19 hombres, 2 sin género declarado                                    |
| Asignatura integrada      | Psicología, Neurociencias y Aprendizaje                                           |
| Modalidad de intervención | Presencial y online sincrónica (modalidad híbrida)                                |
| Nº de sesiones directas   | 3 sesiones de trabajo directo (octubre – noviembre 2025)                          |
| Contenidos abordados      | Comunicación asertiva, autorregulación emocional y toma de decisiones pedagógicas |
| Evaluación                | Encuestas pre/post, notas de campo, certámenes, focus group                       |

RESULTADOS CLAVE

1 · Desempeño académico excepcional

La gran mayoría de los grupos alcanzó la calificación máxima (7,0) en los certámenes (88% obtuvo nota 7.0 y 12% obtuvo nota 6.5). Los estudiantes demostraron una integración profunda entre teoría, metacognición y práctica docente, abordando problemáticas escolares complejas desde una perspectiva sistémica. Destacó la capacidad de identificar no solo emociones explícitas, sino también estados emocionales como el «dolor social», vinculándolo con fundamentos neurocientíficos.

2 · Perfil socioemocional pre-intervención (autorreporte, n=49)

La encuesta de autorreporte aplicada antes de la intervención reveló un perfil socioemocional con fortalezas destacadas en varias

dimensiones, así como áreas de oportunidad (ver tabla al pie de la página):

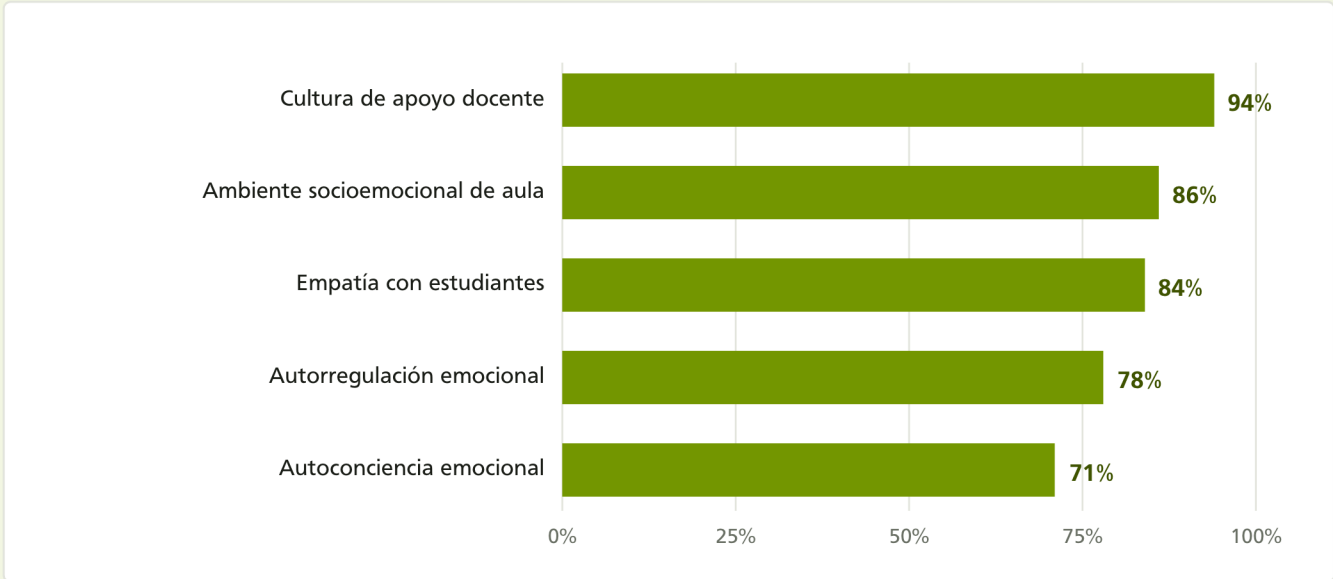
3 · Fortalezas identificadas

- **Alta autoconciencia emocional:** 71% de participantes reporta reconocer siempre cómo su estado emocional afecta su práctica docente.
- **Empatía con estudiantes muy desarrollada:** 84% manifiesta preocupación constante por los sentimientos de sus estudiantes.
- **Autorregulación consolidada:** 78% reporta poder controlarse siempre ante situaciones estresantes en el aula.
- **Cultura de apoyo sólida:** 94% presta apoyos o ayudas docentes cuando se les solicita.
- **Ambiente socioemocional de aula:** 86% aplica normas de comportamiento para promover ambientes seguros.

