



EDITORIAL
NAVEGANTE



COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN DOCENTES COMO HERRAMIENTA PARA LA GESTIÓN DEL BIENESTAR ESCOLAR

Marilu del Rosario Chaparro Aguilar

Pedro Pablo Sánchez Vargas



COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN DOCENTES COMO HERRAMIENTA PARA LA GESTIÓN DEL BIENESTAR ESCOLAR

Marilu del Rosario Chaparro Aguilar

Pedro Pablo Sánchez Vargas



EDITORIAL
NAVEGANTE

Todas nuestras publicaciones son sometidas a revisión doble-ciego de pares académicos (*Peer Review Double Blinded*).

Esta publicación cuenta con licencia Creative Commons Reconocimiento - NoComercial - SinObraDerivada 3.0 Unported License.



ISBN: 978-628-7736-76-4

© Marilu del Rosario Chaparro Aguilar

© Pedro Pablo Sánchez Vargas

2026

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18392152>

© Editorial Navegante

www.editorialnavegante.com

Queda prohibida la reproducción bajo cualquier modalidad de toda o una parte de esta obra sin autorización expresa del titular de los derechos.

Diseño y diagramación: Freddy Raúl Calienes Quelopana

Edición electrónica: Editorial Navegante

Editado en Colombia/ *Published in Colombia*

COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN DOCENTES COMO HERRAMIENTA PARA LA GESTIÓN DEL BIENESTAR ESCOLAR

Marilu del Rosario Chaparro Aguilar

Pedro Pablo Sánchez Vargas



EDITORIAL
NAVEGANTE

ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS	10
ÍNDICE DE TABLAS.....	11
INTRODUCCIÓN	13

CAPÍTULO I

COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES.....	15
1.1 Aspectos de la inteligencia social y emocional relacionados.....	15
1.2 Competencias socioemocionales	19
1.2.1 Competencias personales	20
1.2.2 Competencias sociales	24
1.3 Objetivos de los estándares de aprendizaje socioemocional	26
1.4 Competencias socioemocionales y el aprendizaje.....	27

CAPÍTULO II

COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN EL CONTEXTO ESCOLAR	29
2.1 Los docentes y la educación socioemocional.....	29
2.2 Estilos de enseñanza.....	34

2.3 Convivencia escolar	42
2.4 Mediación de los docentes ante conflictos escolares	44
2.5 Competencias socioemocionales y la formación docente	46
2.5.1 Autoconciencia.....	47
2.5.2 Autorregulación	47
2.5.3 Motivación.....	48
2.5.4 Empatía	48
2.5.5 Destrezas sociales	48
2.6 Perfil del docente socioemocionalmente competente	49
2.6.1 Con respecto a sí mismo.....	52
2.6.2 Con respecto a la relación que establece con sus estudiantes.....	52
2.6.3 Con respecto a sus habilidades generales.....	52
2.6.4 Con respecto a sus habilidades de comunicación.....	52

CAPÍTULO III

GESTIÓN DEL BIENESTAR ESCOLAR	55
3.1 Bienestar escolar.....	55
3.2 Bienestar y educación escolar	57
3.3 Gestión del bienestar escolar	60
3.4 Comité de Gestión del Bienestar según MINEDU	65
3.4.1 Definición	65
3.4.2 Funciones.....	65
3.4.3 Integrantes	66

CAPÍTULO IV

PROGRAMA DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES A DOCENTES PARA LA GESTIÓN DEL BIENESTAR ESCOLAR EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS SECUNDARIAS JER- UGEL PIURA.....	70
4.1 Objetivo general.....	70
4.2 Objetivos específicos.....	71
4.3 Variables	71
4.4 Tipo y diseño de investigación	74
4.5 Población, muestra y muestreo.....	75
4.6 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	76
4.7 Validación y confiabilidad del instrumento.....	77
4.8 Técnicas de procesamiento y análisis de datos.....	78
4.9. Aspectos éticos	78
4.10 Resultados.....	79
4.10.1 Opinión sobre el Programa de Competencias Socioemocionales.....	79
4.10.2 Nivel de competencias socioemocionales de los docentes de las IIEE de nivel secundario JER de UGEL Piura	80
4.10.3 Diseño de un Programa de Competencias Socioemocionales a docentes para la gestión del bienestar escolar de las instituciones educativas secundarias JER – UGEL Piura.	83
4.10.4 Validación de la pertinencia del Programa de Competencias Socioemocionales para la gestión del bienestar	84

4.10.5 Importancia para los directivos del Programa de Competencias Socioemocionales para los docentes en la gestión del bienestar escolar	86
4.11 Discusión de resultados	86
4.12 Conclusiones	90
4.13 Recomendaciones	91

CAPÍTULO V

REFLEXIONES FINALES	96
---------------------------	----

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	101
--	------------

ANEXOS.....	108
--------------------	------------

Anexo I:

Instrumento de la variable Competencias Socioemocionales aplicado de los docentes.....	108
---	-----

I. Instrucciones	108
------------------------	-----

II. Datos informativos.....	108
-----------------------------	-----

III. Desarrollo de la encuesta	109
--------------------------------------	-----

IV. Valoración del programa (Marque con un X).....	110
--	-----

Anexo II

Instrumento aplicado de los directivos	111
--	-----

Anexo III

Confiabilidad de los instrumentos.....	112
--	-----

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	
<i>Competencias personales</i>	<i>21</i>
Figura 2	
<i>Pirámide de Miller sobre la calidad profesional en función al conocimiento y comportamiento.....</i>	<i>30</i>
Figura 3	
<i>Componentes de un estilo de enseñanza</i>	<i>37</i>
Figura 4	
<i>Diseño de Investigación.....</i>	<i>75</i>
Figura 5	
<i>Resultados de aceptación de Propuesta.....</i>	<i>80</i>
Figura 6	
<i>Competencia emocional.....</i>	<i>81</i>
Figura 7	
<i>Competencia social.....</i>	<i>82</i>
Figura 8	
<i>Pertinencia del programa.....</i>	<i>85</i>

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	
<i>Estilos de enseñanza.....</i>	39
Tabla 2	
<i>Características de los estilos de enseñanza.....</i>	40
Tabla 3	
<i>Estilos de aprendizaje y sus características</i>	42
Tabla 4	
<i>Dimensiones, capacidades y competencias del docente socioemocionalmente competente.....</i>	53
Tabla 5	
<i>Relación entre los compromisos de la gestión escolar y las dimensiones.....</i>	64
Tabla 6	
<i>Funciones del Comité de Gestión del Bienestar.....</i>	66
Tabla 7	
<i>Integrantes del Comité de Gestión del Bienestar</i>	69
Tabla 8	
<i>Variables, dimensiones e indicadores de la variable Competencias socioemocionales.....</i>	72

Tabla 9	
<i>Variables, dimensiones e indicadores de la variable</i>	
<i>Competencias socioemocionales.....</i>	<i>74</i>
Tabla 10	
<i>Distribución de docentes y directivos UGEL-Piura.....</i>	<i>76</i>
Tabla 11	
<i>Resultados de Propuesta de Programa.....</i>	<i>80</i>
Tabla 12	
<i>Diagnóstico del nivel del nivel de competencia emocional.....</i>	<i>81</i>
Tabla 13	
<i>Diagnóstico del nivel del nivel de competencia social.....</i>	<i>83</i>
Tabla 14	
<i>Organización General del Programa “Sumaj kawsay”</i>	
<i>(*Buena Salud).....</i>	<i>85</i>
Tabla 15	
<i>Resultado de Pertinencia del Programa</i>	
<i>de Competencias Socioemocionales.....</i>	<i>88</i>
Tabla 16	
<i>Resultados de la Importancia del Programa</i>	
<i>de Competencias socioemocionales.....</i>	<i>89</i>
Tabla 17	
<i>Resumen de procesamiento de casos.....</i>	<i>112</i>
Tabla 18	
<i>Estadísticas de escala.....</i>	<i>112</i>
Tabla 19	
<i>Estadísticas de total de elemento.....</i>	<i>113</i>

INTRODUCCIÓN

Este libro parte de la iniciativa por apostar por una perspectiva social, la cual se enfocó en los docentes; elementos claves del proceso educativo que garantizan los aprendizajes de sus estudiantes pues la formación docente posibilita mejorar las prácticas educativas, facilita la apropiación y motivación por el aprendizaje, promueve ambientes de aprendizaje cálidos y seguros, genera confianza y el mejoramiento de las relaciones entre los diversos agentes educativos y en el clima de la escuela. Los maestros con cierto grado de habilidad para regular sus emociones, utilizan más estrategias activas para enfrentarse a las situaciones estresantes en el entorno académico, experimentando menores consecuencias negativas de estrés y mayor realización personal.

Con relación al panorama evidenciado en los últimos años y teniendo en cuenta el contexto de la pandemia por la COVID 2019, se plantea dar respuesta a la pregunta ¿Cómo contribuir con desarrollo de competencias socioemocionales a docentes para la gestión del bienestar escolar en las Instituciones educativas secundarias JER de UGEL Piura?

La respuesta que aquí se plantea es parte de una investigación propuesta para el Programa de Competencias Socioemocionales a Docentes para la gestión del bienestar en instituciones educativas secundarias JER - UGEL Piura. Enmarcada en los parámetros de una investigación básica, de nivel descriptivo, propositiva y de enfoque mixto; la muestra estuvo conformada por 71 docentes del nivel secundario de la jurisdicción de UGEL-Piura.

El docente del S XXI, debe ser competente no solo académicamente sino emocionalmente, logrando así ser más reflexivo de su progreso e impacto laboral, su formación y autoformación debe ser heurística logrando adquirir éxitos personales y profesionales adecuándose, adaptativamente al contexto. En tal sentido, dentro de la investigación se identificó el nivel de competencias socioemocionales docentes; el 9.86% de docentes posee un nivel muy bueno en la dimensión competencia emocional mientras que en la dimensión social solo 2.82% se encuentra en el nivel muy bueno; ante ello se diseñó un programa de competencias, herramienta que desarrollará y fortalecerá las competencias socioemocionales docentes puesto que el maestro es el modelador y referente emocional de sus estudiantes contribuyendo en la gestión del bienestar en la escuela. Es imprescindible gestionar en diversas instancias gubernamentales y no gubernamentales la puesta en práctica de esta propuesta.

Se espera que este libro sea una referencia y se sume a los esfuerzos de otros investigadores para conocer los aspectos y la relevancia de las competencias socioemocionales en los docentes, puesto que los conceptos que en la investigación se vierten deben ser de interés para el análisis del panorama internacional, nacional y local que giren en torno al tema.

CAPÍTULO I

COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES

1.1 Aspectos de la inteligencia social y emocional relacionados

Se define inteligencia como un constructo que engloba las capacidades cognitivas e intelectuales que tiene un ser humano. Estas capacidades mentales regulan sus habilidades y permiten que se adapte al medio o entorno. En tal sentido, se puede afirmar que mediante la inteligencia se logra la capacidad adaptativa del hombre en su medio donde manipula y transforma los recursos para lograr la supervivencia.

La literatura especializada señala que existen diversos tipos de inteligencia. Para efectos de lograr un corpus teórico en esta investigación, se procederá a definir dos tipos de inteligencia: inteligencia social e inteligencia emocional.

Con respecto a la inteligencia social, se entiende que este concepto se define como la capacidad que tienen los seres humanos para poder adecuarse a un medio a partir de las relaciones interpersonales que establecen con

sus semejantes. Teniendo en cuenta esta premisa se pueden identificar apreciaciones destacables sobre el término como son las de Thorndike (1911), Sternberg (1987) y Goleman (1995), citados por Batista y Liza (2016), y Saarni (2000), citado por Moreno y Gálvez (2010).

Thorndike menciona que la inteligencia social es el conjunto de capacidades que tienen los seres humanos para relacionarse entre ellos de modo óptimo. La inteligencia social se puede distinguir a partir de la intensidad (en mayor o menor proporción) del vínculo que se establece entre individuos (Batista y Liza, 2016).

Un aspecto interesante para destacar es que el vínculo que se forja depende de la satisfacción o incomodidad que se genere durante una determinada situación. Por tanto, para Thorndike será relevante el contexto y los estímulos que perciban los individuos para lograr o no el fortalecimiento de sus vínculos.

Sternberg, por su parte, afirma que la inteligencia social está basada en la relación que establecen dos o más individuos, pero además que parte de esta interacción se logra cuando cada individuo ha logrado fortalecer su capacidad de memoria, atención y cognición para la resolución de problemas de índole cotidiana (Batista y Liza, 2016).

Desde la perspectiva de Sternberg, la inteligencia social o práctica debe facilitar la solución de problemas. Visto desde ese modo, este tipo de inteligencia debe comprender el conocimiento social de las normas, la experiencia y el conocimiento de las emociones de los demás.

La inteligencia emocional para Goleman (1995) menciona en su libro que todas las personas se encuentran dotadas de emociones (también les llama impulsos) que los llevan a actuar de un modo u otro en determinadas situaciones. Las emociones se componen de cuatro estados, principalmente: enojo, miedo, felicidad y amor. Es con esta carga de impulsos que el ser humano se enfrenta al día a día, es decir, las emociones (y la correcta

gestión de estas) serán decisivas para lograr establecer relaciones entre pares (Batista y Liza, 2016).

Cabe destacar que estos impulsos son el resultado del modelado y transformación de estos durante el proceso evolutivo del hombre que data de la antigüedad y que se ha dado como parte de las respuestas evolutivas para lograr la supervivencia.

Por último, la inteligencia social para Gardner (1995), es parte de una serie de inteligencias a las que denomina “inteligencias múltiples”. Sobre la inteligencia social menciona que se compone a partir de las otras inteligencias, tales como, la inteligencia lógico- matemática, lingüística, cinestésica, espacial, musical y espacial. Las habilidades que los individuos posean en las otras inteligencias serán decisivas para la interacción con los otros individuos, además, tales habilidades conformarán la percepción y autonomía de cada persona.

Se entiende por inteligencia emocional el uso y demostración de las emociones que tiene un individuo frente a los demás durante una determinada situación. La inteligencia emocional es utilizada hoy en día como fundamento principal del liderazgo, gestión de emociones y otras actividades que impliquen el uso adecuado de estos impulsos.

Para Saarni la inteligencia emocional es el resultado de la gestión de las emociones de un individuo frente a su entorno. En tal sentido, la inteligencia emocional se compone de un listado de habilidades que debe poseer una persona, entre las cuales se encuentran la conciencia del propio sentido emocional, la habilidad para conocer las habilidades de las otras personas, la habilidad de comunicarse adecuadamente, la empatía, la habilidad para afrontar las situaciones adversas, entre otras (Moreno y Gálvez, 2010).

Goleman (1995) menciona que la inteligencia emocional cuenta con cinco dimensiones. Estas pueden facilitar el desempeño del ser humano en

actividades como el manejo de la frustración, el estado de ánimo, la empatía, el cuidado personal y el autoconcepto. Algunas de estas dimensiones son la autoconciencia, el autocontrol, la motivación, la empatía y las habilidades de índole social.

Por su parte McClelland (1998) afirma que la inteligencia emocional está constituida por una serie de habilidades como la automotivación, la conciencia social y las habilidades sociales. Además, postula que los seres humanos, mientras mejor gestionadas tengan estas habilidades, es mayor la probabilidad de que su desempeño social y laboral sea favorable.

Luego de establecer la definición y aspectos de la inteligencia social y emocional, surge la imperiosa necesidad de establecer la relación entre ambas. Tradicionalmente, la inteligencia emocional era un cúmulo de emociones que formaban parte del término “inteligencia”, es decir, las emociones no eran estudiadas de modo autónomo con respecto a otros procesos cognitivos, ya que, se consideraba más relevante el estudio de otros procesos mentales que forjaban el intelecto, por mencionar algunos se podría mencionar la capacidad lingüística o lógico matemática.

Con el pasar de los años y el adelanto de los estudios realizados sobre la inteligencia, se ha posicionado la idea de que la inteligencia emocional es fundamental para lograr una verdadera y óptima adecuación al medio. Del mismo modo, sin la inteligencia emocional no se puede generar una adecuada vinculación entre seres humanos, puesto que este tipo de inteligencia facilita el control de las emociones y la resolución de problemas en la cotidianidad.

Por otro lado, la inteligencia social facilita el conocimiento de las normas y la adaptación a las mismas por parte de los individuos. Se debe tener en cuenta que el contexto o situación es, para ambas inteligencias, un elemento crucial para fortalecer las relaciones interpersonales.

1.2 Competencias socioemocionales

Se denominan competencias socioemocionales a las fortalezas con las que cuenta un individuo para reconocer adecuadamente sus emociones y, más aún, para gestionarlas en su medio. Es decir, las competencias socioemocionales definen el comportamiento humano y lo regulan para cumplir con las exigencias y normativa del medio.

Bisquerra (2009) citado por Mikulic et al. (2017) afirma que existen dos dimensiones, siendo una de ellas la *desarrollo técnico-profesional*, también denominadas funcionales que se relacionan con el saber y el saber hacer necesarios para el desempeño experto de una actividad laboral; y las competencias de *desarrollo socio-personal* denominadas también competencias emocionales, competencias socio-emocionales, etc.; que incluyen competencias personales e interpersonales y van adquiriendo mayor relevancia en los diferentes espacios en el que se desenvuelve el individuo.

Para Goleman (1995) la inteligencia socio emocional es un constructo que permite administrar adecuadamente las emociones. En tal sentido, no solo reconoce el valor de los diversos procesos que se involucran en la toma de conciencia y de reconocimiento de las emociones (memoria, atención y lenguaje), sino que enfatiza en la necesidad de aprender a controlar o regular las emociones de acuerdo con las situaciones.

Por otro lado, Vaello (2009) afirma que las competencias socioemocionales, reflejan la doble faceta del liderazgo docente en el aula, dado que el maestro debe formar a sus estudiantes en competencias socioemocionales, debiéndose con anticipación formarse él para cumplir su misión.

Estas competencias logran relevancia, en el ámbito educativo, porque son un instrumento de influencia *social* cumpliendo su objetivo social, tienen un objetivo instrumental pues facilitan la consecución de logros, son vehículos de satisfacción y bienestar cumpliendo su objetivo afectivo,

cumplen su objetivo ecológico al propiciar una adaptación eficaz al contexto; se destaca su valor protector determinándose su objetivo preventivo.

Cabe destacar que el desarrollo de las competencias socioemocionales está enmarcado dentro de la inteligencia emocional. Al respecto, Gardner (1985) innovó el tema de la inteligencia con su propuesta de las Inteligencias Múltiples donde precisa que esta no es una habilidad innata, sino que se desarrolle y comprenda implicando la creatividad, así como las habilidades de resolución de problemas.

Gardner consideró ocho inteligencias: lingüística, lógico matemática, visoespacial, kinestésica, musical, interpersonal o individual, interpersonal o social y naturalista; ello lo complementó con los postulados de la neurobiología con la psicología, antropología, filosofía e historia.

1.2.1 Competencias personales

Las competencias personales son los conocimientos y habilidades con los que el ser humano cuenta, ya sea de modo innato o de forma aprendida por medio de la experimentación y experiencia.

