



Savez
editorial



Modelo de desarrollo de habilidades socioemocionales para la práctica pedagógica de docentes en las IIEE primarias

José Luis Herrera Montero
Manuel Jesús Sánchez Chero
Ruth Esther Carvajal Martínez
Margot Ysabel Silva Manrique
Lourdes Consuelo La madrid Benites



Modelo de desarrollo de
habilidades socioemocionales para
la práctica pedagógica de docentes
en las IIEE

Modelo de desarrollo de
habilidades socioemocionales para
la práctica pedagógica de docentes
en las IIEE

José Luis Herrera Montero
Manuel Jesús Sánchez Chero
Ruth Esther Carvajal Martínez
Margot Ysabel Silva Manrique
Lourdes Consuelo La madrid Benites



Título: Modelo de desarrollo de habilidades socioemocionales para la práctica pedagógica de docentes en las IIEE.

AUTORES:

José Luis Herrera Montero
Manuel Jesús Sánchez Chero
Ruth Esther Carvajal Martínez
Margot Ysabel Silva Manrique
Lourdes Consuelo La madrid Benites

Autor -Editor:

José Luis Herrera Montero
Av. Perú D-20 Nueva Esperanza II Etapa
Sechura - Perú.

1a edición digital : julio 2021

Hecho el Depósito Legal en la
Biblioteca Nacional del Perú N° 2021-09782

ISBN: 978-9942-8951-3-4

Obra revisada previamente por la modalidad doble par ciego, en caso de requerir información sobre el proceso comunicarse al correo electrónico
editor@savezeditorial.com

Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio (electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros), sin la previa autorización por escrito del titular de los derechos de autor, bajo las sanciones establecidas por la ley. El contenido de esta publicación puede ser reproducido citando la fuente.

El trabajo publicado expresa exclusivamente la opinión de los autores, de manera que no compromete el pensamiento ni la responsabilidad del Savez editorial.

Modelo de desarrollo de habilidades socioemocionales para la práctica pedagógica de docentes en las IIEE primarias

La emergencia de la Neurociencia y más precisamente de la Neuro educación, unido a las diferentes expectativas y prospectivas del mundo laboral, exige que el proceso educativo asuma nuevos retos desde los diferentes actores escolares; en ese sentido, los docentes del orbe y del Perú, como coprotagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje deben adaptarse a esos nuevos retos, concretamente en la perspectiva de multidimensionalidad del ser humano. En este contexto constituyo interés la investigación respecto al diseño de un modelo de habilidades socioemocionales para la práctica pedagógica del docente; pues hoy más que nunca se requiere de profesores que sepan gestionar su actuación en forma integral, partiendo de la gestión emocional y social (competencias blandas) como base, que le faciliten la apropiación y aplicación de los diferentes desempeños propios de su labor como docente (competencias duras).

Las habilidades socioemocionales de los docentes en el contexto supranacional, se visualizan como intenciones desde dos perspectivas: en la formación inicial y en servicio. En el primer punto, según la UNESCO en la *Declaración de Incheon Educación 2030*, se acota en la meta 4.4. que los jóvenes y adultos, deben tener competencias para el empleo y trabajo decente, así como aptitudes cognitivas y no cognitivas tales como “la resolución de problemas,

el pensamiento crítico, la creatividad, el trabajo en equipo, las competencias de comunicación y la resolución de conflictos” (UNESCO, 2015, p. 42), en la cita precedente, las aptitudes no cognitivas, en la presente investigación se dimensionaron en habilidades socioemocionales de gestión personal, gestión de relaciones y gestión de decisiones. En cuanto a la segunda perspectiva, según el autor precitado, en la formación continua se protegerá porque “los docentes estén fortalecidos, (...), reciban buena formación, estén capacitados profesionalmente” (UNESCO, 2015, p. 8), si bien este precepto declarativo no precisa detalles de la formación y cualificación profesional, también es cierto que un docente estará cualificado, solo en cuanto desarrolle habilidades cognitivas y no cognitivas (socioemocionales).

En cuanto al ámbito nacional, el desarrollo de habilidades socioemocionales en los docentes, ya sea en su formación inicial o continua, no constituye relevancia, pues según el novísimo Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente (Programa de Estudios Educación Primaria), solo una competencia del perfil de egreso de la formación inicial, se centra en ello, al señalar que el profesor “gestiona su desarrollo propio exponiendo autoconocimiento y autorregulación de sus emociones, interactuando asertiva y empáticamente para desplegar vínculos positivos y trabajar colaborativamente en contextos determinados por la diversidad” (Ministerio de Educación, 2019, p. 27); dicha competencia en el plan de estudios se concreta en dos cursos: Desarrollo Personal I-II (gestión de emociones y competencias sociales). En cuanto a la formación continua, queda reflejado en el Marco de Buen Desempeño Docente, donde solo el desempeño 30 señala en forma indirecta el trabajo de habilidades socioemocionales de gestión de relaciones al acotar que el docente en servicio “interrelacionar con sus pares, cooperar y con decisión, para alternar experiencias, (...) y erigir de manera razonable un clima

democrático en la institución educativa” (Ministerio de Educación, 2012, p. 54).