| DIMENSIÓN                                    | SIEMPRE | A VECES | NUNCA | S/R |
|----------------------------------------------|---------|---------|-------|-----|
| Autoconciencia emocional y autorregulación   | 249     | 123     | 7     | 2   |
| Conciencia social                            | 276     | 103     | 12    | 0   |
| Competencias sociales e interpersonales      | 254     | 120     | 13    | 0   |
| Toma de decisiones y resolución de problemas | 249     | 129     | 11    | 3   |
| Cultura de apoyo y ambientes de aprendizaje  | 285     | 96      | 8     | 0   |

Nota: Los valores representan frecuencias de respuesta acumuladas por dimensión. S/R = Sin respuesta.

FIGURA 1 Fortalezas socioemocionales identificadas (% que responde «siempre»)



Fuente: encuesta de autorreporte pre-intervención, cohorte PFP 2025 (n=49).

4 · Áreas de mejora identificadas

- **Apertura emocional entre pares:** solo 31% comparte siempre lo que siente con colegas; 18% declara no hacerlo nunca.
- **Aplicación de prácticas de autocuidado:** solo 41% aplica siempre prácticas para calmarse; 8% nunca lo hace.
- **Solicitud de apoyo profesional:** 30% nunca pide apoyo a colegas antes de tomar decisiones estratégicas.
- **Identificación temprana de necesidades estudiantiles:** el 51% solo logra esto a veces, evidenciando una brecha en lectura diagnóstica del aula.

5 · Evidencia cualitativa de las notas de campo

Las observaciones sistemáticas en tres sesiones (secciones 1 y 2) revelaron una progresión

consistente del aprendizaje: desde la comprensión conceptual de las emociones hasta la toma de decisiones pedagógicas situadas. En ambas secciones se evidenció un clima de aula nutritivo, caracterizado por respeto mutuo, participación activa y colaboración.

Las metodologías participativas — dramatizaciones, análisis de dilemas éticos, trabajo en grupos— favorecieron la vivencia directa de las competencias. Se observaron ajustes pedagógicos estratégicos frente a condiciones adversas (problemas tecnológicos, cansancio de fin de semestre), manteniendo el equilibrio entre un enfoque democrático y una conducción pedagógica efectiva.

## HALLAZGOS DIFERENCIALES POR GÉNERO

El análisis desagregado por género reveló patrones relevantes para el diseño de futuras intervenciones:

- Las mujeres (n=28) presentaron puntajes consistentemente más altos en empatía y preocupación por el bienestar estudiantil, con el 89% reportando preocupación constante por sus estudiantes.
- Los hombres (n=19) mostraron mayor variabilidad en autorregulación emocional, con un 21% reportando dificultades para aplicar prácticas de autocuidado.
- En habilidades interpersonales, ambos géneros mostraron fortalezas en trabajo colaborativo, pero las habilidades de apertura emocional con pares fueron un área de mejora transversal, especialmente en estudiantes masculinos (58% solo las ejerce a veces).
- La diversificación de actividades según necesidades educativas fue el indicador con mayor variabilidad, sugiriendo la necesidad de reforzar este aspecto en la formación.

## RECOMENDACIONES DE POLÍTICA

### Para programas de formación pedagógica

- Institucionalizar el desarrollo de competencias socioemocionales mediante recursos didácticos estructurados, evaluables e integrados curricularmente en asignaturas del plan de estudios.

- Avanzar hacia versiones digitales interactivas y editables de las guías, que permitan la escritura directa y el seguimiento progresivo del aprendizaje.
- Planificar las sesiones de desarrollo socioemocional en momentos del semestre con mayor disposición cognitiva y emocional de los estudiantes, evitando el cierre intensivo del período académico.
- Incorporar estrategias específicas para promover la apertura emocional entre pares docentes y la cultura de colaboración profesional.

### Para instituciones de educación superior

- Escalar el modelo de la guía interactiva a otras asignaturas de pedagogía y programas de formación continua, aprovechando el potencial de transferencia demostrado.
- Incorporar la dimensión socioemocional como eje transversal del Proyecto Educativo UDD Futuro, alineando el pilar de Autonomía con el enfoque de Aprendizaje Experiencial.
- Fortalecer las condiciones de infraestructura tecnológica (sistemas Hyflex en todas las salas) para garantizar la continuidad de modalidades híbridas sin interrupciones pedagógicas.
- Diseñar ciclos de mejora continua con retroalimentación entre docentes para el refinamiento iterativo de los recursos didácticos socioemocionales.