El Modelo ESI de BAR-ON considera los atributos de personalidad describiendo a partir de estos la Inteligencia Emocional de las personas y se orienta a evaluar la inteligencia socioemocional (ISE), priorizando la dimensión social de las emociones. Determinándose la ISE como una clase de inteligencia no cognitiva. BAR-ON considera las competencias intrapersonales, interpersonales, manejo del estrés y adaptabilidad. Definiendo competencias intrapersonales como la capacidad que tenemos para autoconocernos, con la finalidad de aceptarse y expresarse; ello involucra la autorrealización e independencia emocional; las competencias interpersonales se refieren a la habilidad de comprender y apreciar las emociones y el sentir de sus pares emprendiendo y sosteniendo relaciones

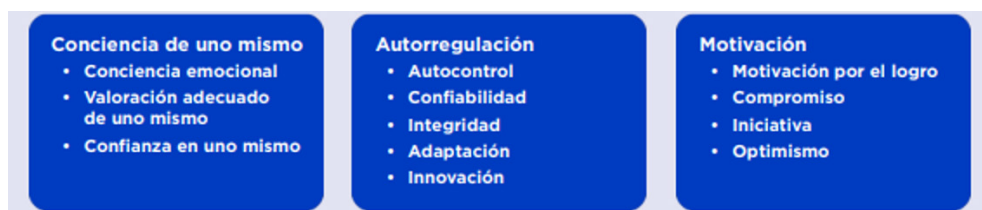
interpersonales recíprocamente satisfactorias (López-Zafra, Pulido y Berrios, 2014).

Las competencias interpersonales incluyen la empatía, la relación interpersonal como tal, así como la responsabilidad social. En relación con manejo del estrés, implica sobrellevar situaciones agobiantes controlando los impulsos. La adaptabilidad se relaciona con la predisposición ante los cambios que se susciten enfrentando con resolución satisfactoriamente los inconvenientes. La resolución de problemas, validación y flexibilidad son determinantes de la adaptabilidad. BAR-ON combina inteligencia emocional y social relacionándolas con las competencias sociales.

Por otro lado, Goleman (1996), toma en cuenta la capacidad implícita de la inteligencia emocional; las competencias emocionales comprenden: la competencia personal, que integra la gnosia de sí mismo, la autorregulación y la motivación y la competencia social relacionada con la empatía y las habilidades sociales. Esta se relaciona con lo conscientes que son las personas de su emocionalidad y de la forma cómo se interrelacionan con el entorno. Goleman (1995) identifica las competencias personales en tres grupos, los cuales pueden apreciarse en la Figura 1.

Figura 1

Competencias personales



Nota: Tomado de Jóvenes, talento y perfil emprendedor..

En la primera dimensión predomina la conciencia en uno mismo, es decir, darles valor a nuestras emociones desde su reconocimiento hasta la validación y gestión de las mismas.

En la segunda dimensión se encuentra la autorregulación donde los mecanismos de supervivencia se activan, dando lugar a la reacción frente al estímulo o entorno. En tal sentido, el autocontrol, confiabilidad, integridad, adaptación e innovación son estrategias que utilizará el ser humano para poder hacerle frente al medio en el que se encuentra.

Por último, la motivación es la tercera dimensión. Aquí prima el modo con el que se resuelve la situación. Desde esa perspectiva, lejos de actuar con pesimismo o disconformidad, Goleman menciona que la mejor forma de resolver los problemas es teniendo una actitud motivada, compromiso, iniciativa y optimismo.

- **Conciencia emocional.** La conciencia emocional involucra la toma de conciencia de las emociones y la valoración de la conciencia de los demás. En tal sentido, tener conciencia emocional promueve una buena convivencia y relación con el entorno.

Salovey y Sluyter mencionan que la conciencia emocional parte de la autogestión del individuo y de los vínculos que éste pueda tener con sus semejantes. Además, identifican cinco dimensiones dentro de la conciencia emocional: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía y autocontrol (Arntz y Trunce, 2019).

- **Regulación emocional.** La regulación emocional es el proceso por el cual el individuo reconoce sus emociones, las valora y, posteriormente, las utiliza con el propósito de establecer relaciones con los demás, mejorar su entorno o transformarlo.

Bisquerra (2003), citado por Mikulic et al. (2017), afirma que la regulación emocional depende de tres conductas en el individuo. Estas deben ser desarrolladas con honestidad y compromiso para la obtención de buenos resultados.

Para empezar, la toma de conciencia será la actividad clave para lograr la correcta ejecución de los demás pasos. En esta fase de la regulación

el individuo debe etiquetar o clasificar lo que siente. Además, debe experimentar sus emociones con el fin de que luego las seleccione y administre adecuadamente.

En segundo lugar, se encuentra el nombrar la emoción en cuanto al uso efectivo del vocabulario. Es decir, el individuo debe conocer la terminología correspondiente a su emoción y los aspectos que se involucran de algún modo con el término.

Por último, se deben comprender las emociones de los demás. Esta conducta implica conocer y respetar las vivencias y emociones de las personas que se encuentran alrededor, además de promover el consenso y acuerdos en función a las emociones que se están experimentando durante una determinada situación.

- **Autonomía emocional.** Se afirma que un individuo ha logrado la autonomía emocional cuando se autorregula adecuadamente frente a situaciones o hechos que se llevan a cabo en su cotidianidad. En tal sentido, la autonomía emocional implica que, de modo cognitivo, conductual y a nivel de emociones, el ser humano logre tener dominio de la interacción con sus pares dentro de un determinado contexto, a través de situaciones positivas o beneficiosas para sí mismo y para el grupo.

Bisquerra y Pérez (2007) mencionan que la autonomía emocional se puede entender como un concepto que incluye muchos aspectos relacionados con la autogestión personal. Los aspectos en mención contribuyen a la autosuficiencia emocional donde el ser humano ha comprendido las normas sociales, conoce la cantidad y calidad de los recursos disponibles, canaliza sus emociones, tiene autoestima y tiene una actitud positiva con respecto a las circunstancias y a las actitudes y emociones de los otros.

1.2.2 Competencias sociales

Se denomina competencia social a la capacidad que tiene un individuo para establecer relaciones con otras personas. En tal sentido, desde la perspectiva de Bisquerra y Pérez (2007), las competencias sociales que adquiere el individuo pueden ser comunicativas, afectivas, etc.

Desde la perspectiva de Padilla (1999), las competencias sociales son un conjunto de conductas que han sido aprendidas a lo largo de la vida del individuo en relación con la sociedad en la que interactúa. Las competencias sociales tienen en cuenta el sentido de pertenencia, la conciencia colectiva (memoria colectiva, actividades cívicas, normas de convivencia, ideales políticos, conocimiento de los derechos y normas, etc).

Por otro lado, Gismero (1996), menciona que las competencias sociales son un conjunto de conductas aprendidas por un individuo a través de su interacción social. En tal sentido, se puede mencionar que esta competencia alberga emociones, pensamientos, ideas, opiniones, etc.

Por último, para Torres (1997) las competencias sociales son un conjunto de comportamientos que se refuerzan u omiten por los miembros de una comunidad. Dentro de estos comportamientos se encuentran el juego, la cooperación, la ayuda, etc.

- **Competencia social.** Las competencias sociales son más que actitudes o habilidades adquiridas por el ser humano para poder entablar una relación adecuada con otros individuos dentro de su entorno; estas sugieren la aprehensión de normas, valores, ideas, referentes colectivos, etc.

Válles y Vallés (1996), citados por Zych. Et al (2017) por ejemplo, afirman que la competencia social ha superado la terminología inicial donde se reducía el concepto en mención a la capacidad de solucionar los problemas mediante procesos cognitivos y afectivos a dar paso a un nuevo enfoque que ha incorporado el valor de la cultura y los valores

morales de una sociedad. Este sería un avance destacable dentro de la literatura científica con respecto a este tema, ya que se ha proporcionado una visión más completa sobre las relaciones interpersonales.

Por otro lado, Monjas (1999) advierte que las personas pueden haber aprendido los valores morales y culturales referentes a la sociedad en la que habita, sin embargo, pese a que puede conocer estos conceptos y tener habilidades suficientes, puede no saber aplicarlas o no querer hacerlo. Esta excepción, menciona, se postula para continuar el debate sobre las nuevas perspectivas y enfoques en lo que a la competencia social respecta.

Mejías y Castro (2018), en su estudio más reciente, han enfatizado en el valor de la educación para adquirir, de modo significativo, los valores y conductas que benefician y faciliten la interacción entre individuos. En tal sentido, afirman que el empleo de técnicas para fortalecer la competencia social convierte a las personas en agentes activos de cambio dentro de su entorno.

- **Competencias para la vida y el bienestar.** Los nuevos contextos sociales han significado una relectura de los conceptos tradicionales sobre las competencias y habilidades, de tal modo que muchos de ellos han quedado desfasados o han tenido que modificarse para adecuarse a las nuevas situaciones y vivencias que experimenta el ser humano. Es por esta coyuntura que hoy en día el concepto de competencia no se resume a la capacidad o habilidad que tenga una persona, sino al conjunto de valores, actitudes y pensamientos que tiene un individuo para relacionarse eficientemente en todos los ámbitos que le atañen: personal, laboral, social y político.

Espinoza (2014), afirma que al gestionar de manera adecuada las competencias el individuo logra comprender el mundo que lo rodea, influir en él y modificarlo según sus necesidades para su beneficio y el de los demás.

Por otro lado, Unesco (2018), menciona en una de sus más recientes investigaciones que el valor de la educación es vital para poder fortalecer las competencias emocionales y sociales. Este aprendizaje podría significar la consolidación del bienestar del individuo y de sus pares dentro de su sociedad. Por otro lado, afirma que el bienestar del individuo solo se sustenta si las personas de una comunidad cuentan con los servicios mínimos para cubrir sus necesidades básicas. Este sería un punto resaltante, puesto que, pese a que el ser humano tenga la capacidad emocional y social adquirida, puede no aplicarla en su cotidianidad debido a las carencias y limitaciones de su entorno.

1.3 Objetivos de los estándares de aprendizaje socioemocional

El aprendizaje socioemocional tiene como objetivo principal brindar técnicas y estrategias para la consolidación de las competencias y habilidades sociales y emocionales que puedan ser interiorizadas por las personas con la finalidad de lograr un cambio significativo en su conducta. Este cambio se realiza en función a los preceptos y valores que se encuentran en su entorno. Al cumplirse el objetivo principal se logra el beneficio individual y colectivo, puesto que se ve reflejada en la conducta el control de las emociones y el uso óptimo de las mismas para la solución de problemas cotidianos, además de una adecuada interacción entre seres humanos.

Con respecto al tema, Bisquerra (2003) afirma que educar la emocionalidad, en el proceso educativo de manera constante y sistemática permite fomentar la mejora de las aptitudes emocionales de la persona como elemento clave de su desarrollo integral, al capacitar a la persona podrá afrontar óptimamente los retos diarios que en la vida se le plantean. El propósito de esta educación es acrecentar el bienestar personal y social; por tanto, si el docente es referente para sus estudiantes, deberá ser el primer beneficiario de esta educación teniendo como propósito un mejor desenvolvimiento personal y profesional. Teniendo en cuenta estas precisiones se advierte que adquirir competencias emocionales y

sociales permiten al ser humano éxito personal en otros aspectos de su vida, por ello debe conocerse a sí mismo y estimarse, conocer y entender sus emociones y las de los demás, comunicarse, empatizando de modo positivo, automotivarse y resolver conflictos.

Por otro lado, Punset (2011) menciona que es trascendental poseer habilidades sociales y emocionales para resolver, conflictos con estas poder establecer adecuadas relaciones con los demás. Tener un elevado IQ no asegura logros existenciales. Resulta imprescindible en nuestra vida, aprender a poner nombres a las emociones. Debe ser una constante preguntarse por qué uno se siente, por ejemplo: apático, triste o desventurado, precisando las diferentes emociones que se vivencian diariamente; hagámonos preguntas y verbalizamos las emociones.

Por último, Goleman (2012) afirma que es importante potenciar en educación la Conciencia emocional, Regulación emocional, Autonomía emocional, Competencias sociales incluyendo también Habilidades para la vida y bienestar. Todas estas habilidades deben trabajarse sucesivamente, pues las tres primeras habilidades, permiten optimizar el desarrollo de las demás. Resultando pertinente y necesario fomentar y educar la propia gestión de la emocionalidad, la adaptación y la iniciativa dando lugar con ello a la autogestión emocional.

1.4 Competencias socioemocionales y el aprendizaje

El desarrollo de competencias socioemocionales, está enmarcado dentro de la inteligencia emocional, por lo que se abordaron las diferentes propuestas teóricas al respecto: Gardner (1985) , innovó el tema de la inteligencia con su propuesta de las Inteligencias Múltiples, precisa que esta no es una habilidad innata, siendo posible que se desarrolle y comprenda, implicando la creatividad así como habilidades de resolución de problemas; considerando ocho inteligencias: lingüística, lógico matemática, visoespacial, kinestésica, musical, interpersonal o individual, intrapersonal o social y naturalista; ello lo complementa con los postulados

de la neurobiología con la psicología, antropología, filosofía e historia. Howard Gardner desterró la definición de que la inteligencia dependía solo de las capacidades estrictamente cognitivas como: pensar, razonar, analizar.

Al considerar la inteligencia interpersonal e intrapersonal brinda importancia a los factores afectivos, emocionales y sociales en el desarrollo humano incluyendo los logros conseguidos al interactuar en el medio que lo rodea. Determinando que la inteligencia emocional resulta del desarrollo de la inteligencia interpersonal o empatía e intrapersonal o autoconocimiento. Es imprescindible tener en cuenta que toda determinación y actuación personal están condicionadas, muchas veces, más por lo que sentimos que por lo que pensamos. Desde nuestro nacimiento expresamos nuestras emociones y al transcurrir de nuestra existencia estas van determinando lo que nos acontece. (Gardner, 2010).

Educar la emocionalidad, en el proceso educativo de manera constante y sistemática permite fomentar la mejora de las aptitudes emocionales de la persona como elemento clave de su desarrollo integral, al capacitar a la persona podrá afrontar óptimamente los retos diarios que en la vida se le plantean. El propósito de esta educación es acrecentar el bienestar personal y social; por tanto, si el docente es referente para sus estudiantes, deberá ser el primer beneficiario de esta educación teniendo como propósito un mejor desenvolvimiento personal y profesional. Las habilidades socioemocionales que (Bisquerra, 2003).

Es importante potenciar en educación la Conciencia emocional, Regulación emocional, Autonomía emocional, Competencias sociales incluyendo también Habilidades para la vida y bienestar. Todas estas habilidades deben trabajarse sucesivamente, pues las tres primeras habilidades, permiten optimizar el desarrollo de las demás. Resultando pertinente y necesario fomentar y educar la propia gestión de la emocionalidad, la adaptación y la iniciativa dando lugar con ello a la autogestión emocional. (Bisquerra ,2009; Pérez & otros, 2010 Goleman ,2012).

CAPÍTULO II

COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN EL CONTEXTO ESCOLAR

2.1 Los docentes y la educación socioemocional

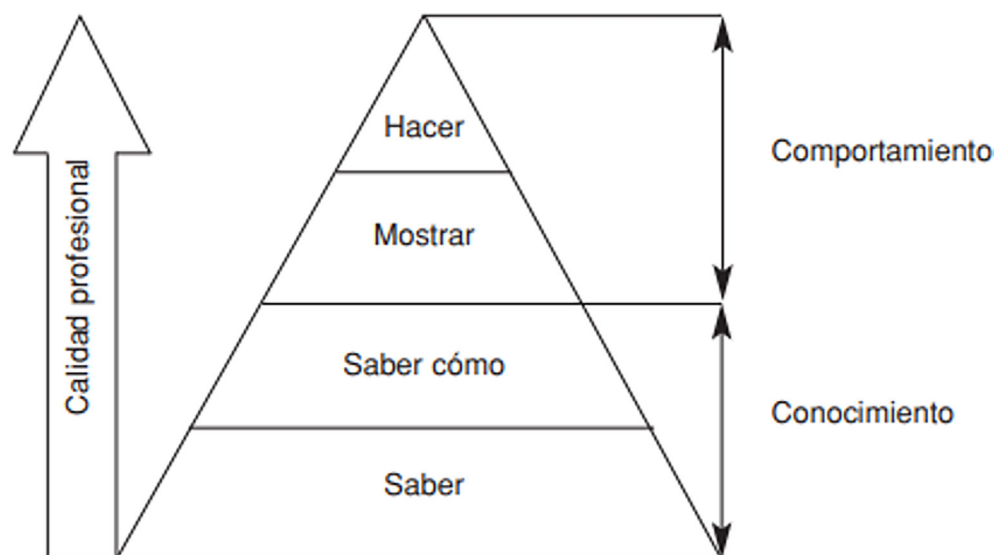
La educación juega un papel importante en la vida del hombre, pues es con esta actividad que se logra la transformación de los individuos y de su sociedad. Cada vez son más notorios los esfuerzos de los especialistas, maestros y padres de familia por conocer los diversos enfoques educativos que promuevan la adquisición de información de forma idónea por parte de los educandos. El aprendizaje, entonces, no solo se reduce al acopio de información, sino al tratamiento de esta para la resolución adecuada de problemas. En ese sentido, se puede afirmar que el aprendizaje condiciona al ser humano y le brinda herramientas y estrategias para hacerle frente a las situaciones a las que se enfrenta a diario.

Con el pasar de los años y el avance de la literatura científica en función a este tema, se observa que hay una evolución de los términos, metodologías y enfoques educativos. La presencia de la dualidad que involucra competencias emocionales y cognitivas ha dado paso a la transformación

de la educación. Estudios recientes han posicionado a la psicopedagogía, neuroeducación y educación socioemocional como nuevas formas de abordar la enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas. En tal sentido, juega un papel relevante la figura de los docentes, pues son ellos los que ejecutan los planes anuales de acuerdo con las políticas educativas y otros lineamientos vigentes. La constante actualización y determinación de estos causará un cambio significativo en el alumnado. Esta transformación, a la larga, se observará en el comportamiento de la sociedad en la que habitan. El rol de los maestros cobra especial importancia, pues ellos administran los recursos e información para lograr en los educandos la adquisición de información significativa que les permita desenvolverse en diversos ámbitos de su vida.

Figura 2

Pirámide de Miller sobre la calidad profesional en función al conocimiento y comportamiento



Nota: Tomado de The assessment of clinical skills. (1990).

Los docentes capacitados bajo diferentes enfoques potencializan sus clases, lo que conlleva a un mayor incremento de alumnos comprometidos con

su educación y futuro. En tal sentido, la enseñanza que brinda el docente debe incluir estrategias y técnicas para el fortalecimiento del intelecto del alumno a través de sus capacidades cognoscitivas, pero también habilidades que mejoren su capacidad de relacionarse con los demás con autonomía y dominio de sus emociones. A esa forma de educar se le llamará educación socioemocional. (Figura 2)

La educación socioemocional desde la perspectiva Rojas et al., (2017) se define como el desarrollo de las competencias socioemocionales que les sirven a los seres humanos para adaptarse al entorno. Los individuos que son educados bajo este enfoque aprovechan sus capacidades cognitivas a las que se suman sus capacidades sociales y emocionales para lograr objetivos, superar retos y lograr metas. El trato interpersonal es fundamental para este enfoque, pues este es resultado de la correcta administración de emociones que hace el individuo para comprenderse a sí mismo y a los demás.

Otro aspecto destacable que postulan los autores es que el docente formado en inteligencia emocional se encuentra capacitado para comprender y gestionar sus emociones y para orientar abordar adecuadamente las presiones emocionales e intencionalidades con las que se encuentra dentro y fuera del aula. En tal sentido, el docente capacitado en este enfoque puede identificar, motivar, recompensar y sancionar las actitudes de los alumnos, siempre que se encuentre en un contexto adecuado y realice estas actividades para la mejora de sus alumnos y al servicio de la educación (Rojas et al., 2017).