Independientemente de lo acotado anteriormente, nuevas luces se avizoran con la novísima publicación del Proyecto Educativo Nacional al 2036, donde uno de los propósitos es el bienestar socioemocional, asumiendo la perspectiva que la educación nos habilita a “conocernos y valorarnos entre nosotros mismos, autorregular nuestras emociones y comportamientos, establecer relaciones humanas sanas (...), tanto para alcanzar nuestro desarrollo personal como para la convivencia” (Consejo Nacional de Educación, 2020, p. 76); concordante con el propósito resulta contundente acotar que el avance de las habilidades socioemocionales son trascendentales para lograr el reto de una ciudadanía plena, por lo que corresponde a los docentes gestionarlas consigo mismo a fin de promoverlas en los estudiantes.

La realidad problemática, también se evidencia en el contexto regional, cuando en el numeral 5.4. del modelo de gestión del sistema educativo de la Región Piura, se señala la urgencia “que se impulse el desarrollo de (...) competencias profesionales de manera integral” (Gobierno Regional Piura, 2015, p. 35); ello, asumiendo que la integralidad, hipotéticamente incluiría las habilidades cognitivas y no cognitivas, encontrándose en este último grupo el desarrollo de las habilidades socioemocionales. En el contexto local-institucional (población de estudio), la situación problemática, tiene como factores asociados hasta en cuatro aspectos fundamentales: la inexistencia de oferta formativa en dicha temática, el énfasis del trabajo de las habilidades cognitivas por parte de las Instancias de Gestión Educativa Descentralizada e institución educativa, la no aplicación de instrumentos de monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica que valoren dichas habilidades por parte de los gestores y líderes de las instituciones educativas y; la poca

importancia que le asignaban los docentes a este tipo de habilidades.

En lo referido a la práctica pedagógica de los docentes, si bien se tiene el MBDD -Marco de Buen Desempeño Docente, también queda claro que, a más de un lustro de creación, muchas prácticas de los docentes no reflejan los desempeños, ni las competencias previstas en los dominios referidos a la preparación para el aprendizaje de los educandos y enseñanza para el aprendizaje de los educandos; puesto que, los procesos de planificación, ejecución y evaluación curricular en los docentes son poco efectivos y pertinentes. Asimismo, en la conducción de la práctica pedagógica, existen mega habilidades como: resolución de problemas, pensamiento reflexivo, pensamiento crítico y pensamiento divergente (creativo); además de competencias digitales y aprendizaje diferenciado que aún no se visualizan en el desarrollo de las actividades de aprendizaje; por último, tampoco se genera un clima favorable para el aprendizaje, y la evaluación formativa se centra en instrumentos que valoran cogniciones, sin asumir el enfoque de evaluación formativa y la retroalimentación.

Según los planteamientos y la descripción de la realidad problemática esbozada líneas anteriores, el investigador formuló el siguiente problema: ¿Cuáles son los criterios a considerar para el diseño un modelo de desarrollo de las habilidades socioemocionales para la práctica pedagógica de los docentes en las IIEE Primarias?.

En relación a la justificación de la investigación, el estudio resultó conveniente, puesto que en el análisis de la problemática a nivel supranacional, nacional, regional y local-institucional es evidente que las habilidades socioemocionales es una de las más grandes dificultades en los sistemas formativos y en las prácticas educativas. Asimismo, la investigación adquirió relevancia social en la medida que un docente con práctica de habilidades socioemocionales, no solo gestionará su proyecto de vida y toma de decisiones de manera

razonada y adecuada; sino que, principalmente, las promoverá en sus estudiantes, participará efectivamente en la gestión escolar y se vinculará de manera armoniosa con los padres de familia.

En relación con lo anterior, el estudio aporta como valor teórico, la perspectiva (enfoque) que la integralidad formativa-valorativa en el sistema educativo, no se trató de una distribución equitativa o proporcional, sino que ha tenido como punto de partida a las habilidades no cognitivas (habilidades socioemocionales), que son preámbulo y vías válidas para desarrollar las habilidades cognitivas a posteriori. Su utilidad metodológica, se refleja en el diseño de un modelo de desarrollo de las habilidades socioemocionales para la práctica pedagógica de los docentes, así como instrumentos de medición para el diagnóstico del desenvolvimiento de las habilidades socioemocionales y la práctica pedagógica de los docentes. Las implicancias prácticas del estudio radicarón en que soluciona, en parte, el dilema de la formación y valoración integral de los docentes con base a las habilidades socioemocionales.

Concordante con los planteamientos anteriores, el objetivo general del estudio ha sido: Diseñar un modelo de desarrollo de las habilidades socioemocionales para la práctica pedagógica de los docentes en las IIEE Primarias, Piura, 2020; del cual se desagregaron los objetivos específicos: a) Medir el nivel de desarrollo de las habilidades socioemocionales que poseen los docentes de la unidad de análisis; b) Identificar las características de la conducción de la práctica pedagógica en los docentes de la muestra de estudio; c) Determinar la relación entre el desarrollo de las habilidades socioemocionales y la práctica pedagógica de los docentes de las IIEE Primarias a fin de establecer puntos críticos para el diseño del modelo de intervención; d) Elaborar un modelo de desarrollo de las habilidades socioemocionales para la práctica pedagógica de los docentes con énfasis en la gestión personal, gestión de relaciones y

gestión de decisiones y; e) Validar el modelo de desarrollo de las habilidades socioemocionales para la práctica pedagógica de los docentes con énfasis en la validación de contenido (racional y de expertos), criterio y constructo.