## Para la política educativa nacional

- Incluir de manera explícita los estándares de competencias socioemocionales docentes en los marcos de acreditación de programas de formación pedagógica. Sin acreditación condicionada a estándares socioemocionales, estos contenidos permanecerán como declaraciones de intención sin exigibilidad real.
- Financiar el desarrollo y validación de recursos didácticos interactivos para la formación socioemocional docente, priorizando los

programas que forman a profesionales en conversión pedagógica.

- Promover la investigación-acción en formación inicial docente para generar evidencia nacional sobre estrategias efectivas de desarrollo socioemocional en adultos profesionales. Chile carece de estudios longitudinales propios en este campo: la dependencia de evidencia anglosajona limita la pertinencia y la capacidad argumentativa frente a tomadores de decisión nacionales.

### IDEA FUERZA

**La inversión en competencias socioemocionales en la formación pedagógica no es un complemento curricular, sino una condición estructural para la calidad educativa.**

### PROYECCIÓN Y TRANSFERIBILIDAD

El proyecto generó un recurso didáctico con alto potencial de transferencia y escalabilidad. La guía interactiva puede ser adaptada a diversas asignaturas, carreras de pedagogía y programas de formación continua, constituyéndose en un activo estratégico para el fortalecimiento de la calidad formativa en educación superior.

Los resguardos éticos implementados (consentimiento informado, autorización institucional) y la triangulación metodológica

utilizada (encuestas, notas de campo, certámenes, focus group) garantizan la validez y replicabilidad de los hallazgos, proporcionando una base sólida para la toma de decisiones curriculares basadas en evidencia.

Este proyecto demuestra que es posible desarrollar competencias socioemocionales de manera sistemática, reflexiva y evaluable en la formación inicial docente, cuando se cuenta con recursos didácticos intencionados, estrategias pedagógicas activas y un clima de aula que modela las propias competencias que se busca desarrollar.

Los altos niveles de logro académico, el perfil socioemocional robusto evidenciado en las encuestas y la progresión observada en las notas de campo convergen en una conclusión: la inversión en competencias socioemocionales en la formación pedagógica no es un complemento curricular, sino una condición estructural para la calidad educativa. Los datos de este proyecto no solo validan una intervención específica: instalan una pregunta

que los programas de formación pedagógica no pueden seguir eludiendo. ¿Cuántos futuros docentes egresan habilitados disciplinarmente pero sin las herramientas emocionales para sostener su propia práctica y acompañar a sus estudiantes? La respuesta obliga a actuar, y este proyecto demuestra que es posible hacerlo de manera rigurosa, replicable y con evidencia sólida.

## REFERENCIAS

Bisquerra, R., & Mateo, J. (2019). *Educación emocional: Propuestas para educadores y familias*. Desclée de Brouwer.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairós.

OCDE (2019). *Estrategia de competencias de la OCDE: Competencias para construir un futuro mejor*. Fundación Santillana.

Schonert-Reichl, K. A., Kitil, M. J., & Hanson-Peterson, J. (2017). To reach the students, teach the teachers: A national scan of teacher preparation and social and emotional learning. *Journal of Teacher Education*, 68(1), 7-28.

UNESCO. (2021). *Recomendación sobre la ética de la inteligencia artificial*. UNESCO Publishing.

## ACERCA DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN UDD

La Facultad de Educación de la Universidad del Desarrollo tiene como objetivo —a través de su serie Policy Brief— contribuir al debate público sobre los desafíos claves que enfrenta nuestro sistema educativo. En esta serie, se ofrece una visión general de temas educativos complejos, respaldados por investigaciones y datos, y además se proporcionan recomendaciones para el diseño, formulación y/o evaluación de políticas educativas.

En resumen, el propósito de estos informes es suministrar información respaldada por evidencia y entregar recomendaciones prácticas que influyan en la formulación de políticas públicas que permitan avanzar hacia mayores niveles de calidad y equidad en el sistema educativo.

## SÍGUENOS



linkedin.com/company/educacion-udd



@educacionudd