Con respecto a la educación socioemocional es importante destacar el aporte realizado por Goleman (1996), para el especialista es relevante destacar la presencia del componente emocional y social en los individuos. Las competencias y habilidades que se forjan dentro de estos componentes son el sostén de la interacción humana. No es factible hablar de bienestar si se deja de lado la premisa de que el hombre es un ser social y, por tanto, debe tener la facultad para regular sus emociones y comprender las de los

demás para que logre vivir en armonía con su entorno. Las instituciones, familias y profesores, principalmente, son los que tienen en sus manos la posibilidad de orientar el comportamiento de los niños, niñas y adolescentes para lograr en ellos un cambio trascendente que les permita ser adultos competentes en todos los aspectos de su vida.

Goleman (1996) asevera que existen muchas ventajas de la educación emocional que se han catalogado a partir de cuatro criterios: autoconocimiento emocional, manejo de las emociones, aprovechamiento productivo de las emociones y mejora de las relaciones personales. A continuación, se procederá a esbozar brevemente estos beneficios.

- 1) **Autoconocimiento emocional.** se logra cuando el individuo experimenta, identifica y cataloga sus emociones y sentimientos en el ámbito personal. Los beneficios adquiridos son los siguientes:
 - a) Mejora en el reconocimiento de las emociones.
 - b) Capacidad para entender las causas de cada sentimiento y emoción.
 - c) Diferenciación entre los sentimientos y las emociones.
- 2) **Manejo de las emociones.** Este criterio indica la correcta administración de las emociones y sentimientos para lograr el bienestar emocional y una convivencia sana. Los beneficios son los siguientes:
 - a) Aminoran la cantidad de peleas y bromas entre compañeros durante las clases y en entornos extracurriculares.
 - b) Las personas logran expresar correctamente su enojo.
 - c) Se aminoran los comportamientos autodestructivos.
 - d) Se maneja mejor el estrés.

- e) Menor sensación de soledad, ansiedad y otros estados negativos.
 - f) Aumentan los sentimientos positivos y la motivación.
- 3) **Aprovechamiento productivo de las emociones.** Se observa no solo en el estado anímico del individuo, sino en el uso adecuado de sus emociones para el fortalecimiento de sus capacidades cognitivas. Los beneficios encontrados dentro de este criterio son los siguientes:
- a) Mayor responsabilidad al momento de realizar labores.
 - b) Mayor concentración.
 - c) Mayor autocontrol.
 - d) Empatía para realizar actividades grupales.
 - e) Mejora la capacidad de escucha.
 - f) Mejora en las calificaciones.
 - g) Adecuado manejo y resolución de diversas problemáticas.
- 4) **Mejora de las relaciones personales.** Dentro de este criterio será factible observar un adecuado desenvolvimiento de los individuos en un determinado contexto y situación. Las personas dialogan adecuadamente, se escuchan y respetan. Las ventajas encontradas son las siguientes:
- a) La solución de conflictos se torna más sencilla, pues la interacción entre personas es respetuosa y armónica.
 - b) Mejora la comunicación entre personas.
 - c) Se incrementa la consideración hacia los demás.

d) Mayor cooperación entre personas.

Cabe resaltar que para lograr todos los criterios y beneficios anteriormente señalados se debe contar con una serie de estrategias metodológicas que orienten adecuadamente a los alumnos para adquirir y fortalecer sus capacidades y potencializarlas en el tiempo. Con este cometido es que, nuevamente, se retoma lo afirmado en líneas anteriores cuando se afirma la importancia del personal docente como orientadores y responsables de la enseñanza y aprendizaje dentro de las comunidades educativas.

2.2 Estilos de enseñanza

Todos los días, el docente asume el desafío de conseguir que sus alumnos aprendan algo nuevo. Para lograr su cometido utiliza actividades lúdicas, innovadoras, reflexivas y dinámicas que motiven a sus estudiantes a descubrir y resolver problemas cotidianos. Las actividades en mención son parte de la planificación que ha tenido en cuenta previamente que, a su vez, es parte de una construcción más amplia denominada estilo de enseñanza.

Se denomina estilos de enseñanza a los procedimientos, técnicas, estrategias y métodos que el docente integra a su sesión de clase. Esta planificación se sustenta a partir de la política educativa vigente que regula el uso del Diseño Curricular Nacional vigente, es decir, el docente hace uso de los lineamientos educativos propuestos por el Ministerio de Educación como sustento de su sesión de clase.

En la actualidad, existen diversos estilos de enseñanza. Con el propósito de esclarecer la información sobre este tema se realizará, líneas abajo, un esbozo de las múltiples apreciaciones teóricas dadas por diversos especialistas y pedagogos.

Lozano (2006) postula que un estilo de enseñanza es una serie de disposiciones que el docente elige para desarrollar su clase con el objetivo

de lograr que sus alumnos aprendan de forma significativa los preceptos teóricos o prácticos sobre un tema en particular. El autor define los estilos a partir de supuestos y principios, los cuales se describen a continuación.

a) Supuestos

- **Los estilos son neutrales:** cada persona, según sus características, habilidades y competencias, elige el estilo que siente que puede dominar y desarrollar para potencializar su aprendizaje. No hay estilos mejores o peores, cada estilo es parte del resultado de la experimentación y de una serie de experiencias culturales.
- **Los estilos no son absolutos:** los estilos pueden producir resultados diferentes, ya que dependen del contexto y la situación que se presenta. Por ejemplo, un estilo puede estar determinado para dar una solución recurrente bajo un momento dado, pero si se presenta un hecho desconocido o ajeno al individuo podría no obtenerse los resultados esperados.
- **Los estilos no manifiestan competencia:** las competencias se logran con el desarrollo frecuente de la habilidad, por tal motivo, no sería aceptable creer que un estilo determinará una competencia en una persona. La persona adquiere la destreza en la competencia mientras más veces realice la actividad, independientemente del estilo que use. En tal caso, el estilo puede ser una de las tantas formas de alcanzar el desarrollo de la competencia.

b) Principios

- **Los estilos son preferencias:** un estilo es el modo en el que una persona usa sus capacidades es por ello que no existe un estilo absoluto para todos, pues cada ser humano tiene una determinada cantidad de cualidades y destrezas que son diferentes del resto.
- **La relación entre estilos y habilidades genera una sinergia:** cada individuo posee una serie de habilidades y talentos que mientras más pronto conozca, más pronto podrá explotar. Los estilos, en ese sentido, pueden ser grandes aliados para desarrollar las habilidades

y obtener mejores resultados al momento de abordar y solucionar problemas.

- **La gente tiene más de un estilo:** al ser humano tan diverso es lógico que en elección de un estilo pueda usar uno o más de uno para el desarrollo de sus habilidades y destrezas. La teoría puede postular los estilos, pero las personas pueden combinarlos y administrarlos según sus requerimientos y exigencias.
- **Los estilos varían:** Los estilos pueden adaptarse a diversas situaciones y contextos. Los resultados dependen de muchos factores, siendo factores intrínsecos la motivación, disposición y ánimo y extrínsecos el medio.
- **Los estilos son socializados:** este principio indica que los estilos se pueden utilizar o dejar de hacerlo, dependiendo de la preferencia del individuo. En ese sentido, el carácter imitativo cobra relevancia al momento de la elección y ejecución del estilo en una determinada situación.
- **Los estilos pueden enseñarse:** este principio refuerza la idea de que los docentes y otras personas que cumplan la función de orientadores, pueden transmitir sus conocimientos sobre el estilo que dominan a los demás.
- **Los estilos son una cuestión de enfoque:** los estilos poseen una función utilitaria, esto quiere decir que dependen del uso que se les desee dar durante una situación y momento en donde se encuentre desenvolviéndose el sujeto. No existen mejores o peores estilos; es el ser humano el que los usa de acuerdo con sus habilidades y capacidades para dar solución a una problemática cotidiana.

Lozano (2006) plantea que los componentes de los estilos de enseñanza involucran patrones conductuales, características intrínsecas (habilidades,

competencias) y extrínsecas (contexto, situación). La motivación, el compromiso o la obligación y el estado de ánimo forman la disposición. A su vez, la disposición, la preferencia y las tendencias forman los patrones conductuales.

Estos patrones serán, en última instancia, modelos por los cuales el individuo regule, modifique y haga uso de los estilos. Cabe destacar que, siendo los patrones diferentes, pues son producto de las experiencias y preferencias de cada persona, los estilos serán diversos, también. Lo importante con respecto a este último punto es que los estilos cumplan con la función de colaborar con la sistematización de los enfoques educativos utilizados para la enseñanza y aprendizaje. Por último, los estilos junto a las estrategias y habilidades fortalecerán el desempeño.

Figura 3

Componentes de un estilo de enseñanza



Nota: Tomado del primer capítulo de *Estilos de aprendizaje y enseñanza*. (2006).

Para ofrecer un panorama más preciso de lo mencionado se ha colocado la Figura 3.

Lozano (2006) menciona que tanto los docentes como los alumnos tienen sus propios estilos de enseñar y aprender, respectivamente. Con respecto a los profesores se les puede catalogar de acuerdo con sus preferencias al momento de elaborar una sesión de clase. En tal sentido, Lozano describirá las características de los profesores visuales, auditivos, lectores/escritores y quinesésicos. A continuación, se describirán brevemente las cualidades encontradas.

- a) **Los profesores con habilidades visuales.** Los profesores con estas habilidades son los que prefieren utilizar ilustraciones para dar a conocer la información. También, utilizan diagramas, cuadros, mapas y algunos hacen uso de caricaturas. Realizan gráficos, dibujos y cuadros en la pizarra. Se caracterizan por utilizar colores y estructurar su clase de modo atractivo, con palabras u oraciones significativas que refuercen los dibujos o imágenes que presenta durante su sesión de clase.
- b) **Los profesores con habilidades auditivas.** Estos profesores utilizan su voz constantemente para poder potencializar su sesión de clase. Aumenta o disminuye su entonación para captar la atención de sus alumnos. Gustan de organizar seminarios, exposiciones, es decir, prefieren la interacción antes que el trabajo individual y silencioso. Sus evaluaciones, por lo general, son elaboradas para redactar (los verbos de acción que utiliza para sus enunciados suelen ser explica, describe, analiza), por otro lado, si el examen es oral el verbo por excelencia es discute.
- c) **Los profesores con habilidades en lectura y escritura.** Estos docentes suelen utilizar textos para dar a conocer la información, también los utilizan para dar sus explicaciones. Solicitan a sus alumnos que elaboren resúmenes y que apunten. Las evaluaciones y tareas que realiza se basan en el argumento de ideas.

d) **Los profesores con habilidades kinestésicas.** Los profesores kinestésicos utilizan ejemplos cotidianos para explicar sus ideas. También, incorporan dentro de sus clases el estudio de casos, visitas estudiantiles y tareas prácticas. Aplican el juego de roles, demostraciones, reportes de laboratorio, entre otras estrategias. Durante los exámenes, permite que sus alumnos utilicen libros de consulta para aplicar, demostrar y analizar diversas situaciones, de este modo dan a conocer los conocimientos que han adquirido.

Con el fin de esclarecer mejor la información anteriormente expuesta, se propone la Tabla 1 sobre los estilos de enseñanza.

Tabla 1

Estilos de enseñanza

Variable	Dimensiones	Categorías
Estilos de enseñanza	Experto	Tiene conocimiento y experiencia. Domina la disciplina. Reta a sus estudiantes
	Autoridad formal	Mantiene su estatus. Cuida la normatividad. Ofrece conocimiento estructurado.
	Personal	Ejemplo para sus estudiantes. Meticuloso y ordenado. Motiva a emular su comportamiento
	Facilitador	Guía a sus estudiantes. Desarrolla la iniciativa, independencia y responsabilidad. Gusta del trabajo por proyectos
	Delegador	Da libertad al alumno. Motiva a trabajar en equipo. Funge como consultor.

Nota: Tomado de Estilos de aprendizaje y enseñanza. (2006).

De acuerdo con la tipología expuesta en la Tabla 1, se desprende que los estilos de enseñanza son producto del modo en que cada docente despliega sus conocimientos durante una sesión de clase. Estos estilos, por tanto, indican la preferencia de los docentes para planificar, profundizar y

transmitir la información a sus alumnos. Grasha y Riechmann (1975) caracterizan cada tipo de estilo de enseñanza de acuerdo con los patrones de los profesores. En tal sentido, se entiende que esta caracterización es genérica y engloba los cinco estilos con mayor predominio. La Tabla 2 expone esta caracterización.

Tabla 2
Características de los estilos de enseñanza

Estilo	Características
Experto	Es aquel profesor que tiene el conocimiento y la experiencia que los estudiantes requieren. Mantiene su estatus entre sus estudiantes porque domina los detalles de la disciplina que imparte, además, reta a sus estudiantes por medio de la competencia entre ellos y parte del supuesto de sus pupilos necesita ser preparados por alguien como él
Autoridad formal	Se refiere al docente que mantiene su estatus entre los estudiantes por su conocimiento y, desde luego, dentro de la escuela. Ofrece retroalimentación eficaz a los estudiantes basada en los objetivos del curso, sus expectativas y mediante los reglamentos institucionales
Personal	Es el profesor que cree ser el “ejemplo para sus estudiantes” y que por medio de su propio desempeño les muestra a ellos las formas adecuadas para pensar y comportarse. Es meticuloso y ordenado, y por medio de su persona motiva a sus pupilos a emular su propio comportamiento
Facilitador	Es aquel que guía a los estudiantes hacia el aprendizaje mediante cuestionamientos alternativos y toma de decisiones. Destaca el desarrollo de los estudiantes con miras a la independencia, la iniciativa y la responsabilidad. Gusta del trabajo por medio de proyectos donde cumple la función de asesorar.
Delegador	Es aquel docente que le da libertad al alumno para ser lo más autónomo posible. Motiva a los estudiantes a trabajar en proyectos de manera independiente o en pequeños equipos. Funciona solamente como consultor del proyecto

Nota: Tomado de Student learning Styles questionnaire. (1975).

Del mismo modo, los autores mencionan que, así como existen estilos de enseñanza que, por lo general, son utilizados por los profesores para planificar sus sesiones de clase, los alumnos cuentan con una serie de estilos de aprendizaje. Es relevante esta aseveración porque dentro de la comunidad educativa, tanto la labor del docente como la del alumno son

fundamentales para la conformación de la misma. Desde esa perspectiva, rescatar la importancia del alumno dentro de este ecosistema a partir de su función dentro del aula, resulta muy meritorio. Sobre los estilos de aprendizaje se pueden mencionar seis, principalmente.

Cada estilo de aprendizaje se relaciona con un determinado estilo de enseñanza, por ejemplo, existen alumnos cuyo estilo de aprendizaje tiende a ser participativa, a este estilo de aprendizaje, por lo general, el estilo de enseñanza de tipo facilitador le permite aprender mejor, a diferencia de un docente que aplique el estilo experto o de autoridad formal, pues reducirá la posibilidad de que manifieste de modo pleno su disposición para aprender.

Otro ejemplo sería el estilo de aprendizaje elusivo. El alumno que presenta este tipo de estilo de aprendizaje, por lo general, gusta más de un docente que aplique el estilo delegador, sin embargo, delegarle funciones hará que se sienta menos comprometido con sus actividades escolares, por tanto, los docentes que les dicten clase a alumnos con este tipo de aprendizaje deberán utilizar durante sus sesiones un estilo personal, de este modo servirá de modelo al alumno mediante su propia forma de actuar. Pocos docentes procurarán utilizar el estilo experto o de autoridad formal porque no conseguirán más que predisponer al alumno a conductas inadecuadas o alejarlo del principal fin de estos estilos; aprender y enseñar de modo óptimo en un ambiente seguro y adecuado para todos los miembros de la comunidad educativa.

Con el motivo de profundizar más la información se ha colocado la siguiente tabla donde se encuentran las características de los estilos de aprendizaje. En la tabla se podrá encontrar la descripción de los seis estilos formulados por Grasha y Riechmann (1975).

Tabla 3

Estilos de aprendizaje y sus características

Estilo	Características
Participativo	Son buenos elementos en clase, disfrutan la sesión y procuran estar al pendiente la mayor parte del tiempo. Tienen mucha disposición para el trabajo escolar
Competitivo	Estudian para demostrar su supremacía en términos de aprovechamiento o calificación. Les gusta ser el centro de atención y recibir reconocimiento de sus logros.
Dependiente	Manifiestan poca curiosidad intelectual y aprenden solo lo que tienen que aprender. Visualizan a los profesores y a sus compañeros como figuras de guía o autoridad para realizar sus actividades
Elusivo	No manifiestan entusiasmo en clase. No participan y se mantienen aislados. Son apáticos y desinteresados en las actividades escolares. No les gusta estar mucho tiempo en el aula
Colaborativo	Les gusta aprender compartiendo ideas y talentos. Gusta de trabajar con sus compañeros y con sus profesores
Independiente	Les gusta pensar por sí mismos. Son autónomos y confiados en su aprendizaje. Deciden lo que es importante y lo que no lo es y gustan de trabajar de manera solitaria. Evitan el trabajo en equipo

Nota: Tomado de Student learning Styles questionnaire. (1975).

2.3 Convivencia escolar

Herrera y Ortiz (2018) definen la convivencia como la coexistencia que se da de modo pacífico entre seres humanos dentro de un espacio determinado. De acuerdo con la definición anterior, será factible aseverar que la convivencia escolar se basa en el respeto mutuo entre individuos donde se busca la solución de conflictos de modo colaborativo y asertivo. La convivencia escolar da prioridad a los derechos humanos y a los

valores de una sociedad que se enmarcan dentro del sistema educativo y se transportan a las aulas de clase.

Por otro lado, las autoras explican que la convivencia escolar facilita el diálogo y la escucha activa entre los miembros de la comunidad educativa. Este ejercicio participativo promueve la difusión de pensamientos, ideas, emociones y sentimientos de modo más orgánico, llegando a construirse el entendimiento mutuo. Para lograr una convivencia escolar pacífica todos los integrantes de la institución educativa deben ser conscientes de la importancia de vivir en un ambiente sano libre de estructuras rígidas y autoritarias.

Arón et al., (2017) mencionan que la convivencia escolar se basa en la percepción que tiene cada uno de los miembros de la comunidad educativa en cuanto a la interacción social y organización de las relaciones respecta. En tal sentido, la convivencia es el resultado de la planificación y despliegue de las normas que se han establecido dentro de la institución educativa como fundamento principal de las prácticas que promueven un ambiente adecuado para el desarrollo de las actividades escolares. Otro aspecto destacado por los autores es el que afirma la importancia del monitoreo por parte de las autoridades educativas para fortalecer el buen comportamiento que incluye actividades autonomía, inclusión, integralidad y afectividad.

Para Reymer (2018) la convivencia escolar es el compromiso de respeto que asumen los miembros de la escuela por medio del conocimiento y consenso de las normas. La gestión de la convivencia debe estar contenida dentro del reglamento interno de cada institución educativa, sumado a ello, se requiere complementar las normas con actividades que fortalezcan las relaciones interpersonales de modo positivo. Cabe resaltar que las actividades en mención se basan en el en ejercicio de los derechos y deberes que asume toda la comunidad educativa.

Por todo lo anteriormente expuesto, se puede afirmar que la convivencia se basa en el respeto mutuo entre miembros de la comunidad educativa que logran integrarse de modo satisfactorio dentro del ecosistema escolar. La convivencia escolar no puede ser asumida, meramente, como la ausencia de violencia, sino como un estado en el que se han superado los conflictos de modo pacífico por medio de la interacción entre individuos que han desarrollado al máximo sus capacidades individuales con respecto a la inteligencia socioemocional y que hacen uso de estas capacidades para generar acuerdos que benefician al grupo. En tal sentido, la convivencia escolar se basa en la autodeterminación de las personas y las relaciones con el colectivo para la construcción de relaciones sociales plenas y democráticas.