La organización del marco teórico de la presente investigación se ha seccionado en dos partes: la primera que realiza un análisis y síntesis del estado de la cuestión del objeto de investigación, recogiendo estudios previos o antecedentes del ámbito nacional e internacional y; la segunda que hace un abordaje del estado del arte o corpus teórico que fundamenta la investigación, en la cual se incluyeron categorías como: teorías científicas, enfoques conceptuales, dimensionamiento y definiciones de las variables de estudio.

En cuanto a los antecedentes del contexto internacional, Barrientos (2016), hizo una investigación titulada: *Habilidades sociales y emocionales del profesorado de educación infantil relacionadas con la gestión del clima de aula*, con el propósito describir las competencias socioemocionales en la muestra de estudio y relacionarlas con la experticia para manejar el clima del aula. En cuanto a los materiales y métodos, la investigación es de enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo, diseño correlacional, trabajó con una muestra no probabilística de 68 maestros tutores y 1493 educandos, a dichos sujetos se les administró como instrumentos de acopio de información: EQ-i (133) BarOn (Emotional Quotient Inventory; Reuven BarOn, 1997), CLASS (Classroom Assessment Scoring System; Hamre y Pianta (2005) y ECERS-R (Early Childhood Environmental Rating Scale, Harms; Clifford y Cryer, 1980).

La investigación concluye que la relación entre las habilidades del docente en el manejo del desarrollo socioemocional de sus sesiones de aprendizaje y el apoyo pedagógico a sus estudiantes no es muy significativa, no obstante sí se aprecia que los docentes de tercer curso evidencian una leve puntuación mayor en sus habilidades

generales para dominar su grupo de clase, situación que se debe a que los estudiantes tienen más edad y podrían estar más habituados a cumplir con las instrucciones que brinda el docente; en ese sentido, el presente estado de la cuestión es de relevancia en la investigación, no solo por el tipo de estudio, sino, fundamentalmente porque establece correlación entre la gestión socioemocional del docente y el apoyo pedagógico a sus estudiantes, tal como se pretende en la investigación en curso; además plantea la premisa que a mayor edad de los educandos se obtiene mejores niveles de correlación entre las variables de estudio.

Otro antecedente de ámbito internacional es la investigación realizada por Torres (2018), titulada: *Competencias socioemocionales y creencias de autoeficacia como predictores del burnout en docentes mexicanos*, la cual se realizó con el propósito de correlacionar las competencias socioemocionales y las creencias de autoeficacia como factores predictores del burnout en docentes, incluyendo la caracterización de las variables y sus niveles de prevalencia en la unidad de análisis. En cuanto al aspecto metodológico, la investigación es de tipo explicativa con diseño correlacional y enfoque cuantitativo. El estudio abordó una muestra no probabilística por propósito, considerada por 549 docentes, aplicándose a dicha muestra instrumentos como: el Inventario de Competencias Socioemocionales, de Mikulic et al. (2015), la escala de autoeficacia docente de Prieto (2007) y la Escala de Desgaste Ocupacional (EDO) de Uribe (2014).

La investigación concluye que los profesores con alta conciencia emocional tienen más capacidad de reconocer su estatus emocional, incluyendo sus reacciones; además acota que las valoraciones más bajas, tales como la empatía y la autonomía emocional, tienen muchos inconvenientes en la actividad docente; en síntesis concluye que un profesor con un bagaje de competencias

socioemocionales y adecuada creencia de autoeficacia, tiende a raramente a padecer la sintomatología del síndrome de Burnout (estar quemado). El estado de la cuestión citado líneas anteriores es relevante en el desarrollo de la presente tesis porque aborda el tema de competencias socioemocionales en correlación con las creencias de autoeficacia de los docentes, lo cual es una analogía al estudio en ejecución, porque se diseñará un modelo de habilidades socioemocionales para una práctica docente exitosa.

Un tercer antecedente de contexto internacional es realizado por Paoloni-Stente y Aristulle (2019), quienes trabajaron la investigación titulada: *Habilidades socioemocionales en las comunidades educativas: aportes para la formación integral de los y las docentes*, la que presentaron como artículo científico en la Revista Educación de la Universidad de Costa Rica. El estudio de enfoque cuantitativo, tipo de investigación descriptivo-explicativa y diseño transversal, se hizo para describir y analizar el rol de las emociones y de las habilidades socioemocionales en el proceso de organización de una comunidad escolar. La idea se implementó en docentes de los niveles inicial y primaria del Instituto Superior de Formación Docente San José (Córdoba, Argentina). El estudio involucró a una muestra de 53 estudiantes, la cual fue no probabilística de tipo intencionada, a dichos sujetos se les aplicó como instrumento de recolección de información el cuestionario sobre Habilidades Percibidas (Paoloni y Rinaudo, 2015).

La investigación concluye que el docente es el principal sujeto de la educación con el cual se debe empezar y consolidar la transformación de una formación integral, bajo esa premisa, la formación con base a las habilidades socioemocionales como aspectos relevantes en los aprendizajes de los estudiantes, debe tener como punto de partida a los docentes, en ese sentido, el mejor momento para hacerlo es durante la formación de dichos profesionales. El estudio previo citado es importante en la investigación, porque aborda el

desarrollo de las habilidades socioemocionales en la formación inicial de los docentes, lo cual es clave a efectos de la presente tesis, puesto que daría realce a dicha temática.