2.4 Mediación de los docentes ante conflictos escolares

Dentro del ecosistema escolar se evidencian una serie de criterios que nutren y modifican el comportamiento de las personas que lo integran. Este suceso radica en las particularidades o cualidades que cada integrante posee que repercuten en las actividades que desarrollan con el fin de favorecer el buen clima de convivencia. En la mayoría de los casos, los alumnos y autoridades asumen un rol protagónico donde cada uno incentiva la interacción entre pares y el manejo adecuado de conflictos. En otros, en cambio, las relaciones interpersonales se ven alteradas por el comportamiento de los miembros de la comunidad educativa. Es en ese contexto que el rol del docente cobra relevancia. La función de los profesores es orientativa, pero también reguladora. El profesor tiene a su cargo la gestión de un adecuado clima de convivencia para el beneficio de la comunidad escolar. Al respecto, Arón et al., (2017) mencionan que uno de los primeros pasos para lograr una adecuada convivencia es el respeto y valoración mutua entre todos los miembros de la institución educativa. En tal sentido, señalan que el vínculo entre el docente y sus estudiantes debe destacar el interés genuino por parte de los profesores con respecto al bienestar de sus estudiantes. Este interés no solo será académico, sino que se debe tener en cuenta que sea, también, con respecto a la intimidad

de los educandos. La confianza será uno de los criterios clave para fortalecer esta relación. El rol del profesor dentro de la gestión del clima de convivencia será, principalmente, la de mediador. En segundo lugar, su función será la de realizar el monitoreo constante de las actividades asociadas al liderazgo, trabajo en equipo, aumento de conocimientos y reforzamiento de vínculos.

Para Rivero (2019) la convivencia involucra tres dimensiones donde el docente tiene importancia, debido a su función como orientador y monitor de las situaciones vividas dentro de la escuela. La primera dimensión es la de la convivencia como calidad de educación. En esta, el docente se observa como facilitador y transmisor de conocimiento. La segunda dimensión es la de logro académico, aquí el docente supervisa la calidad de la educación a partir de la constante evaluación de los logros de sus alumnos y de los propios. La última dimensión será la de la convivencia como constitutivo de la calidad de la educación. Esta dimensión se caracteriza por la supervisión y regulación de las actividades, además de la prevención y sanción sobre las actividades catalogadas como violentas. Es decir, la convivencia se manifestará como una meta educativa donde la participación del docente será de especial importancia.

Por último, Herrera y Ortiz afirmarán sobre este tema que la convivencia en la actualidad

(...)“es utilizada para generación de espacios de relacionamiento donde los estudiantes aprendan hábitos de convivencia respecto a los demás estamentos y miembros de la institución, en el marco de nuevas experiencias de socialización y conocimiento en el ámbito escolar” (p.12).

Se colige de esta cita que tanto en las experiencias de socialización y de conocimiento el docente tendrá un papel fundamental, pues es este miembro de la comunidad educativa el que tiene mayor contacto con los alumnos dentro de la institución educativa, por tanto, el grado de

confianza, apego y respeto van en aumento, por lo que guiar las actividades con respecto a la convivencia resultará más fácil y significativo para sendas partes.

2.5 Competencias socioemocionales y la formación docente

Los individuos, desde edad temprana, se han visto en la imperiosa necesidad de lograr constituirse a partir de habilidades, capacidades y competencias. El desarrollo de estos tres componentes en una persona influirá en todos los aspectos de su vida y consolidará su bienestar a partir de la interacción que tenga con su medio. Es por tal motivo que los padres y maestros observan, regulan y guían la adquisición y fortalecimiento de estos elementos.

Las competencias se entienden como los recursos con los que una persona cuenta para realizar una determinada acción. Estas competencias se encuentran en diversos niveles de la interacción del hombre y su medio, por ejemplo, encontramos competencias básicas como la de la comunicación, matemática, cognitiva, cultural, emocional y social. En este apartado se definirá y dará una explicación de la importancia de las competencias socioemocionales y su relación con la formación del docente.

En el texto *Paso a paso. Estrategia de formación de competencias socioemocionales en la educación secundaria y media* (2017) se afirma sobre las competencias socioemocionales lo siguiente:

Las competencias socioemocionales son aquellas que incluyen no solo el desarrollo de procesos cognitivos o mentales sino también áreas afectivas como la conciencia y gestión emocional, de relacionamiento con otros y de proyección hacia la sociedad. Así, les permiten a las personas conocerse mejor a sí mismas, manejar sus emociones, trazarse metas y avanzar hacia ellas, construir mejores relaciones con los demás, tomar decisiones responsables en su vida, disminuir la agresión y aumentar la

satisfacción con su vida (Banco Mundial, 2017, p. 5).

Por lo anteriormente expuesto, se infiere que las competencias socioemocionales se observan, en principio, en la concepción que tiene un individuo sobre sí mismo y en su modo particular de percibir la vida. Posterior a ello, se observa que la competencia tiene una función social cuando la persona se relaciona con los otros. Esta interacción refuerza los lazos y promueve la comprensión y valoración mutua para una mejor convivencia.

La competencia socioemocional se divide en cinco competencias generales. A continuación, se realizará una breve descripción de las mismas, teniendo en cuenta lo mencionado en el Programa de Educación Socioemocional “Paso a paso” del año 2016.

2.5.1 Autoconciencia

La autoconciencia se encuentra dentro de la primera secuencia denominada “Conmigo mismo”, dentro de esta competencia se encuentran tres competencias específicas, las cuales son la autopercepción, la autoeficacia y el reconocimiento de las emociones. La primera competencia responde al entendimiento hacia las otras personas, la segunda tiene en cuenta el hacerles frente a los desafíos de tipo académico y la última, registra y realiza una autoevaluación de cómo se está reaccionando ante una emoción.

2.5.2 Autorregulación

La autorregulación comprende tres competencias específicas. La primera competencia específica es la del manejo de las emociones. La segunda es la postergación de la gratificación (esta competencia regula el impulso de recibir una gratificación inmediata y efímera para dar paso a una recompensa que se logre en el tiempo y sea, aún, más satisfactoria. La tercera competencia es la del manejo de la tolerancia y frustración. Esta

competencia es la más destacable, puesto que conlleva el manejo de las emociones frente a escenarios adversos.

2.5.3 Motivación

Comportamiento guiado por diversas actividades que indica de qué manera el individuo se aproxima a los desafíos que se le plantean. Este comportamiento se enmarca dentro de un concepto más amplio, el cual es la autoeficacia. La autoeficacia es una capacidad que dirige al ser humano en la consecución de logros y metas. Es decir, es lograr un objetivo trazado con esfuerzo y perseverancia.

2.5.4 Empatía

La empatía es parte de la conciencia social. Se define como comprender lo que las demás personas sienten, dependiendo del contexto y situación en la que se encuentra. La empatía es una competencia específica importante, puesto que hace partícipe al individuo de los sentimientos del otro. Además, logra establecer un vínculo más estrecho entre personas.

2.5.5 Destrezas sociales

Las destrezas sociales se encuentran dentro de la dimensión del comportamiento humano con los demás. Estas destrezas tienen como competencias generales la conciencia social y la relación con los demás. Ambas competencias se dividen en tres competencias específicas. En las líneas siguientes se realizará una descripción breve de las mismas.

a) Conciencia social

- **Toma de perspectiva:** Es la consideración que tiene el individuo frente a la información y sentimientos de los demás, preferiblemente, antes de tomar una postura frente a los mismos. Aquí, una postura

neutral alejada de la confrontación sería lo ideal para poder general acuerdos o soluciones.

- **Empatía:** Esta capacidad específica se basa en sentir o comprender lo que los demás sienten.
- **Comportamiento prosocial:** Esta capacidad se basa en el interés genuino por querer colaborar con la causa de alguien más. Aquí, el compromiso juega un papel crucial para la toma de decisiones y ejecución de actividades donde prime el respeto y solidaridad hacia el otro.

b) Relación con los demás

- **Escucha activa:** Esta competencia se basa en la concentración e interés que un individuo pone al momento de presta atención a los demás. Es recibir un mensaje de un modo óptimo, preciso y libre de elementos subjetivos.
- **Asertividad:** La asertividad es la capacidad que tienen las personas para resistir la presión que los demás desean ejercer en ellas.
- **Manejo de conflictos:** Como su nombre lo indica, el manejo de conflictos se basa, principalmente en la forma en la que se resuelven los problemas. Además, plantea una autoevaluación que se realiza el individuo para conocer los aspectos que puede mejorar para enfrentarse, con mejores estrategias, a nuevos escenarios desfavorables.

2.6 Perfil del docente socioemocionalmente competente

Dentro de la comunidad educativa se evalúa constantemente la planificación de actividades, proceso y logros que realiza cada uno de sus integrantes, siendo los logros de los alumnos los más destacables.

Las actividades de los alumnos deben estar conducidas al desarrollo de su capacidad cognitiva (conocimiento de los cursos de letras y resolución de problemas matemáticos, principalmente). Por otro lado, no se debe perder de vista el desarrollo adecuado de sus emociones y el manejo de las mismas. En tal sentido, es importante que el alumno descubra lo que siente y aprenda a administrar esas emociones para la resolución de problemas o desafíos.

Al respecto, Herrera y Ortiz (2018) advierten que para hablar de una comunidad educativa socialmente competente se debe lograr que todos los miembros sean emocional y socialmente competentes, es decir, que se reconozcan como seres autónomos y validen las emociones y sentimientos de los demás. Desde la perspectiva de las autoras, la relación docente- alumno se vuelve más estrecha siempre y cuando el docente se asuma como una persona íntegra con valores y compromisos éticos inquebrantables. Con el motivo de esclarecer mejor las características y necesidades que se deben tener en cuenta para asegurar un ambiente socioemocional, las autoras han colocado en su investigación una serie de aspectos, tales como:

- a) Adquirir competencias básicas para participar eficazmente en el aprendizaje actual y a lo largo de la vida.
- b) Desarrollar las competencias básicas necesarias para un buen desenvolvimiento como persona.
- c) Establecer, mantener y ampliar unas relaciones mutuas y significativas con los demás.
- d) Valorar, aceptar y comprender la diversidad y la interdependencia humana.
- e) Atender las necesidades humanas mediante la cooperación. (Herrera y Ortiz, 2018, p. 67).

Herrera et al., (2015) mencionan que los profesores desarrollan actividades de convivencia pensando que el aprendizaje y el desarrollo socioemocionales en conjunto con las habilidades, permitirán a los estudiantes convivir en un ambiente sano con sus semejantes y autoridades escolares. Así mismo, los profesores ratifican la importancia de poseer dichas habilidades para el ejercicio de su labor.

Por otro lado, Rojas et al., (2017) mencionan que los profesores que han desarrollado su inteligencia emocional se encuentran más predispuestos a abarcar la dimensión social dentro de su entorno, ello significará un gran avance en su desarrollo y en el de los alumnos que tiene a su cargo, puesto que la orientación que brinde será más significativa para los educandos. Al respecto afirman lo siguiente:

Para desarrollar las competencias socioemocionales, los estudiantes deben adaptarse al entorno y tener la motivación necesaria para lograr el éxito, es por ello que en los últimos años los objetivos educativos han cambiado. De hecho, se está viviendo un período de transición entre los objetivos educativos centrados exclusivamente en el conocimiento, hacia otros objetivos mayormente incluyentes, buscando los logros afectivos y emocionales que abarcan el trato interpersonal, la independencia, la disciplina, la responsabilidad, la autoestima, la comprensión de sí mismo y de los demás e incluso, la alegría de vivir y la actitud positiva. (Rojas et al., 2017, p.122).

Si el docente es socioemocionalmente competente podrá lograr en sus alumnos un cambio considerable sobre sus actitudes negativas, además, colaborará con la transformación y modificación de conductas de sus alumnos. De este modo, se confirmará la necesidad de contar con docentes que gestionen debidamente sus emociones para beneficio de sus alumnos y de la comunidad educativa.

Otro punto para destacar es el de las dimensiones, capacidades y competencias de los profesores socioemocionalmente competentes, las cuales son cuatro y se describen a continuación.

2.6.1 Con respecto a sí mismo

Dentro de esta dimensión el docente debe tener plena capacidad para comprender y gestionar sus emociones. Es la competencia fundamental, puesto que en ella el docente se conoce. Las competencias específicas como el autoconcepto y autoestima juegan un valor importante. Los docentes en esta dimensión logran consolidarse como seres autónomos y capaces de validar sus propias emociones y las de los demás.

2.6.2 Con respecto a la relación que establece con sus estudiantes

En esta dimensión el docente establece una relación de confianza y calidez con sus alumnos. Los docentes utilizarán diversas estrategias para enseñarle a sus alumnos los conocimientos teóricos y prácticos sobre diversas materias, pero, además, desarrollará actividades que fortalezcan las capacidades emocionales de sus alumnos.

2.6.3 Con respecto a sus habilidades generales

En esta dimensión el docente logra con sus alumnos afianzar sus capacidades cognitivas. También se aprecia el fortalecimiento de la memoria y atención para la resolución de problemas cotidianos.

2.6.4 Con respecto a sus habilidades de comunicación

Con respecto a las habilidades de comunicación se refuerza el valor del diálogo y de la escucha activa, además, cobra importancia la empatía para comprender la información vertida durante las conversaciones de un modo solidario y conciliador. Para mayor referencia, se ha colocado la

Tabla 4 sobre las dimensiones, capacidades y competencias de los docentes socialmente competentes.

Tabla 4

Dimensiones, capacidades y competencias del docente socioemocionalmente competente

Dimensiones	Capacidades y competencias
Con respecto a sí mismo	Conoce sus fortalezas y los aspectos que necesita mejorar, por lo que se muestra seguro en lo dice y hace Reconoce y sabe manejar sus emociones Reflexiona y se autoevalúa permanentemente en relación con sus propias habilidades socioemocionales Desarrolla sus habilidades socioemocionales, paso a paso Autoevalúa constantemente la cualidad de su facilitación y su interacción con los estudiantes Es tolerante, por lo que muestra apertura a la diferencia y a las sugerencias sobre cómo mejorar su trabajo Percibe sus errores como oportunidades de aprendizaje
Con respecto a la relación que establece con sus estudiantes	Tiene un trato respetuoso Equilibra la amabilidad y la firmeza en relación con sus estudiantes Vela por el cumplimiento de los acuerdos de convivencia cuidando que el aula sea un espacio seguro para todos Se involucra emocionalmente y de forma honesta con los estudiantes Reconoce y valora la experiencia individual de cada estudiantes Reconoce y respeta las diferencias individuales de sus estudiantes
Con respecto a la relación que establece con sus estudiantes	Confía en la capacidad de sus estudiantes de lograr cualquier cosa que se propongan, con esfuerzo, perseverancia de las estrategias y herramientas adecuadas. Reconoce y aprecia el esfuerzo y los logros de sus estudiantes, privilegiando el proceso y no el resultado final Acoge y valora los errores de sus estudiantes y los ayuda a construir aprendizajes a partir de estos. Evita reproducir prejuicios, estereotipos o actitudes discriminatorias Salvaguarda la confidencialidad de la información de sus estudiantes Favorece la construcción de ambientes positivos de aprendizaje: seguros, cálidos y acogedores Establece un vínculo de confianza con sus estudiantes

COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN DOCENTES COMO HERRAMIENTA
PARA LA GESTIÓN DEL BIENESTAR ESCOLAR

Dimensiones	Capacidades y competencias
Con respecto a sus habilidades generales	Muestra capacidad de organización y planificación Es observador Es creativo e innovador Es dinámico Sabe trabajar en grupo de manera colaborativa y/o es capaz de liderar grupos Maneja técnicas de participación grupal
Con respecto a sus habilidades de comunicación	Favorece la comunicación y el diálogo abierto Escucha y se comunica de manera respetuosa, empática y acogedora Utiliza un lenguaje claro, sencillo y acorde con la edad de los niños, niñas y adolescentes que acompaña Tiene un lenguaje no verbal de escucha y apertura Su comunicación no verbal es congruente con lo que expresa verbalmente Su comunicación no verbal es expresiva y rica, es decir, cuenta con un amplio repertorio gestual y corporal para comunicarse.

Nota: Tomado del curso “Enseñanza de habilidades socioemocionales y ciudadanas en la infancia media” del Diplomado en Educación Socio – Emocional para la Convivencia Escolar MINEDU-PUCP (2014)

CAPÍTULO III

GESTIÓN DEL BIENESTAR ESCOLAR

3.1 Bienestar escolar

En las últimas décadas se ha procurado estructurar una serie de enfoques educativos, metodologías, estrategias y técnicas para la construcción de una comunidad escolar en la que todos los miembros que la integran se encuentren fortalecidos a partir del conocimiento de sus emociones y procesos cognitivos básicos.

La Unesco (2015) advierte que el aprendizaje, como herramienta que potencializa el conocimiento y lo imparte, se encuentra dentro de un nuevo contexto a nivel mundial. Es decir, las teorías del aprendizaje no son las mismas que se plantearon en función a la educación tradicional, sino que han ido modificándose para lograr satisfacer las necesidades de los educandos y de sus entornos. Por ejemplo, antes se pensaba que los contenidos teóricos que se impartían en las escuelas eran los únicos datos a los que podía acceder el alumno(a); hoy la tecnología ofrece un sinfín de información que puede llegar a cada vez más personas.

Lo mismo sucede cuando de bienestar en la educación escuchar se habla. Se cree de modo erróneo que el bienestar es cubrir las necesidades mínimas tangibles como comer, dormir, asearse, vestirse, etc. Sin embargo, la escuela contribuye de un modo significativo con los educandos si de bienestar se trata, pues esta institución es la que, muchas veces, se encarga de orientar a los alumnos y alumnas en el descubrimiento, experimentación y gestión de sus emociones para la solución de problemas. En tal sentido, se puede afirmar que parte esencial del ser humano se descubre en las primeras etapas de la vida, pero se va administrando a lo largo de los años de formación. Por tal motivo, el bienestar escolar debe ser concebido como una experiencia donde todos los actantes se involucran, conocen, participan, dialogan, comprenden y apoyan para lograr un ambiente sano donde todos se puedan desarrollar adecuadamente.

En el texto Apoyando el bienestar en las comunidades educativas se menciona que para lograr el bienestar escolar es necesario contar con mecanismos de prevención, control y programas de apoyo para los estudiantes, padres y maestros. La seguridad emocional que se brinde a partir de estas actividades contribuirá a mejorar el ambiente educativo, ya que procurará proteger a todas las partes involucradas dentro de la comunidad educativa. (Ministerio de Educación de Chile, 2018).

Castro y Reta (2016) explican que la educación en las escuelas debe ser integral, es decir, debe velar por la transformación de los alumnos, tanto en el aspecto cognitivo como en los aspectos emocionales y sociales, respectivamente. Una convivencia sana fortalecerá la estructura, organización y procedimientos dentro de la institución educativa. Por otro lado, afirman que no hay que descuidar los factores externos del aprendizaje como el factor socioeconómico, político y social, pues estos condicionan el aprendizaje y el fortalecimiento de una convivencia escolar favorable.

Por último, en el Manual de bienestar en la escuela se afirma que es dentro

de esta institución donde el alumno culmina el proceso de adquisición y reconocimiento de sus emociones y recursos cognitivos, respectivamente. Además, afirma que con el tiempo se ha ido posicionando el término “inteligencia emocional” en las escuelas, este concepto implica aprender a reconocer las señales que emite el cuerpo con respecto a sus emociones y a las de los demás. La inteligencia emocional puede contribuir a la resolución de problemas de modo armonioso y al bienestar estudiantil. (Ministerio de Educación de Chile, 2015).

3.2 Bienestar y educación escolar

El bienestar se concibe como un estado en el que el ser humano logra consolidarse a nivel cognoscitivo y emocional dentro de un entorno que promueve el desarrollo de su potencial. El bienestar, también, es la comunión del individuo con los demás en un ambiente que le brinde la oportunidad de desarrollarse en todos los ámbitos de su vida.

La educación cumple un papel fundamental para lograr la consolidación del bienestar. Una persona vive en un estado de bienestar cuando puede satisfacer sus necesidades básicas. En tal sentido, la educación aporta al individuo adquirir conocimientos, además de aprender nuevas formas de administrar sus recursos para solucionar problemas cotidianos.

Al respecto, en el documento denominado *Proyecto Educativo Nacional al 2036 El Reto de la Ciudadanía Plena*, aprobado con D.S N°009-2020-MINEDU, en el Propósito N°3 se menciona que la educación habilita las capacidades de las personas para conocerse y valorarse nivel personal y con los demás. De este modo se autorregulan las emociones y comportamientos y se establecen relaciones humanas sanas. La educación permite identificar propósitos, dar sentido a las cosas, brindar nuevos retos, tanto para alcanzar el desarrollo personal como para la convivencia. (Ministerio de educación del Perú, 2020).

Otro punto para destacar dentro del Proyecto Educativo Nacional es

que la educación fortalece los procesos cognitivos, el estado físico, la emoción y el desarrollo espiritual para el desarrollo de todo el potencial individual y colectivo. Asimismo, el documento en mención menciona que las personas que se desempeñan como docentes en el SEP (Sistema Educativo Peruano) se comprometen con sus estudiantes y sus aprendizajes, construyendo vínculos afectivos positivos. Además de los docentes, los equipos directivos y otros gestores del aprendizaje facilitan y conducen experiencias educativas con profesionalismo y compromiso comprendiendo tanto las necesidades de estudiantes, docentes, personal administrativo y sus entornos (Ministerio de educación del Perú, 2020). Por otro lado, el Marco del Buen Desempeño Docente (MBDD) identifica la convivencia como componente central de la gestión educativa, precisando que las interrelaciones en el aula y en todos los espacios escolares se basan en la aceptación mutua, la cooperación y el respeto hacia la diferencia. En el Dominio N°2 denominado Enseñanza para el Aprendizaje, la convivencia involucra al docente en la creación de un clima propicio para el aprendizaje, la democrática y la diversidad en todas sus expresiones, hacia la formación de ciudadanos críticos e interculturales (MBDD, 2012).

Otra consideración con respecto a la convivencia es la que la define como la serie de procesos que involucran la interacción social entre las personas que se vinculan cotidianamente. La convivencia deja a entrever cómo se dan las relaciones entre maestros y estudiantes, entre los educandos y sus pares con los diversos actores educativos, además, tiene en cuenta las relaciones que se generan de manera grupal en la escuela, de ahí su naturaleza colectiva (Caso et al. ,2012)

Ávila (2019) investigó el perfil docente, bienestar y competencias emocionales para la mejora de la calidad e innovación de la escuela. Al respecto, menciona que aquellos docentes emocionalmente competentes tendrán mayor bienestar personal y se relacionarán con su perfil y la elección de un estilo educativo asertivo en el desarrollo de sus acciones en la escuela. Ávila realiza esa afirmación luego de realizar un cuestionario a una cantidad considerable de profesores. El test realizado giraba en torno a

la competencia emocional, bienestar y estilos educativos. Los resultados al evaluar la competencia emocional, bienestar personal y el estilo educativo validan que, a mayor competencia emocional, mayor bienestar personal, evidenciado en el estilo educativo del maestro y en la mejora de su práctica educativa.

Martínez-Agut (2019) en su publicación denominada *Derechos humanos, diálogo y educación emocional para una competencia socioemocional* manifiesta la importancia de la educación socioemocional en todos los ámbitos de nuestra existencia, es decir, tanto en espacios formales como en nuestra vida diaria. La educación socioemocional es la simiente de nuestra coexistencia. Otros aspectos que se destacan en el artículo guardan relación con el valor del diálogo y la educación socioemocional en la práctica docente. Los maestros deben practicar esas habilidades tanto en la esfera educativa como en la personal.

García (2017) determinó que al aplicar un programa de educación emocional al profesorado se logra la evolución de sus habilidades emocionales mejorando con ello el clima del centro; puesto que los docentes desarrollando competencias emocionales, aumentan su complacencia con la vida.

En torno a estos resultados de su investigación se rescata la importancia de poner atención a los maestros para el desarrollo de programas que le permitan lograr el bienestar personal y profesional. Estos resultados motivarán enfáticamente el interés por dar solución a la problemática de la convivencia y el bienestar dentro de las instituciones educativas.

Por último, la convivencia en la escuela se debe dar de modo armónico y mediante el consenso de ideas entre los miembros de la comunidad educativa. La construcción del bienestar escolar se logra de modo conjunto y se forja día con día. Democráticamente, se fundamenta en el respeto a los derechos inherentes de la persona, su carácter inclusivo y la convivencia sin violencia que coadyuve al desarrollo integral de los educandos para

formar ciudadanos íntegros, quienes son el elemento esencial en la escuela.

3.3 Gestión del bienestar escolar

La gestión del bienestar escolar se fundamenta a partir de los enfoques transversales que guían los planteamientos de la convivencia escolar estipulada por los Lineamientos para la Gestión de la Convivencia Escolar, la Prevención y la Atención de la Violencia Contra Niñas, Niños y Adolescentes del Decreto Supremo N° 004-2018- MINEDU, que a continuación se describirán brevemente.

Para empezar, el decreto supremo en mención es parte de la política educativa peruana que a nivel jurídico se encuentra respaldada por la Ley General de Educación. En tal sentido, la ley comprende los siguientes enfoques:

- a) **Enfoque de derechos:** este enfoque tiene en cuenta la dignidad humana, el reconocimiento de la misma es inherente al ser humano y se debe exigir en todos los ámbitos de la vida del individuo.
- b) **Enfoque de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres:** plantea una situación de igualdad en derechos, deberes y oportunidades para hombres y mujeres, independientemente de factores externos como el político o el social.
- c) **Enfoque de calidad educativa:** dentro de este enfoque se postulan las políticas, recursos y el planteamiento de actividades que posibiliten una educación integral e integral para todos los peruanos.
- d) **Enfoque intercultural:** se respeta el derecho a la diversidad y se valoran todos los grupos étnicos por igual.
- e) **Enfoque inclusivo:** favorece la erradicación de la discriminación y todo tiempo de segregación que perjudique al alumnado con respecto a las

oportunidades y logros que pueden ir adquiriendo a lo largo de su vida académica.

- f) **Enfoque de ciclo de vida:** este enfoque posibilita una mejor calidad de vida para los niños y niñas, respetando su ciclo de vida y las características que le son propias durante cada etapa de su crecimiento.

Otros componentes de la gestión de bienestar escolar son los instrumentos y proyectos educativos bajo los cuales se plasman las directrices necesarias para el mejoramiento del ecosistema escolar. Los componentes en mención son los siguientes:

- a) **El Proyecto Educativo Institucional (PEI).** Es el marco reglamentario que confirma la promoción de la convivencia escolar libre de violencia contra las niñas, niños y adolescentes.
- b) **El Proyecto Curricular Institucional (PCI).** Documento que tiene como contenido los conceptos y teorías que guardan relación con la noción de convivencia escolar.
- c) **El Reglamento Interno de la Institución (RI).** Dentro de este documento se encuentran las normas de convivencia escolar donde se incluyen los derechos, deberes y sanciones.
- d) **El Plan Anual de Trabajo (PAT).** En este plan se encuentra el Plan de Tutoría, Plan de Orientación Educativa y Plan de Convivencia Escolar.

La gestión del bienestar escolar se ejecuta a partir de las líneas de acción que facilitan la aplicación, implementación y gestión de la convivencia escolar. Siendo uno de los más importantes el lineamiento de promoción de la convivencia escolar. Otros lineamientos son el de la prevención de la violencia contra las niñas, niños y adolescentes y, por último, el criterio de atención de la violencia contra las niñas, niños y adolescentes. Cabe destacar que existe una diferenciación notable entre los dos últimos lineamientos mencionados.

El lineamiento de la promoción de la convivencia escolar plantea una serie de actividades que faciliten la promoción de las relaciones democráticas dentro de las instituciones educativas. Algunas de las actividades son las siguientes:

- a) Elaboración concertada de las normas de convivencia.
- b) Promoción de la participación democrática.
- c) Implementación de estrategias de disciplina.
- d) Conocimiento de las costumbres y formas de gestionar conflictos dentro de las comunidades.
- e) Conocimiento de la gestión de justicia y del reglamento comunal.

El lineamiento de la prevención de la violencia contra niñas, niños y adolescentes promueve la anticipación de las autoridades escolares frente a las situaciones de violencia dentro de las instituciones educativas. La norma indica que en los ámbitos rurales las acciones deben incluir la articulación y sensibilización de todos los involucrados del sistema educativo. En tal sentido, la Asociación de Padres de Familia (APAFA), los maestros, autoridades y alumnos deben participar activamente de las actividades que se formulen con el propósito de prevenir la violencia dentro y fuera de las aulas.

El lineamiento de atención de la violencia contra niñas, niños y adolescentes, a diferencia del lineamiento anterior, contribuye con la intervención efectiva sobre los daños ocasionados por los hechos de violencia que se den dentro del ámbito escolar. La norma menciona que estos actos pueden darse entre estudiantes, autoridades de la institución educativa hacia los alumnos, familiares hacia los alumnos o cualquier otra persona.

En el documento denominado El compromiso de gestión escolar 05: Comité de Gestión del Bienestar (2021) define la gestión escolar como un conjunto de procesos que se encuentran catalogados y enlazados unos con otros de forma estratégica para lograr el correcto funcionamiento de una institución educativa a nivel administrativo y pedagógico. La gestión escolar comprende cuatro dimensiones, las cuales son las siguientes:

- a) **Dimensión estratégica:** desarrolla los propósitos educativos de la escuela.
- b) **Dimensión administrativa:** agrupa las actividades que aseguran la operatividad de la institución educativa.
- c) **Dimensión pedagógica:** engloba todas las actividades que se requieren para lograr los procesos de enseñanza y transmisión de los conocimientos para el beneficio del alumnado.
- d) **Dimensión comunitaria:** concentra todos los esfuerzos realizados por los miembros de la institución educativa y padres de familia en favor de la erradicación de la violencia.

Las dimensiones anteriormente descritas guardan relación con los compromisos de la gestión escolar, mismos que se denominan (CGE). Cabe resaltar que estos compromisos deben estar alineados de acuerdo con la misión y visión de la institución educativa, además de las políticas educativas por las cuáles se rige la comunidad educativa, tales como el Diseño Curricular Nacional, política educativa, decretos supremos del Ministerio de Educación, entre otros.

Para tener mayores referencias sobre lo expuesto con antelación, se presenta la Tabla 5 que establece la relación entre los compromisos de la gestión escolar y las dimensiones de la gestión escolar.

Tabla 5

Relación entre los compromisos de la gestión escolar y las dimensiones

Estilo	Características
Estratégica	Compromiso de la gestión educativa 1: Desarrollo integral de las y los estudiantes Compromiso de la gestión educativa 2: Acceso de los estudiantes a la educación hasta la culminación de su trayectoria.
Administrativa	Compromiso de la gestión educativa 3: Gestión de las condiciones operativas orientada al sostenimiento del servicio educativo.
Pedagógica	Compromiso de la gestión educativa 4: Gestión de la práctica pedagógico orientada al logro de los aprendizajes previstos en el perfil de egreso del CNEB (Currículo Nacional de la Educación Básica).
Comunitaria	Compromiso de la gestión educativa 5: Gestión del bienestar escolar que promueva el desarrollo integral de las y los estudiantes

Nota: Tomado del compromiso de gestión escolar 05: Comité de Gestión del Bienestar (2021).

Por último, la gestión del bienestar en las instituciones educativas será crucial para mantener el respeto y el orden entre alumnos, maestros, padres de familia y autoridades. Promover la participación de todos los miembros que conforman el ecosistema educativo facilitará la toma de decisiones y el desarrollo de actividades que promuevan la prevención,

implementación, atención para lograr la erradicación de la violencia en los planteles educativos.

3.4 Comité de Gestión del Bienestar según MINEDU

3.4.1 Definición

Las normas legales que se estipulan en los Lineamientos para la Gestión de la Convivencia Escolar, la Prevención y la Atención de la Violencia Contra Niñas, Niños y Adolescentes del Decreto Supremo N° 004-2018- MINEDU enfatizan la relevancia que tiene la conformación de comités, asociaciones y equipos que lideren el proceso de elaboración, actualización y validación de las Normas de Convivencia. El Comité de Gestión del Bienestar es parte de ese conjunto.

En el inciso 8.2.2 de las Normas de Convivencia de la Institución Educativa se define al comité como un órgano que se encarga de la gestión de la convivencia escolar. Esta entidad tiene como propósitos respetar los derechos humanos, hacer partícipes a todos los involucrados de la comunidad educativa en las actividades de prevención y atención en contra de la violencia, elaborar y fundamentar las Normas de Convivencia, difundir la información necesaria para el conocimiento de todos los integrantes de la institución educativa y evaluar constantemente los desempeños de los miembros de la escuela. (Lineamientos para la Gestión de la Convivencia Escolar, la Prevención y la Atención de la Violencia Contra Niñas, Niños y Adolescentes, 2018).

3.4.2 Funciones

Las funciones que tiene el Comité de Gestión del Bienestar según los Lineamientos para la Gestión de la Convivencia Escolar, la Prevención y la Atención de la Violencia Contra Niñas, Niños y Adolescentes (2018) son las siguientes:

- a) Realizar acciones preventivas que aborden todo tipo de violencia (sexual, física y psicológica).
- b) Realizar actividades de integración como ferias, actuaciones, jornadas, fechas cívicas y actividades deportivas. Estas actividades pueden ser realizadas dentro del horario o fuera (con el consentimiento de los tutores o padres de familia).
- c) Velar por el adecuado funcionamiento de las organizaciones que son parte de la institución educativa y que se rigen de acuerdo con los principios de la convivencia escolar.
- d) Garantizar los acuerdos tomados durante las asambleas de padres, maestros y estudiantiles.
- e) Velar por la representatividad de cada uno de los miembros de la comunidad educativa durante las actividades de promoción del bienestar estudiantil.
- f) Aplicar sanciones o medidas correctivas a los alumnos, profesores y otras autoridades que perjudiquen la armonía de la comunidad educativa o incurra en actos de violencia.

En el documento normativo *Disposiciones de los Comités de Gestión Escolar en las instituciones educativas públicas de educación básica* (2021) se han considerado ocho funciones del Comité de Gestión del Bienestar, las cuales se presentan en la Tabla 6.

3.4.3 Integrantes

Según el documento denominado *Disposiciones de los Comités de Gestión Escolar en las instituciones educativas públicas de educación básica* (2021) los integrantes del Comité de Gestión del Bienestar son los representantes de todos los miembros que intervienen dentro de la dimensión comunitaria que existe en cada institución educativa.

Tabla 6*Funciones del Comité de Gestión del Bienestar*

N°	Funciones
1	Participar en la elaboración, actualización, implementación y evaluación de los instrumentos de gestión de la institución educativa, contribuyendo a una gestión del bienestar escolar que promueva el desarrollo integral de las y los estudiantes.
2	Elaborar, ejecutar y evaluar las acciones de Tutoría, Orientación Educativa y Convivencia Escolar, las cuales se integran a los Instrumentos de Gestión.
3	Desarrollar actividades y promover el uso de material educativos de orientación a la comunidad educativa relacionados a la promoción del bienestar escolar, de la Tutoría, Orientación Educativa Escolar democrática e intercultural de un clima escolar positivo e inclusivo, con enfoque de atención a la diversidad.
4	Contribuir en el desarrollo de acciones de prevención y atención oportuna de casos de violencia escolar y otras situaciones de vulneración de derechos considerando las orientaciones y protocolos de atención y seguimiento propuesto por el Sector, en coordinación con los actores de la comunidad educativa correspondientes.
5	Promover reuniones de trabajo colegiado y grupos de interaprendizaje para planificar, implementar, y evaluar las acciones de Tutoría, Orientación Educativa y Convivencia Escolar con las y los tutores, docentes, auxiliares de educación y actores socioeducativos de la I.E.
6	Articular acciones con instituciones públicas y privadas, autoridades comunales y locales, con el fin de consolidar una red de apoyo a la Tutoría y Orientación educativa y a la promoción de la convivencia escolar, así como a las acciones de prevención y atención de la violencia, y casos críticos que afecten el bienestar de las y los estudiantes.
7	Promover el ejercicio de la disciplina, ciudadanía y la sana convivencia, basado en un enfoque de derechos y de interculturalidad, garantizando que no se apliquen castigos físicos o humillantes, ni actos discriminatorios.

N°	Funciones
8	Conformar brigadas con los integrantes de la comunidad educativa con el fin de implementar acciones que promuevan la atención de las y los estudiantes en aquellas instituciones que afecten su bienestar (peligro inminente, incidentes, emergencias, desastres u otros).
9	Promover el desarrollo de las prácticas de gestión asociadas al Compromiso de Gestión Escolar N°5 Gestión del bienestar escolar que promueva el desarrollo integral de las y los estudiantes.

Nota: Tomado del texto Disposiciones de los Comités de Gestión Escolar en las instituciones educativas públicas de educación básica. (2021).

Los integrantes del Comité de Gestión del Bienestar según los Lineamientos para la Gestión de la Convivencia Escolar, la Prevención y la Atención de la Violencia Contra Niñas, Niños y Adolescentes (2018) son los siguientes:

- a) **Director o directora de la institución educativa:** Es la máxima autoridad dentro del plantel educativo. Es la persona encargada del correcto funcionamiento de la escuela a nivel administrativo y pedagógico. También, es la persona que se relaciona de modo directo con la UGEL y otras instituciones del estado que regulan la educación según las políticas educativas vigentes.
- b) **Responsable de convivencia:** es la persona encargada del plan de tutoría anual y otras actividades que promuevan una sana convivencia dentro de la institución educativa.
- c) **Profesores:** son los encargados de impartir el conocimiento. En algunas instituciones pequeñas pueden realizar la función de responsable de la convivencia y la tutoría.
- d) **Tutor o tutora:** se encarga de elaborar, ejecutar y evaluar las acciones de tutoría. Puede hacerse cargo de un aula o un determinado grupo de alumnos.

- e) **Padres de familia (APAFA)**: se sugiere que sea un representante de las familias de cada grado. Son los encargados de desarrollar consenso con los padres de familia de su aula y elevar sus quejas o dudas ante las autoridades del colegio.
- f) **Alumnos**: son los beneficiarios de todas las actividades que se planifican en el colegio con el propósito de fortalecer sus capacidades cognitivas y emocionales.