Un último estudio previo de ámbito internacional es la investigación realizada por Rendón (2019), titulada: Competencias socioemocionales de maestros en formación y egresados de programas de educación, la misma que se realizó con el propósito de medir la competencia socioemocional de los docentes en formación y de los egresados. Con relación al aspecto metodológico el estudio se ubica en el enfoque cuantitativo, con un tipo de investigación descriptiva y un diseño correlacional; trabajó una muestra no probabilística de tipo intencional, compuesta por 131 colaboradores, entre graduados y estudiantes activos, a quienes se les administraron aplicaron dos instrumentos: el primero un cuestionario tipo escala para medir las competencias socioemocionales y otro instrumento consistente en una la prueba de inteligencia emocional Trait Meta-Mood Scale [TMMS 24].

La investigación precitada concluye que las competencias socioemocionales tienen una alta estimación en la muestra de estudio, pues el 84,3% de los participantes se situó en el nivel alto, un 15,7% se ubicó en el nivel medio y ninguno de ellos se ubicó en el nivel bajo; además, con relación a la prueba de inteligencia emocional, se tiene que el aspecto de regulación emocional un 63% de la muestra se ubicó en el nivel adecuado y solo un 11,6% debe superar; en el factor de percepción emocional, un 59,7% de las participantes se situó en el nivel adecuado, sucediendo una tendencia análoga en el factor de comprensión emocional, donde el 59,3% de la muestra de estudio se ubicó en el nivel adecuado. El estado de la cuestión citado líneas arriba es trascendental en la presente tesis, toda vez que aborda la variable de competencias socioemocionales en la formación de maestros, tal como es el fin de esta investigación.

En cuanto al ámbito nacional, un primer antecedente es el planteado por Reyes (2016), quien realizó una investigación titulada: *Relación entre Habilidades Sociales y Desempeño Docente desde la percepción de estudiantes adultos de universidad privada en Lima, Perú*, el cual presentó como artículo de investigación a la Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria RIDU de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. El enfoque del estudio es cuantitativo, tipología de investigación no experimental-transversal y diseño correlacional. Su propósito fue analizar la correlación de las habilidades sociales (HHSS) con el desempeño docente (DD) en la muestra de estudio. En cuanto a los sujetos de estudio, la muestra fue de naturaleza no probabilística, representada por 100 participantes (estudiantes) de una población de 311 alumnos universitarios, a dichos sujetos se les aplicó como instrumentos de recolección de datos dos escalas tipo Likert sobre habilidades sociales y desempeño docente.

El investigador concluye que, al realizar la correlación no paramétrica del coeficiente de Spearman se muestra la relación directa y significativa ($r_s = .74, p < .01$) entre las habilidades sociales y el desempeño docente; además acota que la variable desempeño docente se relaciona de forma lineal y directa con todas las dimensiones de la variable habilidades sociales; ello involucra: la comunicación asertiva, el liderazgo, la resolución de conflictos y la planificación, con valores estadísticamente significativos ($p < .01$); por último, al correlacionar todas las dimensiones de la variable desempeño docente con la variable Habilidades Sociales se muestra una relación significativa moderada, donde la correlación más alta fue el de la responsabilidad en el desempeño de sus funciones y para las tres otras dimensiones (capacidades pedagógicas, emocionalidad y relaciones interpersonales), los valores oscilaban entre .61 y .67. La investigación previa citada es

de relevancia en la presente investigación, dado que de manera directa ambas variables se relacionan con la tesis en curso; ya sea, la variable habilidades sociales que constituye una dimensión de nuestro trabajo de investigación (habilidades socioemocionales de gestión de relaciones) o, la variable desempeño docente que su analogía es práctica pedagógica docente.

Un segundo estudio previo de ámbito nacional es el de Castillo (2017), quien realizó una investigación titulada: Programa de formación permanente y su influencia en la evaluación del desempeño docente en la Institución Educativa Privada "Punta Arenas", Talara – Piura, 2015, el estudio es de enfoque cuantitativo, el tipo de investigación es aplicada en un nivel explicativo, con un diseño pre-experimental. Se realizó con el propósito de determinar la influencia del Programa de Formación Permanente en la Evaluación del Desempeño Docente en la Institución Educativa Privada "Punta Arenas", Talara – Piura, 2015. La investigación trabajó con una muestra no probabilística y muestreo intencional, donde participaron 25 docentes a quienes se les aplicó, en el caso específico de la dimensión "conducción de la práctica pedagógica" una guía de observación que evaluaba dicha práctica.

El investigador concluye que, el Programa de Formación Permanente influye significativamente en el proceso de planificación didáctica, en la conducción de la práctica pedagógica y en la emocionalidad docente; pues, en el primer caso, la media creció 2,8 puntos del pretest al postest y al aplicar la prueba estadística "T de Student", el p-valor es de 0,000 (alto nivel de significancia); en el segundo caso, la media subió en 3,0 puntos del pretest al postest y al aplicar la prueba estadística "T de Student", el p-valor es de 0,000 (alto nivel de significancia); por último, en el tercer caso, la media incrementó en 1,2 puntos del pretest al postest y al aplicar la prueba estadística "T de Student", el p-valor es de 0,000 (alto nivel de significancia); evidenciándose la

efectividad del programa de formación en la valoración del desempeños docente. La investigación citada es de utilidad en el presente trabajo, puesto que en la variable "evaluación del desempeño docente" se abordan como dimensiones la "planificación didáctica" y la "conducción de la práctica pedagógica", ello por dicha variable es análoga a práctica pedagógica docente; asimismo, la dimensión emocionalidad docente circunscrita en la variable "evaluación del desempeño docente" es tomada en el presente estudio como habilidades socioemocionales de gestión personal.

En cuanto a la segunda parte del marco teórico, donde se hizo un abordaje del estado del arte o corpus teórico que fundamenta la investigación, se inicia en primer lugar, con la fundamentación de la teoría científica, las definiciones conceptuales y el dimensionamiento de la variable modelo de desarrollo de habilidades socioemocionales, luego se realiza lo mismo con la variable práctica pedagógica docente. En ese sentido, la primera variable se fundamenta desde la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner, puesto que toda persona evidencia su nivel de inteligencia, no solo con habilidades cognitivas y/o competencias duras, sino, principalmente con habilidades socioemocionales o competencias blandas, lo cual implica saber interactuar con sus pares y consigo mismo, así como autorregular sus emociones e interacciones, lo que se conoce comúnmente como la inteligencia intrapersonal e inteligencia interpersonal.

La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1995), se convierten en la principal fundamentación teórica de la variable habilidades socioemocionales, en forma concreta cuando se refiere a la inteligencia interpersonal e intrapersonal en la medida que, a decir de Bisquerra "la inteligencia interpersonal se erige a partir de la capacidad para instaurar buenas relaciones con otros individuos; la inteligencia intrapersonal se alude al conocimiento de los

aspectos internos de sí mismo" (2008, p. 168); ello implica que es la inteligencia intrapersonal la que se materializa en las habilidades emocionales o habilidades socioemocionales de gestión personal; la inteligencia interpersonal, la que se concretiza en las habilidades sociales o habilidades socioemocionales de gestión de relaciones y; ambos tipos de inteligencia se convierten en la base de las habilidades socioemocionales de gestión de decisiones, tal como se dimensiona la variable en el presente estudio.

En cuanto a la definición de la variable modelo de desarrollo de habilidades socioemocionales, conviene en primer lugar, definir la expresión modelo, el cual centrado en la pedagogía, en términos generales hace referencia a un "constructo individual o colectivo que, a manera de representación abstracta de la complejidad de la enseñanza, relaciona los elementos fundamentales que la constituyen y permiten observar su nivel de ejecución en un contexto institucional dado" (Niño, 2013, p. 122); de lo anterior, a decir del investigador, queda claro que el punto de partida de un modelo es el contexto de una institución, región o sector y que en su estructuración y prototipo se configuran un conjunto de elementos a manera de una carta de navegación que facilitan la ejecución del mismo.

Un modelo, desde la perspectiva aplicada a la andragogía, se concibe como un "espacio simbólico a través del cual se busca hacer visible los principios, valores y práctica de la educación y formación, en correspondencia con la idea de hombre existente, históricamente, en la sociedad" (Zambrano, 2011, p. 221, citado en Ortiz, 2015, p. 21); concordante con el precepto conceptual citado, un modelo incluye los principios como aspectos rectores de la expresión gráfica, con base en la realidad, concretizada en la idea de hombre y sociedad que se desea formar o transformar.

Habiéndose definido el término modelo, corresponde conceptualizar la expresión habilidades socioemocionales, la cual desde una mirada general y de acuerdo con el planteamiento del investigador se puede acotar que son las capacidades, actitudes, rasgos de la personalidad o disposiciones del docente para actuar en la gestión de sus emocionales, interacciones y decisiones que contribuyen al desarrollo personal y su desempeño profesional. En forma específica, según Conde (coord.), las habilidades socioemocionales (HSE) pueden definirse como “las capacidades que permiten a una persona comprender y regular sus emociones, establecer y alcanzar metas a favor de su bienestar, establecer relaciones constructivas y solidarias a partir de la empatía, y tomar decisiones responsables” (2018, p. 19).

En otra perspectiva las habilidades socioemocionales, a decir de Llorent et al. (2020), citando a García (2003), Bisquerra y Pérez (2007), las tipifican como un bagaje de habilidades sociales y emocionales para conseguir un propósito ya sea en el ámbito personal como profesional; en ese sentido, también implica la capacidad de congregarse en forma adecuada el conjunto de conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes ineludibles a fin de desarrollar acciones diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia. Lo interesante de las definiciones descritas líneas previas radica en que es concordante con el planteamiento realizado por el investigador, en el sentido que se incluyen no solo aspectos de la dimensión emocional y social de las personas, sino también el aspecto cognitivo, lo cual contribuye con una labor eficiente de los profesionales, en este caso, de los docentes.

Concordante los planteamientos de los párrafos anteriores, el investigador asume que el modelo de desarrollo de habilidades socioemocionales, hace hincapié a la configuración mental y representación gráfica-sintética de un conjunto de intenciones, perfiles, componentes y actividades, plausibles de valoración,

relacionado con las habilidades socioemocionales de los docentes, el cual se fundamenta en una teoría científica y categorías conceptuales de un determinado campo del saber, ciencia o disciplina científica y se diseña con base a una realidad concreta; además dicho modelo se manifiesta, cobra vida y se materializa en los discursos de los enseñantes, en sus prácticas pedagógicas y en los desempeños de los aprendices.