Cabe resaltar sobre la elección de los miembros del Comité de Gestión del Bienestar que estos deben ser elegidos en total democracia y por consentimiento de todos los involucrados para fortalecer la dimensión comunitaria dentro de la institución educativa. Se sugiere, también, practicar la paridad de género al momento de elegir a los representantes del Comité. Otra actividad destacable es la de postular los cargos, funciones, derechos y deberes de los integrantes del Comité de Gestión del Bienestar dentro del estatuto del colegio. (Dirección Regional de Educación del Callao, 2021).

A continuación, se sugiere la Tabla 7 que puede ser tomada como referencia para conocer a los integrantes del Comité de Gestión del Bienestar.

Tabla 7

Integrantes del Comité de Gestión del Bienestar

Integrantes del Comité de Gestión del Bienestar
Director/a
Coordinador/a de tutoría
Responsable de convivencia
Responsable de inclusión
01 representante de las familias
01 representante de las y los estudiantes

Nota: Tomado de El compromiso de gestión escolar 05: Comité de Gestión del Bienestar (2021).

CAPÍTULO IV

PROGRAMA DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES A DOCENTES PARA LA GESTIÓN DEL BIENESTAR ESCOLAR EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS SECUNDARIAS JER- UGEL PIURA

4.1 Objetivo general

El objetivo general que persigue esta investigación es de proponer un programa de Competencias socioemocionales a docentes para la gestión del bienestar escolar en las Instituciones educativas secundarias JER de UGEL Piura.

4.2 Objetivos específicos

- Diagnosticar el nivel de competencias socioemocionales de los docentes de las IIEE de nivel secundario JER de UGEL Piura.
- Diseñar un programa de competencias Socioemocionales a docentes para la gestión del bienestar escolar de IE secundarias JER – UGEL Piura.
- Validar la pertinencia del Programa de competencias socioemocionales para la gestión del bienestar.
- Determinar la importancia para los directivos del Programa de Competencias socioemocionales a docentes en la gestión del bienestar escolar.

4.3 Variables

La primera variable de la presente investigación es Competencias Socioemocionales, en la cual se consideraron dos dimensiones:

- a) Competencia emocional con los subdimensiones: conocimiento y regulación emocional.
 - b) La competencia social con los subdimensiones: calidad participativa, empatía y resolución de conflictos.
- **Definición conceptual de la Variable Competencias Socioemocionales.** Entendida como la habilidad de comprensión, regulación y expresión de emociones, partiendo de un procesamiento cognoscitivo-afectivo propiciando un alto nivel de adaptación social para el logro de bienestar inter e intrapersonal (Goleman, 2001; Costa, 2003; Repetto, et al., 2006; Bar On, 2007; Gonzáles, 2007).

- **Definición operacional de la variable Competencias socioemocionales.**
Se medirá a través de un cuestionario de encuesta a docentes que considera las dimensiones: Promoción de la convivencia, prevención y atención de la violencia.

Tabla 8
Variables, dimensiones e indicadores de la variable Competencias socioemocionales

Variables	Dimensiones		Indicadores
	Dimensión	Subdimensión	
Variable Competencias socioemocionales	Competencia emocional	Conocimiento emocional	Percepción, valoración y expresión de las emociones
		Regulación emocional	Conciencia del propio estado emocional
	Competencia Social	Capacidad participativa	Cooperación. Asertividad
		Empatía	Comunicación perceptiva
			Comunicación expresiva
		Resolución de Conflictos	Compartir emociones
			Relación Interpersonal
			Gestión de situaciones emocionales

Nota: Elaboración propia

La segunda variable de la investigación se denomina Gestión de Bienestar, para la cual se consideraron las dimensiones: Promoción de la convivencia, prevención y atención de la violencia.

- **Definición conceptual de la variable dependiente Gestión del bienestar escolar.** La gestión escolar se define como el conjunto de procesos administrativos y estrategias de liderazgo que buscan lograr enfatizando el desarrollo integral de las y los estudiantes garantizando su acceso a la educación básica hasta la culminación de su trayectoria educativa.

Tabla 9

Variables, dimensiones e indicadores de la variable Competencias socioemocionales

Variables	Dimensiones	Indicadores
Variable Gestión del bienestar escolar	Promoción de la convivencia (Fomento, fortalecimiento y reconocimiento de relaciones democráticas a nivel de toda la institución educativa, según DS-004-2018-MINEDU)	Normas de convivencia de la escuela concertadas
		Se promueve cumplimiento
		Actores educativos participan democráticamente en la gestión.
	Prevención de la violencia (intervención que se anticipa a las situaciones de violencia que puedan presentarse en la institución educativa o fuera de ella, según DS 004-2018-MINEDU)	Práctica de acciones preventivas considerando necesidades de actores educativos.
		Identificación y apoyo a los estudiantes vulnerables y riesgo.
	Atención de la violencia Intervención oportuna, efectiva y reparadora sobre los hechos de violencia detectados en el ámbito escolar o fuera de ella contra él o la estudiante	Se registran oportunamente sucesos violentos en Libro de Incidencias. Se reportan oportunamente los casos de violencia en el Portal SíseVe.

Nota: Elaboración propia

Compromiso de gestión escolar N° 5: Gestión del Bienestar Escolar que promueva el desarrollo integral de los estudiantes (DSN° 006-2021-MINEDU).

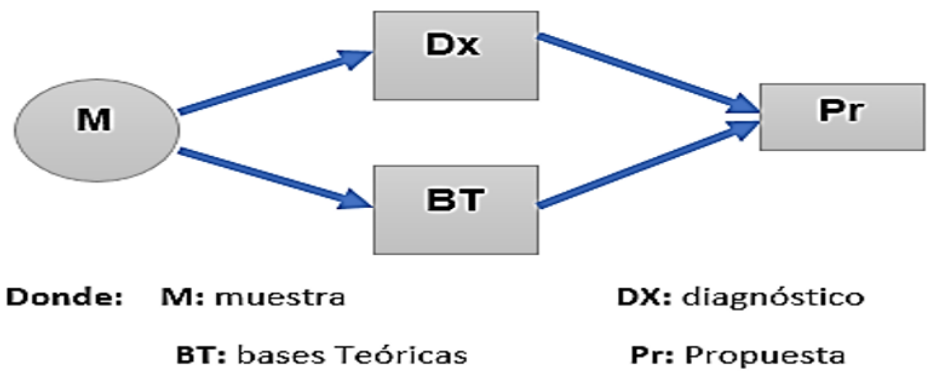
- **Definición operacional de la variable dependiente Gestión del bienestar escolar.** Se medirá a través de una encuesta semiestructurada a directivos a fin de valorar la importancia de la aplicación del Programa para la gestión de la convivencia.

4.4 Tipo y diseño de investigación

Esta investigación está enmarcada bajo los parámetros de la investigación considerada descriptiva y propositiva. La investigación descriptiva, según Tamayo y Tamayo (2006) describe, registra, analiza e interpreta la naturaleza actual y la composición o procesos de los fenómenos. En esta investigación se describe el nivel de competencias socioemocionales de los docentes, estableciéndose la pertinencia de una propuesta de programa para fortalecer estas competencias socioemocionales a docentes para el bienestar personal y de los actores educativos, lo que contribuirá en la gestión del bienestar escolar en las instituciones educativas.

La investigación es de diseño no experimental, pues las variables no tienden a ser manipuladas. Según Sampieri (2003) es de carácter propositivo, pues se precisará la manera adecuada de realizar diversas acciones con el propósito de alcanzar los fines y funcionalidad pertinentes. Teniendo en cuenta que se trata de una investigación de tipo propositiva se planteó un diseño particular, ya que, partiendo del diagnóstico y las bases teóricas se proponen un Programa de Competencias Socioemocionales para docentes, que responde al siguiente diagrama (Figura 4):

Figura 4
Diseño de Investigación



4.5 Población, muestra y muestreo

La población de la investigación es el número de docentes de instituciones educativas JER, que laboran en las escuelas pertenecientes a UGEL PIURA, esta data se obtuvo del Portal ESCALE, según Censo 2020, así mismo se actualizó con la colaboración de especialistas de esta instancia de administración educativa (Tabla 10).

Tabla 10
Distribución de docentes y directivos UGEL-Piura

Provincia	Docentes	Directivos
Piura	847	35
Huancabamba	69	12
TOTAL	916	47

Nota: Tomado de Escale MINEDU –UGEL Piura

Desde su concepto teórico, la población es el conjunto de todos los casos que comparten determinadas especificaciones. Define al grupo para el cual serán válidas las conclusiones a obtener (Hernández et al, 2014; Arias,

1997). En la Tabla 10 se precisa la población que se ha tenido en cuenta para la presente investigación.

El tamaño de la muestra se determinó por muestreo no probabilístico, dado que la elección de los elementos depende de causas relacionadas con las características de la investigación o los propósitos del investigador, en las muestras no probabilísticas. (Johnson, 2014, Hernández-Sampieri et al., 2013 y Battaglia, 2008b). Se ha obtenido la muestra representativa de 71 docentes y 12 directivos de las instituciones que pertenecen a la jurisdicción de UGEL -Piura.

Se determinó realizar un muestreo accidental o consecutivo, este se realiza con el número de sujetos necesario para completar el tamaño de muestra deseado (Otzen & Manterola, 2017). El investigador incluye a los sujetos accesibles dentro de la muestra; con más énfasis ante este contexto de pandemia.

En lo que respecta a los criterios de exclusión no se consideró en la población de estudio maestros y directivos de instituciones educativas de gestión privada y de convenio.

4.6 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Esta investigación propuso un programa de Competencias socioemocionales para docentes para la gestión del bienestar en instituciones educativas secundarias JER - UGEL Piura. Enmarcada en los parámetros de una investigación básica, la misma que es de nivel descriptivo, propositiva y de enfoque mixto; la muestra estuvo conformada por 71 docentes del nivel secundario de la jurisdicción de UGEL-Piura.

- Técnica utilizada: encuesta.
- Instrumento: cuestionario para los docentes.
- Instrumento: entrevista semiestructurada para los directivos.

El instrumento de recolección de datos utilizado con los docentes fue el cuestionario y la técnica fue la encuesta (Hernández et.al., 2014). Se utilizó un guion de entrevista semiestructurada para directivos y líderes pedagógicos, pues teniendo en cuenta la experiencia que poseen, se posibilita el análisis del estudio (Greele ,1990).

Los resultados se procesaron usando el programa Microsoft Excel.

Se identificó el nivel de competencias socioemocionales docentes:

El 9.86 % de docentes posee un nivel alto con respecto a la dimensión de la competencia emocional, mientras que en la dimensión social solo 2.82% se encuentra en el nivel aceptable. Ante ello, se diseñó un programa de competencias como herramienta que desarrollará y fortalecerá las competencias socioemocionales docentes, puesto que el maestro es el modelador y referente emocional de sus estudiantes. De este modo se contribuye con la gestión del bienestar en la escuela.

4.7 Validación y confiabilidad del instrumento

La validación utilizada para el instrumento aplicado en la presente investigación fue la validación de expertos. Todas las herramientas utilizadas fueron validadas por expertos profesionales en educación, psicología y gestión; mientras que para medir la fiabilidad de este se utilizó el software de análisis estadístico SPSSV26, específicamente Coeficiente Alfa de Cronbach.

Diseñados los instrumentos de recolección de datos se procedió con la evaluación realizada por cinco expertos y la denominada prueba piloto en la cual se hizo uso del indicador del Alfa de Cronbach. A través de la aplicación del estadístico SPSS V26. El valor obtenido de confiabilidad para la variable Competencias socioemocionales, fue de 0,631 (Anexo III).

4.8 Técnicas de procesamiento y análisis de datos

El instrumento de recolección de datos utilizado para recaudar información sobre la perspectiva de los docentes fue el cuestionario. Se elaboró un guion de entrevista semiestructurada que facilitó el acopio de datos emitidos por los directores y profesores de las diversas instituciones educativas.

La aplicación del cuestionario de encuesta se realizó utilizando Google Form, mientras que la entrevista semiestructurada se realizó con ayuda de medios de comunicación diversos (virtuales y presenciales).

En lo que respecta a la Propuesta de Programa se tomó en cuenta el modelado que permite la representación de aquellas características esenciales del objeto que se investiga y que cumplen una función heurística, permitiendo describir y estudiar nuevas relaciones y cualidades del objeto de estudio con el propósito de transformar la realidad (Valle, 2007).

Los datos obtenidos se agruparon y se codificaron de acuerdo con las variables de estudio con fin de obtener cifras porcentuales para realizar un adecuado análisis de la información recabada. Se procedió a representar la información en las tablas y gráficas correspondientes. Posterior a la elaboración de las tablas se ha interpretando la información obtenida para comprender su contenido.

4.9. Aspectos éticos

Se realizó la acción investigativa teniendo en cuenta el cumplimiento de lo establecido en las reglas de la Asociación de Psicología Americana (APA) séptima edición. En lo que respecta al uso de la información se ha actuado de manera responsable, ética y legal. Se precisó la propiedad intelectual de los autores citados, así como las fuentes consultadas, ya sea citada total o parcialmente en el campo de la investigación.

Los participantes docentes y directivos fueron informados oportunamente. En el caso de los docentes, el formulario a responder (encuesta) solo sería considerado para fines de estudio. Se les manifestó al momento de su aplicación que las respuestas tienen carácter confidencial y anónimas. Por otro lado, los directivos respondieron la entrevista semiestructurada bajo el mismo criterio.

En todo momento se guardó el respeto y estricto cumplimiento de lo estipulado en el código de ética de la Universidad César Vallejo en los capítulos II –Art. 3°, que señala los principios de ética en la investigación y III-art.4 de las normas éticas para el desarrollo de la investigación con seres humanos (UCV, 2020.)

4.10 Resultados

4.10.1 Opinión sobre el Programa de Competencias Socioemocionales

Tabla 11

Resultados de Propuesta de Programa

Resultado	Frecuencia	%
Muy buena	33	46,48 %
Buena	34	47,89 %
Regular	4	5,63 %
TOTAL	71	100 %

Nota: Tomado de Encuesta realizada a Docentes UGEL-Piura.

La Tabla 11 muestra los resultados obtenidos relacionados con la opinión del Programa de Competencias Socioemocionales para docentes. Los docentes afirmaron en un 46,48 % que la propuesta es muy buena, 47,83 % de los docentes consideran que la propuesta es buena y solo un 5.63 % de los docentes consideran que esta propuesta es regular. Los

resultados indican que a consideración de los maestros la Propuesta de un Programa de Competencias Socioemocionales es buena.

Figura 5

Resultados de aceptación de Propuesta



Nota: Tomado de Encuesta realizada a Docentes UGEL-Piura.

4.10.2 Nivel de competencias socioemocionales de los docentes de las IIEE de nivel secundario JER de UGEL Piura

Tabla 12

Diagnóstico del nivel del nivel de competencia emocional

Resultado	Frecuencia	%
Muy buena	31	9,86 %
Buena	33	46,48 %
Regular	4	43,66 %
TOTAL	71	100 %

Nota: Tomado de Encuesta realizada a Docentes UGEL-Piura.

Figura 6*Competencia emocional*

Nota: Tomado de Encuesta realizada a Docentes UGEL-Piura.

Con relación al objetivo específico “diagnosticar el nivel de competencias socioemocionales de los docentes de las IIEE de nivel secundario JER de UGEL Piura”, se obtuvieron los siguientes resultados:

La Tabla 12 muestra los resultados obtenidos con relación al diagnóstico del nivel de competencias socioemocionales de los docentes en la dimensión competencia emocional (conocimiento y regulación emocional).

El 43,66% de los docentes se ubican en el nivel regular. En el nivel bueno se ubican 46,48%. En el nivel muy bueno se ubican, solamente, el 9,86% de los docentes. Los resultados indican que existe un porcentaje considerable de docentes que se ubican en el nivel regular, es decir, tienen poco manejo de su competencia socioemocional en la dimensión competencia emocional.

Se infiere que este manejo inadecuado de sus competencias podría perjudicar el dictado de sus clases y la relación que podría desarrollar

con los alumnos, padres de familia y demás integrantes de la comunidad escolar.

Figura 7
Competencia social



Nota: Tomado de Encuesta realizada a Docentes UGEL-Piura.

Tabla 13
Diagnóstico del nivel del nivel de competencia social

Resultado	Frecuencia	%
Muy buena	2	2,82 %
Buena	30	42,25 %
Regular	39	54,93 %
TOTAL	71	100 %

Nota: Tomado de Encuesta realizada a Docentes UGEL-Piura.

La Figura 7 muestra los resultados obtenidos relacionados con el nivel de Competencias socioemocionales en su dimensión competencia social (capacidad participativa, la empatía y la resolución de conflictos). Se ha obteniendo que el 54,93 % de los docentes se ubica en el nivel regular. El 42,25 % se encuentra en el nivel bueno. Por último, un 2,82 % de los docentes se ubican en muy bueno.

De acuerdo con los resultados existe un reducido grupo de docentes 2,82 % que posee muy buena competencia socioemocional en lo que respecta a la dimensión social.

4.10.3 Diseño de un Programa de Competencias Socioemocionales a docentes para la gestión del bienestar escolar de las instituciones educativas secundarias JER – UGEL Piura.

a) **Denominación:** “Sumaj kawsay” (*buena Salud)

b) **Fundamentación.** El aprendizaje socioemocional en la escuela es una herramienta clave para la conformación de aulas seguras y libres de violencia, mejorando el logro de los aprendizajes esperados en los estudiantes. Somos seres emocionales más que racionales, es preciso que, en el ejercicio de la docencia, se enfatice la práctica de competencias socioemocionales que responden a la naturaleza social de la profesión. (Fernández & Extremera, 2002)

El docente es referente, modelo a seguir por sus estudiantes, por tanto, una alta competencia emocional tiene influencia directa en el bienestar docente, implicándose este con mayor entusiasmo en su labor, mostrando un perfil asertivo y de liderazgo escolar exitoso, posibilitando, indudablemente, una mejora del sistema escolar (Hernández-Castilla et al., 2017), por lo que el desarrollo de competencias socioemocionales permitirá la adquisición de herramientas para su salud y bienestar.

- c) **Objetivo general.** Contribuir al bienestar socioemocional docente para propiciar ambientes saludables en la escuela.
- d) **Objetivo Específicos**
- Identificar el papel que juegan las emociones en nuestra vida, para conocerse y conocer mejor a nuestros estudiantes.
 - Brindar herramientas prácticas para el desarrollo de la conciencia emocional como base de la regulación emocional.
 - Diseñar estrategias que favorezcan la conexión con sus estudiantes para el desarrollo de relaciones seguras y significativas.
- e) **Temática.** Conciencia Emocional, Regulación Emocional, Autocuidado Emocional, Mentalidad de crecimiento, Escucha activa, Bienestar emocional: sentido de vida.
- f) **Público objetivo.** Docentes de nivel secundario
- g) **Duración.** 03 meses (dos sesiones al mes)
- h) **Planificación del Programa “Sumaj kawsay” (*buena Salud).** El programa se desarrollará en seis sesiones, dos cada mes, de 90 minutos cada una, en la tabla 14, se muestran las actividades a ejecutar en cada sesión de acuerdo con la competencia a trabajar.