Diseñar un modelo de habilidades socioemocionales en el marco de la profesión docente es clave en la actualidad, puesto que a nivel sectorial, no existe un marco que guíe la actuación de los docentes en esta integralidad e integridad formativa-valorativa, puesto que el documento Marco de Buen Desempeño Docente solo se centra en dominios, competencias y desempeños (habilidades) que valoran lo cognitivo más no lo socioemocional, a pesar que es relevante para el desarrollo profesional de los docentes, así como la práctica pedagógica, tal como lo acotan Llorent et al. (2020) al señalar que las competencias socioemocionales tienen un rol importantísimo en la ejecución de las responsabilidades profesionales de calidad, ello en virtud que se ha encontrado una relación significativa entre las competencias socioemocionales en los profesores y el éxito del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En el aspecto operativo el modelo de desarrollo de habilidades socioemocionales para una práctica pedagógica docente con calidad y calidez, ofrece un sistema teórico-fáctico para formar, desarrollar y valorar el desempeño de los educadores desde una perspectiva integral y con énfasis en las competencias blandas o no cognitivas, premisa que se efectiviza en dimensiones como: habilidades socioemocionales: de gestión emociones, centradas en la autorregulación y el reconocimiento del clima emocional; habilidades socioemocionales de gestión de relaciones, centrada en la conciencia social y las relaciones interpersonales y;

habilidades socioemocionales de gestión de decisiones, que aborda la toma de decisiones de los docentes desde una perspectiva analítica, creativa y crítica.

Las habilidades socioemocionales de gestión de emociones, fundamentada en la inteligencia intrapersonal son habilidades que tienen que ver con la identificación, el entendimiento y el manejo de las emociones propias, es particularmente relevante por tres razones: la primera tiene que ver con el afluente de emociones que viven los docentes durante vida cotidiana y profesional, particularmente aquellas que contribuyen a definir la identidad; la segunda se relaciona con el manejo de estrés para poder lograr sus metas y; la tercera aborda la pericia del docente para reconocer las emociones en los demás, comúnmente denominado como el clima emocional del contexto; en ese sentido, concordante con Peñalva, et al. (2017), existen dos motivaciones básicas por las que los docentes requieren desarrollar habilidades relacionadas con la gestión de emociones: la primera tiene que ver con su bienestar emocional y la segunda con su calidad y calidez docente y su rol como mediador de conocimientos y garante del bienestar del alumnado.

Según los planteamientos anteriores, la necesidad de desarrollar habilidades socioemocionales de gestión de emociones, es vital en la práctica pedagógica de los docentes, puesto que no solo favorece su bienestar personal, sino también el bienestar de los estudiantes y su vinculación con los padres de familia; en ese sentido, Peñalva, et al. (2017), acotan que el realizar investigaciones y/o implementar programas formativos en inteligencia emocional, competencia emocional, habilidades emocionales o gestión de emociones contribuye a que se “prevengan el estrés en el profesorado, mejoren su salud y bienestar, y fomenten la calidad de su labor docente” (p. 205); de allí que al operativizar la dimensión de habilidades socioemocionales de gestión de

emociones se aborden con los indicadores como: autoconciencia, donde se analiza la autopercepción, la autoeficacia y el reconocimiento de emociones; autorregulación, valorada con el manejo de emociones, la gestión de la gratificación y la tolerancia a la frustración y; por último, la determinación, en la cual se analiza la motivación de logro, la perseverancia y el manejo del estrés.

Las habilidades socioemocionales de gestión de relaciones, con base en la inteligencia interpersonal y en el marco del aprender a convivir y aprender a ser como pilares de la educación, son aquellas que nos permiten llevarnos mejor con los demás, considerando los principios de identidad y pertenencia; además desarrollan la competencia social de los maestros, pues se centran en las habilidades sociales. Sobre el particular, Tapia-Gutiérrez y Cubo-Delgado (2017) acotan que para un desenvolvimiento adecuado los docentes necesitan multiplicidad de competencias donde se tipifican las habilidades sociales que constituyen un dominio clave en su práctica pedagógica; dichas habilidades, identificadas como análogas a las habilidades socioemocionales de gestión de relaciones, a decir de los autores precitados “son conductas manifiestas verbales y no verbales, observables en las distintas situaciones de interacción que tiene una persona con otra” (p. 136), constituyendo en ese sentido, actuaciones y reacciones concretas en las relaciones sociales y humanas.

Las habilidades sociales claves en el proceso formativo de los docentes, como forma de concreción de las habilidades socioemocionales de gestión de relaciones, en la perspectiva de los autores citados en el párrafo anterior, pueden ser: habilidades de resolución de conflictos, habilidades para compartir, habilidades colaboración, habilidades de autoafirmación, habilidades conversacionales y habilidades empáticas y solidarias; las mismas que se convierten en herramientas orientadoras que facilitan a los académicos inmersos en la formación de docentes en servicio,

tener información importante para la planeación de acciones, estrategias y programas a fin de fortalecer sus prácticas de aula. Concordante con ello, las habilidades socioemocionales de gestión de relaciones que se valorarán en la presente investigación son: desarrollo de la conciencia social, donde se abordarán la empatía, la escucha activa y la toma de perspectiva y; relación con los demás, en el cual se trabajará la asertividad, el manejo de conflictos interpersonales y el comportamiento prosocial.