4.10.4 Validación de la pertinencia del Programa de Competencias Socioemocionales para la gestión del bienestar

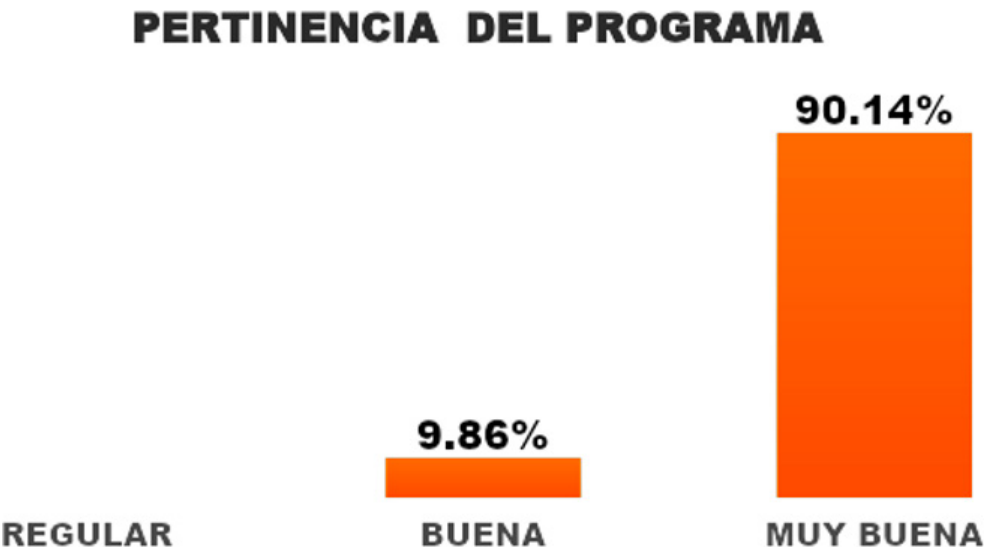
Los resultados se detallan en la Tabla 15, que muestra los resultados obtenidos sobre la pertinencia de la propuesta del Programa de Competencias Socioemocionales para docentes. Se obtuvo que 90,14 % considera muy buena la propuesta; el 9,86 % la considera buena y ningún maestro la considera regular. De los resultados obtenidos, la mayoría de los maestros consideran muy buena la propuesta, debido a la pertinencia de la misma.

Tabla 15
Resultado de Pertinencia del Programa de Competencias Socioemocionales

Resultado	Frecuencia	%
Muy buena	64	90,14 %
Buena	7	9,86 %
Regular	0	0 %
TOTAL	71	100 %

Nota: Tomado de Encuesta realizada a Docentes UGEL-Piura.

Figura 8
Pertinencia del programa



Nota: Tomado de Encuesta realizada a Docentes UGEL-Piura.

4.10.5 Importancia para los directivos del Programa de Competencias Socioemocionales para los docentes en la gestión del bienestar escolar

En la Tabla 16 se pueda precisar, de acuerdo a lo que manifiestan los directivos, que el Programa de Competencias Socioemocionales es muy importante para fortalecer la gestión del bienestar dado que el docente atendido emocionalmente, es decir, con equilibrio emocional y mejores competencias socioemocionales apoyará de manera eficiente en la gestión del bienestar de la escuela, promoviendo una sana convivencia a partir de la gesta de actividades que prevengan y atiendan la violencia contra NNA.

Los que sigue a continuación es la presentación del Programa de Competencias Socioemocionales.

4.11 Discusión de resultados

Con relación al nivel de competencias socioemocionales de los docentes de las IIEE de nivel secundario JER de UGEL Piura, los resultados destacan que solo un 9,86 % de los docentes tiene un nivel muy bueno en su competencia emocional (conocimiento y regulación emocional) y un 46,48 % tienen un nivel bueno de competencia emocional. Así mismo, en lo que respecta a competencia social (capacidad participativa, la empatía y la resolución de conflictos) solo 2,82 % posee muy buena competencia socioemocional en lo que respecta a la dimensión social.

Se enfatiza la teoría de inteligencia emocional de Goleman (1996), pues la IE empieza con la conciencia de uno mismo y también con la conciencia social; es decir cuando somos capaces de reconocer emociones y su impacto en nuestro medio, teniendo presente que gran parte de nuestros comportamientos se basan en emociones. Se confirma lo que concluye el antecedente de estudio de Rodríguez (2016) quien precisa que a mayor inteligencia emocional mejor será el quehacer diario del

docente en la escuela. Resultados similares fueron obtenidos por Ávila (2019), quien estudió la relación existente entre competencia emocional, bienestar personal y estilo educativo. Ávila concluyó que la competencia emocional en docentes es alta, se sienten tranquilos mientras comprueban los progresos, satisfechos cuando cumplen sus instrucciones y cuando expresan sus gustos y deseos fijando su atención en los progresos, en los esfuerzos y logros. De igual manera, Ramírez-Asis, et. al. (2020), quienes investigaron la relación de la inteligencia emocional con las competencias básicas de los docentes (conocimiento, habilidad y actitud) requeridas para la enseñanza. Sus resultados indicaron una competencia emocional de nivel alto para los docentes y que, además, sugieren que la mayoría de los encuestados exhiben más competencias emocionales como autorregulación, manejo del egoísmo y lucha contra los trastornos emocionales.

De la misma manera, lo referido por Extremera y Fernández-Berrocal (2004) quien manifiesta que el maestro es un referente, es quien dinámicamente activa la afectividad de sus estudiantes y Hernández-Castilla et al (2017) una alta competencia emocional tiene influencia directa en el bienestar docente, implicándose este con mayor entusiasmo en su labor, mostrando un perfil asertivo y de liderazgo escolar exitoso. Este hecho posibilita, indudablemente, una mejora del sistema escolar; todo ello implica que las competencias socioemocionales docentes le predisponen para el bienestar en la escuela y con los demás; siendo urgente fortalecerlas.

En relación con el diseño del programa de competencias socioemocionales a docentes para la gestión del bienestar escolar de IE secundarias JER de UGEL, sobre los resultados obtenidos del nivel de las competencias socioemocionales, se confirma lo referido por Contreras (2020) cuando menciona en su investigación que el desarrollo de habilidades socioemocionales docentes permitirá la trascendencia personal del maestro, así como el desarrollo del aprendizaje de calidad en sus estudiantes aun en tiempos de confinamiento. Por otro lado, Bustamante (2020) manifiesta un programa de formación socioemocional da lugar a

efectos positivos sobre las competencias socioemocionales de los maestros participantes, pues contribuyen con su bienestar, desarrollo humano y profesional. Por tanto, recomienda la inclusión de estos programas en la formación de los maestros, pues les permitirá ejercer exitosamente la profesión docente, teniendo presente, además, el MBBD (MINEDU, 2012), donde se menciona que se debe involucrar al docente en la creación de un clima propicio para el aprendizaje, la convivencia democrática y la vivencia de la diversidad en todas sus expresiones, hacia la formación de ciudadanos críticos e interculturales; por lo que el diseño de un Programa de Competencias Socioemocionales parte del diagnóstico de las necesidades e intereses del maestro.

Con respecto a la validación de la pertinencia del Programa de Competencias Socioemocionales para la gestión del bienestar en los resultados obtenidos un 90,14% considera muy buena la propuesta; el 9,86 % la considera buena y ningún maestro la considera regular. De los resultados obtenidos los maestros consideran muy buena la propuesta siendo, por lo tanto, muy pertinente.

Se puede contrastar con lo que García (2017) determinó cuando aplicó un programa de educación emocional al profesorado donde obtuvo una evolución de las habilidades emocionales de los maestros, mejorando el clima del centro; puesto que los docentes habían desarrollado sus competencias emocionales, aumentando su complacencia con la vida.

El Objetivo específico 04 Determinar la importancia de los directivos del Programa de Competencias Socioemocionales a docentes en la gestión del bienestar escolar, de acuerdo a lo que manifiestan los directivos el Programa de Competencias Socioemocionales es muy importante en la gestión del bienestar dado que los docentes atendidos emocionalmente, con equilibrio emocional, con mejores competencias socioemocionales apoyarán de manera eficiente en la gestión del bienestar de la escuela, promoviendo una sana convivencia, previniendo y atendiendo la violencia contra NNA. Se confirma, entonces lo investigado por Bustamante

(2020) quien analizó la formación socioemocional y sus efectos en las competencias socioemocionales de una institución educativa oficial de la ciudad de Medellín (Colombia) concluyendo que el programa de formación socioemocional tuvo efectos positivos en las competencias socioemocionales de los maestros participantes, contribuyendo a su bienestar, desarrollo humano y profesional, evidenciando la necesaria inclusión de estos programas en la formación de los maestros, los que le permitirán ejercer exitosamente la profesión docente, considerándolo de gran necesidad en el ámbito de la educación pública colombiana.

Así mismo, Gutiérrez-Torres, & Buitrago-Velandia (2019) postula que las Habilidades Socioemocionales de los Docentes son herramientas de paz en la escuela, indica que estas habilidades socioemocionales repercuten al gestionar entornos de paz, por ello, son determinantes para el clima de aula, la solución conflictos escolares, la educación para la paz y la interrelación, ya sea entre docentes, entre estudiantes o entre estudiantes y sus maestros. Así mismo, se corrobora lo indicado por Contreras (2020) cuando menciona que el desarrollo de habilidades socioemocionales docentes, permitirá trascendencia personal al maestro así como desarrollar aprendizajes de calidad en sus estudiantes aun en tiempos de confinamiento, así como lo referido por Bisquerra (2003) que afirma que el propósito de la educación es acrecentar el bienestar personal y social; por tanto, si el docente es referente para sus estudiantes, deberá ser el primer beneficiario de esta educación teniendo como propósito un mejor desenvolvimiento personal y profesional por tanto es muy importante el desarrollo de Programas Socioemocionales para los maestros no obstante estos deben institucionalizarse formando redes de escuelas con maestros socioemocionalmente competentes. Es tarea de los directores, líderes en la gestión educativa y alumnos promover la gestión del bienestar en las instituciones educativas.

Por su parte, Palacios et al (2019) en su investigación sobre las competencias sociales de los docentes universitarios en la ciudad de Bogotá, concluyeron que para los docentes encuestados la percepción sobre el uso y aplicación

de las competencias sociales resulta alto para el 50 % de ellos, el otro 50 % está dividido entre considerar por los docentes el uso y aplicación en un nivel medio o bajo, lo que pone sobre la mesa la capacitación de los docentes en competencias sociales para no limitar su quehacer diario de impartir un conocimiento, casi como una maquina programada que da información a un grupo, ya que ese grupo está compuesto por seres humanos.

4.12 Conclusiones

Las competencias socioemocionales docentes, en su dimensión emocional, un mínimo porcentaje de docentes posee un nivel muy bueno, por lo que resulta necesario la implementación de un programa para que mayor número de docentes alcancen este nivel a fin de que les sea posible desarrollar esta competencia en sus estudiantes. Asimismo, en la dimensión social de las competencias socioemocionales, los docentes en su mayoría poseen un nivel regular, ello influye en sus relaciones con los demás tanto con sus pares como con los estudiantes y padres de familia por lo que no permite que contribuyan a la gestión del bienestar en la escuela.

El diseño de un Programa de Competencias Socioemocionales para docentes de nivel secundaria de instituciones educativas JER de UGEL Piura es una herramienta que desarrollará o fortalecerá las competencias socioemocionales docentes, puesto que el maestro es el modelador y referente emocional de sus estudiantes. Será imprescindible gestionar, desde los diferentes espacios de gestión educativa, instancias gubernamentales y no gubernamentales la contribución para la puesta en práctica de la propuesta planteada como parte de una política pública educativa para el bienestar docente.

Los directivos, líderes pedagógicos responsables de la gestión escolar en todas sus dimensiones valoran mucho el aspecto socioemocional de sus docentes, toda vez que manifiestan que para la gestión de la

convivencia en la escuela los docentes son elementos clave. Docentes socioemocionalmente competentes coadyuvan enfáticamente en la prevención de la violencia en la escuela promoviendo relaciones de buen trato, saludables y democráticas entre todos los actores educativos. Además, se mostrarán con mayor disponibilidad para la aplicación de estrategias institucionales que ayuden a prevenir y atender la violencia en la escuela contra niños, niñas y adolescentes; por lo que la propuesta de un Programa de Competencias Socioemocionales es considerada muy pertinente tanto por directivos como para los maestros.

4.13 Recomendaciones

A nivel nacional se recomienda agendar el tema de bienestar socioemocional del docente para diseñar estrategias que permitan la implementación de políticas de atención a la salud y bienestar docente desde la formación inicial como en servicio.

Desarrollar estrategias a nivel regional que involucren atender la salud y bienestar emocional del docente promoviéndolas como parte de la implementación de políticas públicas de educación y bienestar docente; contando para ello con equipos multidisciplinarios que permitan desarrollar estas acciones con eficiencia. Además, gestionar que en las escuelas JER cuenten con personal de psicología para el cuidado de la salud emocional de actores educativos en particular de los estudiantes y maestros.

En lo que respecta a los gobiernos locales desarrollar proyectos de inversión pública o Programas integrales en atención a la salud y bienestar docente de su jurisdicción, apoyar iniciativas que contribuyan a preservar la salud socioemocional de los maestros.

A los directivos, líderes pedagógicos que dinamizan la gestión del bienestar en la escuela, institucionalizar Programas de Formación de Competencias Socioemocionales, que permitan identificar conductas disruptivas de los

docentes que les impide promover la convivencia, prevenir y atender la violencia; así mismo promover la conformación de redes de docentes emocionalmente competentes para desarrollar prácticas pedagógicas innovadoras en este aspecto.

A los docentes se les sugiere reflexionar en torno a lo que pasa en su aspecto socioemocional, tener en cuenta específicamente, sobre cómo los cambios internos impactan e influyen en su entorno, específicamente en su práctica pedagógica, en sus interrelaciones en la escuela en particular y en su vida en general.

Tabla 14

Organización General del Programa “Sumaj kawsay” (*Buena Salud)

Organización General del Programa “Sumaj kawsay” (*Buena Salud)				
Competencia	N° Taller	Tema	Actividades	Propósito
Competencia emocional: Conocimiento emocional	1	“Mis emociones y yo” “(Conciencia emocional)	Dinámica: Juego de roles (en equipos de trabajo mínimo de cuatro personas) / desarrollan situaciones donde se muestren diversas emociones en diferentes situaciones. Historia de dos lobos Dinámica: Pintando mi vida (significado de los colores en diversas sociedades) Identificamos “gatilladores”, pensamientos serpiente Responsabilizándome de mis emociones Reconocemos metas equivocadas en el comportamiento * Conclusión y reflexión final. * Evaluación del taller: ¿que nos llevamos de esta sesión	Identificar mis emociones para mejorar mi convivencia con los demás.
	2	Autocuidado emocional	Dinámica “como me siento hoy” (expresan como se sienten solo con mímica) Se analizan las sensaciones Completa la tabla de autocuidado (físico, social, mental-emocional y espiritual) Identificamos prácticas de autocuidado Analizamos ¿Cuántas veces realizas estas prácticas? Práctica de gratitud, Respiración consciente, Dejar de lado los pensamientos disfuncionales (serpientes), automotivación. Conclusión y reflexión final. *Evaluación del taller: ¿que nos llevamos de esta sesión	Reconocemos el autocuidado emocional como una práctica para nuestra salud bienestar en general.

COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN DOCENTES COMO HERRAMIENTA
PARA LA GESTIÓN DEL BIENESTAR ESCOLAR

Organización General del Programa “Sumaj kawsay” (*Buena Salud)				
Competencia	Nº Taller	Tema	Actividades	Propósito
Competencia emocional: Regulación Emocional	3	Regulando mis emociones	Dinámica “Cuando me enojo yo digo ...y luego” Estrategias de Regulación Emocional Dinámica: “Expresando mi malestar” (Me siento... porque ...entonces) Practicamos herramientas de regulación emocional Conclusión y reflexión final. *Evaluación del taller: ¿que nos llevamos de esta sesión!	Aprendemos a regular nuestras emociones para establecer vínculos saludables
	4	Mentalidad de crecimiento	Dinámica Mi futuro en el presente “ Identificamos nuestras metas cumplidas y no cumplidas Mentalidad de crecimiento Conclusión y reflexión final. *Evaluación del taller: ¿que nos llevamos de esta sesión!	Identificamos situaciones que permiten reforzar nuestra mentalidad de crecimiento
	5	Escucha activa para la empatía	Dinámica: Deslindamos, diferencia entre escuchar y oír. Estrategias para desarrollar la Escucha activa Técnicas de escucha activa. Dinámica “Si te escuche ...entonces” Conclusión y reflexión final. *Evaluación del taller: ¿que nos llevamos de esta sesión!	Desarrollar nuestra escucha activa para mejorar nuestras relaciones interpersonales
Competencia social: Resolución de conflictos				

Organización General del Programa “Sumaj kawsay” (*Buena Salud)					
Competencia	N° Taller	Tema	Actividades	Propósito	Duración
Competencia emocional: Conciencia emocional	6	Bienestar emocional: sentido de vida	Bienestar y autocuidado	Reconocemos la importancia del bienestar emocional para dar sentido a nuestra vida	90'
			Lectura de fragmento “El hombre en busca del sentido” Víctor Frank		
			La logoterapia y el sentido de vida		
			Bienestar y autocuidado		
			Descubriendo tu peor y mejor lado.		
			“Dinámica: “una carta a mí misma”		
			Conclusión y reflexión final.		
			*Evaluación del taller: ¿que nos llevamos de esta sesión		
Evaluación del desarrollo el Programa: logros dificultades, sugerencias. Evaluación de las competencias socioemocionales Docentes.					

CAPÍTULO V

REFLEXIONES FINALES

El contexto actual requiere un docente socioemocionalmente competente, pues este es un referente, es quien dinámicamente activa la afectividad de sus estudiantes. Teniendo en cuenta que una alta competencia emocional, influye directamente en el bienestar docente, predisponiéndolo a una mayor implicación y entusiasmo en su labor, así mismo un perfil asertivo y de liderazgo escolar exitoso posibilitará, indudablemente, una mejora del sistema escolar (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004, Hernández-Castilla et al. 2017).

Partiendo de la premisa anterior es factible afirmar que el desempeño de los docentes condiciona un ambiente favorable para los alumnos. Un profesor instruido en su materia y, más aún, en pleno desarrollo de sus capacidades emocionales y sociales orienta mejor a los alumnos dentro de las aulas, además, sirve de ejemplo para estos.

Es importante destacar que los programas que desarrollan las políticas educativas y los diseños curriculares son cada vez más pertinentes en

cuando a gestión de emociones se refiere. Los proyectos deben tener ejes transversales que tengan el propósito de integrar diversas áreas para el conocimiento del alumno y para que adquiera habilidades sobre cómo utilizar la información en su vida diaria. Del mismo modo, aprender sobre cómo controlar su enojo, alegría, nostalgia, ansiedad, entre otros sentimientos y emociones, lo conducirá a poder asimilar con mayor precisión la información que se encuentra en su medio y, también, desarrollará mejores relaciones interpersonales con sus maestros, familia y amigos. De este modo, se puede afirmar que la gestión adecuada de las emociones logra en el individuo forjar un estado de paz con el mismo y con los demás.