Respecto a las habilidades socioemocionales de gestión de decisiones son aquellas que favorecen en los maestros la toma de decisiones razonada y responsable, encontrando un equilibrio entre la cognición y la emoción, así como, considerando la perspectiva de 360 grados y la secuencia lógica de la decisión; es decir, en el primer caso, valorando el rol de quien toma la decisión, como el de los agentes involucrados y/o receptores de la decisión y; en el segundo caso, siguiendo el proceso de análisis de la situación, elección de alternativas, implementación de alternativas y evaluación de la decisión; todo ello, en el marco de la lógica y la psicología, así como el desarrollo del pensamiento crítico y creativo; tal como lo acota Lazzati (2013) que el proceso de toma de decisiones está vinculado estrechamente a la creatividad, la innovación, la generación de ideas novedosas y primigenias. En el aspecto operativo, las habilidades socioemocionales de gestión de decisiones se abordarán a partir de la información y análisis de la situación, la identificación y valoración de alternativas, la aplicación y valuación de decisiones.

En relación a la variable práctica pedagógica docente, por constituir una analogía de la labor del docente con su grupo-clase, tiene como fundamento teórico a nivel general, la Teoría Social Cognitiva de Bandura (1986), específicamente en el postulado del sub modelo teórico denominado como la Teoría de la autoeficacia, dicha teoría a nivel general, enfatiza en la confianza de toda

persona, así como en sus habilidades, capacidades y competencias para desarrollar desempeños o cursos de acción imprescindibles a fin de alcanzar un propósito deseado, lo cual implicaría a decir del investigador que el docente debe cumplir con sus funciones y concretizar sus desempeños como cursos de acción, movilizandohabilidades cognitivas y no cognitivas (socioemocionales) para garantizar los logros de aprendizaje de los estudiantes como resultados deseados.

En función a lo anterior, específicamente, señalado por Cox (2007), refiriendo a Bandura (1997) precisa que la Teoría de la Autoeficacia es “la creencia en la habilidad para organizar y desarrollar los cursos de acción ineludibles para alcanzar logros esperados” (p. 104), generándose, según el planteamiento del autor citado, algunos aspectos que contribuyen en dichos cursos de acción a fin de lograr las metas establecidas, tales como: la confianza en sí mismo y la autorregulación personal. Este precepto teórico, en la perspectiva del investigador, se condice específicamente con los aspectos de la variable práctica pedagógica docente, en virtud que, para obtener los logros de aprendizaje de los estudiantes y la mejora de la propia labor docente, es necesario plantear organizar y ejecutar, hábilmente, como cursos de acción como es la planificación curricular inversa, la conducción de la práctica pedagógica y la evaluación formativa.

Definir la expresión práctica pedagógica docente, requirió como acción previa definir la expresión práctica docente, la cual para Pérez (1995, p. 364), citado en Burgos et al. (2013) es tipificada como el desarrollo de habilidades y competencias, las cuales se consideran “como el elemento esencial en el desarrollo de la formación del docente” (p. 228); de igual manera para Elliott (1991, p. 6), según el autor precitado “la praxis es consecuencia de las paráfrasis personales pensadas como un todo, y que se establecen en el marco de un sistema de valores, creencias establecidos por

problemas prácticos” (p. 228); a partir de la cita anterior, la práctica establece un procedimiento cultural, aspecto fundamental del desarrollo formativo de desarrollo de las habilidades del docente, ya sea en su formación inicial o en servicio de los docentes en ejercicio.

En el aspecto preciso, la praxis pedagógica docente, según González (2013) precisa “el desarrollo de sesiones diarias que buscan el logro de los propósitos de aprendizaje y por ende lograr el perfil de egreso oficial” (p. 11). Concordante con la cita anterior, al analizar la práctica pedagógica de los maestros, conviene considerar: metodologías de enseñanza y aprendizaje, nivel de logro en los resultados de aprendizaje, planes y programas de estudio, gestión óptima del tiempo, uso permanente de materiales y recursos educativos, incluyendo las herramientas digitales, clima del grupo-clase, organización de los educandos y valoración del aprendizaje desde un enfoque formativo.

Desde otro punto de vista, Díaz (1988, p. 9), referenciado por Burgos et al. (2013) la práctica pedagógica es entendida como “procedimientos, estrategias y prácticas que orientan el proceso de reflexión, discurso y perspectiva de los estudiantes” (p. 228); en ese sentido, se refiere que la práctica pedagógica es un proceso interno a la institución educativa que es ineludible en la labor docente, vinculado a la planificación curricular inversa, la conducción de la práctica pedagógica y la evaluación formativa, tal como es la premisa del investigador.

Considerando la relación extensa de la connotación práctica pedagógica docente, explicada por Pérez (1995, p. 364), citado por Burgos et al. (2013) “la práctica del docente está motivada por una correlación entre teoría y la práctica” (p. 228). A su vez, Navas (2011, p. 4), citado por los autores anteriores señalan que la “práctica pedagógica se establece como las comunicaciones con el contexto relevante, considerando sus agentes y relaciones” (p.

228). A partir de los preceptos conceptuales citados queda claro que la práctica pedagógica está vinculada a una teoría y que genera interacciones entre los actores educativos y coprotagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje, pero, fundamentalmente, la práctica pedagógica del docente se ubica en un contexto determinado, de allí la pertinencia curricular y la premisa de partir de situaciones significativas, tal como lo señala el Currículo Nacional de Educación Básica.

El dimensionamiento de la variable práctica pedagógica docente, se ha realizado con base a la gestión curricular, concretamente centrándose en los procesos de planificación, ejecución y evaluación curricular; en ese sentido se han planteado como dimensiones las siguientes: planificación curricular inversa, conducción de la práctica pedagógica y evaluación formativa.