Tabla 16

Resultados de la Importancia del Programa de Competencias socioemocionales

Pregunta	Respuesta	Interpretación
1 Como líder Pedagógico usted, ¿valora el aspecto socioemocional de los docentes a su cargo?	Valoro mucho el aspecto socioemocional de mis docentes pues considerando lo que le sucede emocionalmente puedo brindarle la ayuda necesaria para que pueda mejorar su trabajo en la escuela. Es importante que mis docentes se encuentren bien emocionalmente para que contagien esos ánimos esa alegría a sus estudiantes mucho más en estos tiempos de Pandemia	Docente valorado en su aspecto emocional por la autoridad educativa se desempeña con entusiasmo y buen ánimo colaborando en la gestión del bienestar

Pregunta	Respuesta	Interpretación
2 ¿Cree usted que es pertinente o necesario un Programa de Competencias Socioemocionales a Docentes del nivel secundaria? ¿Por qué?	Es muy pertinente y necesario el desarrollo de un Programa de Competencias Socioemocionales a Docentes del nivel secundaria, porque en algunas circunstancias los docentes no pueden dominar sus emociones, sufre estrés y ello lo traslada a sus estudiantes y otros actores educativos; por lo que	Equilibrio emocional del docente le permite colaborar comprometidamente en la gestión de la escuela
3 La puesta en práctica de un Programa de Competencias Socioemocionales a Docentes del nivel secundaria, ¿cree usted que contribuiría en la gestión del Bienestar en la escuela? ¿Por qué?	Si mis docentes forman parte del Programa podrán mejorar sus relaciones intra e interpersonales, pues cuando un docente mantiene su equilibrio emocional brindan apoyo de manera eficiente en la gestión del bienestar de la escuela, promoviendo una sana convivencia, previniendo y atendiendo la violencia contra NNA	Docente con mejores competencias socioemocionales apoyan apoyo de manera eficiente en la gestión del bienestar de la escuela, promoviendo una sana convivencia, previniendo y atendiendo la violencia contra NNA

Nota: Tomado de Encuesta realizada a Docentes UGEL-Piura.

Otro aspecto que desarrolla esta investigación advierte que los maestros peruanos y servidores públicos, actualmente, se muestran afectados, emocionalmente, al igual que sus estudiantes; no obstante, deben, sin apoyo logístico, ni material, ni psicológico, sobreponerse a la incertidumbre, contribuyendo al desarrollo resiliente de sus estudiantes (DREP, 2020).

El párrafo anterior describe las limitaciones a las que se enfrentan los maestros y otros servidores públicos. Subsanan esta problemática es una labor que le compete a las autoridades y especialistas en materia de educación. Mejor infraestructura en los colegios, asistencia social, estímulos económicos, reconocimiento a su labor, entre otros aspectos, podrías marcar una gran diferencia en su quehacer.

Por otro lado, el maestro y los funcionarios públicos deben retribuir con esmero y pasión por su trabajo. Capacitarse constantemente y lograr el dominio de su materia deberían ser actividades frecuentes realizadas por ellos, lo mismo que entrenarse en el manejo de sus emociones, ya que, tal como lo mencionan Ware y Grey (2003) “estando trastocadas las emociones docentes, este deja de ser modelo apropiado para los estudiantes; desfavoreciendo su apertura a realidades diferentes” (Weare y Grey, 2003, p. 17)

Otro estudio con respecto a este tema es el de Castillo, Fernández y López (2014) estos autores refieren que la profesión docente es considerada altamente estresante. La sobrecarga laboral, los informes solicitados, el gestionar conductas disruptivas, falta de control o exceso del mismo en su labor, estudiantes desmotivados, entre otros, afectan la emocionalidad docente; dando muestra de su poca regulación emocional al actuar con intolerancia, desánimo, estrés, poca asertividad y empatía; todo ello le conlleva a que sus relaciones interpersonales con sus colegas y con sus estudiantes se deterioren; evidenciándose su incompetencia socioemocional.

Por último, es necesario precisar las connotaciones del constructo competencia ya que, no es un concepto nuevo. El concepto de competencia es usado desde la época medieval para señalar la adquisición de habilidades por parte de los aprendices de diversos oficios en su trabajo con el patrón. Estas se concretizan según Pérez y Casanova (2010) en tres dimensiones que comprenden el saber o conocer lo *cognitivo*; el saber hacer o las *habilidades* y el saber ser es decir las *actitudes*.

Lo destacable sobre este último párrafo es que en la actualidad se sigue utilizando el concepto de competencia en las aulas, por tanto, será relevante procurar desarrollar estas competencias a partir del desarrollo cognitivo, emocional y social de los alumnos, ya que al lograr mejorar estas competencias mejorará el bienestar de cada uno y de la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arntz, J., y Trunce, S. (2019). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios de nutrición. *Investigación en educación médica*, 8(31), 82-91. DOI: <https://doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2019.31.18130>
- Ávila, A Ma. (2019). Perfil docente, bienestar y competencias emocionales para la mejora, calidad e innovación de la escuela. *Revista Boletín Redile*, 8(5), 131-144. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i5.741>
- Agencia de Calidad de la Educación. (2017). *Construyendo juntos: claves para la convivencia escolar*. Ministerio de Educación de Chile. https://archivos.agenciaeducacion.cl/Convivencia_escolar.pdf
- Banco Mundial. (2017) *Paso a paso. Estrategia de formación de competencias socioemocionales en la educación secundaria media*. Grupo Banco Mundial. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-385321_recurso.pdf
- Batista, L., y Liza, C. (2016). Modelo de inteligencia social para la formación integral de los estudiantes de economía en la Universidad Nacional de Trujillo. *Ciencia y Tecnología*, 12(4), 113-127. Recuperado de: <https://revistas.unitru.edu.pe/index.php/PGM/article/view/1519>

- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). *Las competencias emocionales Educación XXI*. <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf>
- Bustamante, O. (2020) Programa de formación socioemocional y sus efectos en las competencias socioemocionales de los maestros. *Acción Pedagógica*, 28. Enero - Diciembre, 2019-2020 - pp. 82 - 100 <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/47302/AP28-07-otras03.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Contreras, F. (2020). *Habilidades socioemocionales en los docentes durante el confinamiento social*. En L. G. Juárez-Hernández (Coord.), *Memorias del Quinto Congreso de Investigación en Habilidades Socioemocionales, Coaching y Talento (CIGETH-2020)*. Congreso conducido por el Centro Universitario CIFE, Cuernavaca, México. Descarga de: <https://cife.edu.mx/recursos>
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004) *La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado*: Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) <https://rieoei.org/historico/deloslectores/759Extremera.PDF>
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1- 6. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2869>
- García, E. (2017) *Formación del profesorado en educación emocional: Diseño, aplicación y evaluación*. Universidad de Barcelona https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/454728/EGN_TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Greele, R. (1990). La historia y sus lenguajes en la entrevista de historia oral: quién contesta a las preguntas de quién y por qué. *Historia y fuente oral*, (5), pp. 106-115.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Kairós.
- Gutiérrez-Torres, A. M., y Buitrago-Velandia, S. J. (2019). Las Habilidades Socioemocionales de los docentes, herramientas de paz en la escuela. *Praxis & Saber*, 10(24), 167-192. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10n25.2019.9819>
- Hernández-Castilla, R., Murillo, F.J. y Hidalgo, N. (2017). Lecciones aprendidas del estudio del liderazgo escolar exitoso. Los casos de España en el proyecto internacional ISSPP. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 499-518
- Hernández, R; Fernández, C. y Baptista, P. (2010) *Metodología de la Investigación*. Mc. Craw Hill.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. (2ª Ed). McGraw-Hill
- Herrera, L., Ortiz, A. (2018). *Educación inclusiva y convivencia escolar. Cómo evitar los conflictos entre los estudiantes del nivel de educación básica primaria*. Ediciones de la U. https://www.academia.edu/38476245/Libro_Educaci%C3%B3n_Inclusiva_y_Convivencia_Escolar
- López-Zafra, E., Pulido, M., y Berrios, P. EQI-Versión Corta (EQI-C) Adaptación y validación al español del EQ-i en universitarios. *Boletín de Psicología*, (10), 21-36. Recuperado de: <https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N110-2.pdf>

- Martínez-Agut, MP. (2019). Derechos humanos, diálogo y educación emocional para una competencia socio-emocional. *Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*, 7(1), 205–220. <https://www3.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/667/288>
- Mikulic, I. et al. (2017). Estudio de las Competencias Socioemocionales en Diferentes Etapas Vitales. II Congreso Internacional de Psicología - V de Congreso Nacional de Psicología: “Ciencia y Profesión”: Desafíos para la construcción de una psicología regional, realizado los días 6 , 7 y 8 de Octubre de 2016 en la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp/issue/view/1499>
- MINEDU. *Lineamientos para La Gestión de La Convivencia Escolar, la Prevención y la Atención de La Violencia Contra Niñas, Niños y Adolescentes Decreto Supremo N.º 004-2018*. Ministerio de Educación del Perú. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/6088>
- Ministerio de Educación de la República de Chile. (2015). *Manual de bienestar en la escuela. Buen clima escolar*. División de Educación General de la República de Chile. <https://basica.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/25/2017/11/1-y-2-Manual-Bienestar-para-WEB.pdf>
- Ministerio de Educación de la República de Chile. (2018). *Apoyando el bienestar de las comunidades educativas*. Junaeb. https://www.junaeb.cl/wp-content/uploads/2012/12/Libro-HPV-Edici%C3%B3n-2020_.pdf
- Monsalve, J. (2013). *Jóvenes, talento y perfil emprendedor*. Ministerio de Derechos sociales y Agenda 2030. <http://www.injuve.es/sites/>

default/files/Guia%20Jovenes%2C%20talento%20y%20perfil%20emprendedor_0.pdf

- Moreno, B., y Gálvez, M. (2010). La Psicología Positiva va a la Escuela. Tipica, *Boletín Electrónico de Salud Escolar*, 6(1), 210-220. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Macarena-Galvez-Herrer/publication/301778607_La_Psicologia_Positiva_va_a_la_Escuela_Positive_Psychology_goes_to_School_Enero-Junio_2010_C_Tipica/links/5727936b08ae262228b45049/La-Psicologia-Positiva-va-a-la-Escuela-Positive-Psychology-goes-to-School-Enero-Junio-2010-C-Tipica.pdf
- Palacios, J., et al. (2020). Competencias Sociales en Docentes Universitarios en la Ciudad de Bogotá. *Conocimiento Global*, 4(2), 57-68. Recuperado de: <http://conocimientoglobal.org/revista/index.php/cglobal/article/view/45/34>
- Pérez, A. y Casanova Vega, P. (2010). *La Programación de Competencias Básicas en los Colegios de Infantil y Primaria: una Propuesta Práctica de Secuenciación por Ciclos*. CEP
- Ramirez-Asis, E., Espinoza, M., Esquivel Infantes, S., y Naranjo-Toro, M. (2020). Inteligencia emocional, competencias y desempeño del docente universitario: Aplicando la técnica mínimos cuadrados parciales SEM-PLS. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 99-114. DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.428261>
- Rivero, E. (2019). La convivencia escolar. *Base para el aprendizaje y el desarrollo*. Universidad Autónoma de Querétaro. https://oce.uaq.mx/docs/Investigacion/ConvivenciaEscolar/Libro_La_

convivencia_escolar_base_para_el_aprendizaje_y_desarrollo.pdf

- Rodríguez, B. (2016). *La inteligencia emocional y la práctica docente en la Institución Educativa Industrial “Estados Unidos de la UGEL 04, distrito de Comas - 2016*. Universidad César Vallejo http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/14861/Rodr%c3%adguez_RBG.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Rojas, F., Escalante, D., Bermúdez, L., Amaíz, C. (2017) Competencias socioemocionales de los docentes en formación. *Acción Pedagógica*, 26. Pp. 120-129. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6344979.pdf>
- Repetto, E. y Pena, M. (2010). *Las Competencias Socioemocionales Como Factor de Calidad en la Educación*. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (2010) - Volumen 8, Número 5* <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art5.pdf>
- Salovey, P., Woolery, A., y Mayer, J. D. (2001). *Emotional intelligence: Conceptualization and measurement*. En G.J.O. Fletcher y M.S. Clark (Eds.), *Blackwell Handbook of Social Psychology: Interpersonal Processes* (pp. 279-307). Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Sternberg, R. (1987). *Inteligencia humana II. Cognición, personalidad e inteligencia*. Ediciones Paidós. <https://books.google.com.py/books?id=e1bndGpIxcC&printsec=copyright#v=onepage&q&f=false>
- Vaello, J. (2009) *El profesor emocionalmente competente: un puente sobre “aulas” turbulentas*. Graó, 288 pp. <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/4676>

UNICEF. (2020). *Perfil del docente socioemocionalmente competente*. UNICEF y MINEDU. https://es.unesco.org/sites/default/files/perfil_del_docente_socioemocionalmente_competente-jh.pdf

Weare, K. y Grey, G. (2003). *What works in developing children's emotional and social competence and wellbeing?* Department of Education and Skills research report, n° 456, Londres. DFES.

Zych, I., Beltrán-Catalán, M., Ortega-Ruiz, R., Llorent, V. Social and Emotional Competencies in Adolescents Involved in Different Bullying and Cyberbullying Roles. *Revista de Psicodidáctica* (English ed.), 23(2), 86-93, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.12.001>

ANEXOS

Anexo I:

Instrumento de la variable Competencias Socioemocionales aplicado de los docentes

I. Instrucciones

Estimado docente, la siguiente encuesta tiene carácter anónimo y voluntario. El propósito es recoger información para la investigación denominada: Programa de Competencias socioemocionales docentes para la gestión del bienestar escolar en las instituciones educativas secundarias JER-UGEL Piura 2021. El tratamiento de los resultados es estrictamente confidencial, motivo por el cual se requiere contar con respuestas veraces.

Marque X según su criterio en la casilla correspondiente, considerando la siguiente escala:

Escala Valorativa		
Siempre (1)	A veces (2)	Nunca (3)

II. Datos informativos

La IE donde labora pertenece a la UGEL Piura:

Sí ()

No ()

Se ubica en la provincia de:

Piura ()

Huancabamba ()

Distrito:

Piura ()

26Octubre ()

Castilla ()

Catacaos ()

Cura Mori ()

Canchaque ()

San Miguel El Faique ()

Sexo:

F ()

M()

III. Desarrollo de la encuesta

Ítems		Escala		
		Siempre	A veces	Nunca
1	Competencia emocional			
1.1	Conocimiento emocional			
a	Reconozco, identifico con facilidad mis emociones (¿cómo me siento?)			
b	Me siento incapaz para demostrar afecto a las personas que me rodean			
c	Verbalizo fácilmente mis emociones			
d	Soy consciente de cómo me siento en todos los momentos			
e	Es difícil reconocer la emoción que siento			
1.2	Regulación emocional			
a	Al momento de enojarme, me es difícil tener control de ello.			
b	Ante situaciones difíciles busco una solución adecuada			
c	Sufro de estrés por situaciones del trabajo docente			
d	Tengo capacidad para enfrentar situaciones que me estresan			
e	Cambio repentinamente de opinión			

COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN DOCENTES COMO HERRAMIENTA PARA LA GESTIÓN DEL BIENESTAR ESCOLAR

	Ítems	Escala		
		Siempre	A veces	Nunca
2	Competencia social			
2.1	Capacidad participativa			
a	Expreso lo que pienso a los demás sin herir susceptibilidades			
b	Intento no herir los sentimientos de los demás			
c	Expreso a los demás mis opiniones sin detenerme a pensar ¿Cómo se puedan sentir?			
d	Voluntariamente me involucro en actividades en las que otros no participan			
2.2	Empatía			
a	Se me hace difícil comprender como se sienten los demás			
b	Aprovecharme de los demás, es para mí gratificante			
c	Soy capaz de respetar a los demás			
d	Presto mi ayuda cuando es necesario e imprescindible, posponiendo mis actividades			
2.3	Resolución de conflictos			
a	En situaciones difíciles, mantengo la calma porque creo que puedo controlarme.			
b	Las personas con las que socializo se quejan debido a mi mal trato con ellas			
c	La mayor parte del tiempo me detengo a pensar cómo me siento			

IV. Valoración del programa (Marque con un X)

- ¿Considera usted pertinente la aplicación de una Programa Socioemocional a los docentes del nivel secundario?
Muy pertinente () Poco pertinente () Nada pertinente ()

- 2 ¿Considera usted imprescindible la aplicación de una Programa Socioemocional a los docentes del nivel secundario?
Muy pertinente () Poco pertinente () Nada pertinente()

Anexo II

Instrumento aplicado de los directivos

Entrevista semiestructurada (personal directivo)

Estimado directivo

Estimado docente, la entrevista a continuación tiene el carácter anónimo y voluntario. El propósito es recoger información para la investigación denominada Programa de competencias socioemocionales a docentes para la gestión del bienestar escolar en las instituciones educativas secundarias JER UGEL- PIURA 2021.

El tratamiento de los resultados es estrictamente confidencial, motivo por lo que se requiere contar con respuesta veraces.

Desde su preferencia como líder pedagógico, la información brindada es de valioso interés en lo que respecta a lo útil que sería la puesta en práctica de un “Programa de Competencias Emocionales a docentes del nivel secundario” para que le permita mejorar las acciones que usted realiza en la gestión del bienestar escolar en la institución que dirige.

Desarrollo de la entrevista: Se propondrán las siguientes interrogantes para validar y enriquecer la propuesta

- 1) Como líder pedagógico usted, ¿valora el aspecto socioemocional de los docentes a su cargo?
- 2) ¿Cree usted que es pertinente y necesario un Programa de Competencias Socioemocionales a docentes de nivel secundaria? ¿Por qué?
- 3) La puesta en práctica de un Programa de Competencias Socioemocionales a docentes del nivel secundaria, ¿cree usted que contribuiría en la gestión del bienestar en la escuela? ¿Por qué?

¡Muchas gracias por su colaboración!

Anexo III

Confiabilidad de los instrumentos

Tabla 17

Resumen de procesamiento de casos

Casos	N	%
Válidos	71	100,0 %
Excluido ^a	0	0,0 %
TOTAL	71	100,0 %

Nota: a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Alfa de Cronbach	N de items
0,631	21

Tabla 18

Estadísticas de escala

Media	Varianza	Desviación estándar	N de elementos
45,11	8,216	2,866	21

Tabla 19
Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Reconozco, identifico con facilidad mis emociones (¿cómo me siento?)	42,72	7,348	,096	,654
Me siento incapaz para demostrar afecto a las personas que me rodean	44,08	8,164	,025	,633
Verbalizo fácilmente mis emociones	44,06	8,140	,017	,635
Soy consciente de cómo me siento en todos los momentos	43,92	7,564	,223	,618
Es difícil reconocer la emoción que siento	43,80	7,503	,194	,623
Al momento de enojarme, me es difícil tener control de ello	43,63	7,178	,291	,609
Ante situaciones difíciles busco una solución adecuada	43,51	7,739	,086	,639

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Sufro de estrés por situaciones del trabajo docente	43,25	7,992	,051	,637
Tengo capacidad para enfrentar situaciones que me estresan	43,15	8,019	,085	,631
Cambio repentinamente de opinión	43,10	7,919	,219	,622
Expreso lo que pienso a los demás sin herir susceptibilidades.	42,99	7,557	,297	,611
Intento no herir los sentimientos de los demás.	42,86	7,180	,359	,600
Expreso a los demás mis opiniones sin detenerme a pensar ¿Cómo se puedan sentir?	42,62	7,039	,346	,600
Voluntariamente me involucro en actividades en las que otros no participan	42,46	6,681	,524	,572
Se me hace difícil comprender como se sienten los demás	42,30	7,068	,481	,587

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Aprovecharme de los demás, es para mí gratificante	42,23	7,406	,409	,601
Soy capaz de respetar a los demás.	42,21	7,426	,427	,600
Presto mi ayuda cuando es necesario e imprescindible, posponiendo mis actividades.	42,20	7,618	,336	,610
En situaciones difíciles, mantengo la calma porque creo que puedo controlarme.	42,15	7,847	,289	,618
Las personas con las que socializo se quejan debido a mi mal trato con ellas	42,11	8,216	,000	,632
La mayor parte del tiempo me detengo a pensar cómo me siento.	42,90	7,776	,031	,655



EDITORIAL
NAVEGANTE