La planificación curricular inversa, implica una relación de interdependencia entre evaluación del aprendizaje y la planificación curricular, donde la valoración del estado situacional del aprendizaje de los estudiantes es el punto de partida para planificación; bajo esta óptica, teniendo en consideración la perspectiva sectorial, la planificación curricular implica:

Establecer manifiestamente el propósito de aprendizaje. En este transcurso, es significativo considerar las aptitudes, las necesidades, los intereses, las experiencias, los contextos, entre otros factores, de los estudiantes, asimismo predecir, organizar, reflexionar y seleccionar los recursos y materiales, además los procesos pedagógicos y didácticos, interacciones, estrategias diferenciadas, clima de aula, contextos socio ambientales, etc., que posibiliten el proceso de enseñanza - aprendizaje y la evaluación para alcanzar dicho propósito de aprendizaje. (Ministerio de Educación, 2016, p. 15).

En lo que respecta al aspecto operativo, la planificación curricular inversa se abordó mediante indicadores como: elaboración de la planificación curricular anual, donde se organizan las competencias que se trabajarán secuencialmente en un periodo (bimestral o trimestral) a partir de situaciones significativas diseñadas en función al contexto; elaboración de la planificación curricular de corto plazo, en la cual se trabajaron las unidades didácticas centradas en un bimestre específico y; elaboración de experiencias de aprendizaje que generaron sesiones de aprendizaje con sus procesos cognitivos, pedagógicos y didácticos.

La regencia de la práctica pedagógica diaria, como dimensionamiento de la práctica pedagógica, a decir de Bolaños y Molina (2007) "es fundamental para avalar un eficaz progreso de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto es ineludible porque prescinde la rutina, viabiliza la meditación previa, posibilita analizar y seleccionar opciones para el proceso de la labor docente" (p.115). Bajo este precepto, el proceso de planificación curricular asegura un trabajo ordenado y efectivo, utilizando de manera óptima el tiempo, así como la pertinencia de los materiales y recursos educativos; de allí que sea necesario planear antes de ejecutar.

Desde otra representación, la gestión de la praxis pedagógica comprendida como el proceso de enseñanza y aprendizaje, para Pinaya (2005) es el conglomerado de "estrategias y/o formas de ordenación de las actividades que influyen en el desarrollo de los sucesos en los espacios de aprendizaje" (p. 60). En cuanto al aspecto operativo, la presente dimensión se trabajará a partir de indicadores como: estrategias de enseñanza y aprendizaje, interacción en el aula, uso de recursos y materiales educativos.

La evaluación formativa como una dimensión de la práctica pedagógica de los docentes, hace referencia a un sumario metódico de recolección y evaluación de evidencias de aprendizaje de los escolares, centradas en desempeños con el fin de emitir

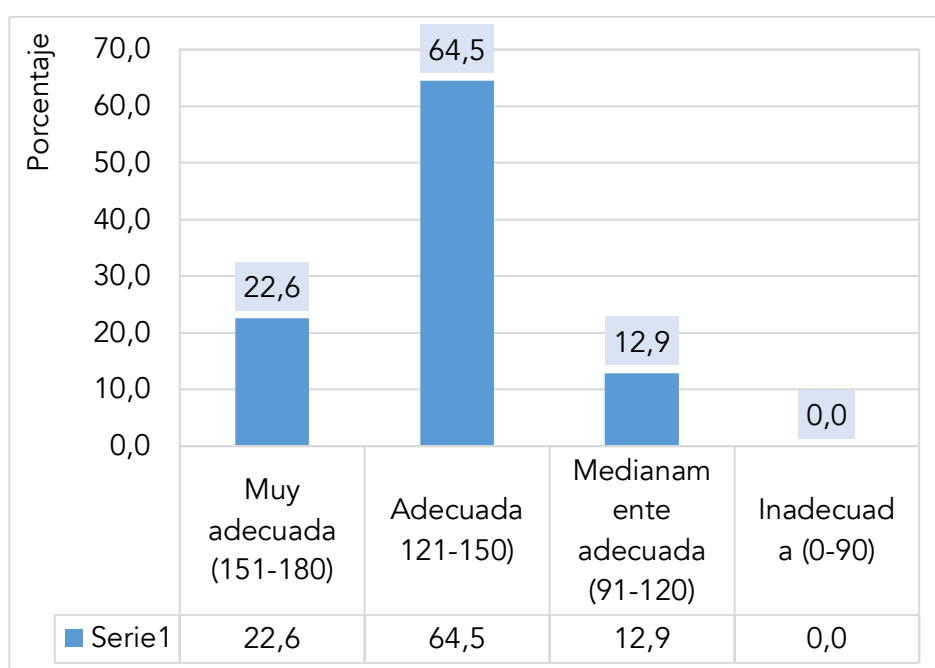
juicios de valor y tomar de decisiones que redunden en la mejora de los aprendizajes y la adecuación de la enseñanza; en síntesis se trata de una evaluación para seguir formando y aprendiendo, donde el proceso de retroalimentación tiene una relevancia clave, es decir, mucho más allá de la obtención de un calificativo. En forma específica, parafraseando a López (coord.) (2018), acota que la evaluación formativa implica un proceso de evaluación que tiene como principal finalidad mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, vale decir, sirve para que el estudiante aprenda más y/o corrija sus errores y el docente aprenda a trabajar mejor o perfeccionar su práctica docente; en ese sentido, la finalidad principal no es calificar al estudiante, sino disponer de información que permita saber cómo ayudar al educando a mejorar y aprender más y al docente a hacer su trabajo cada vez mejor.

En cuanto al aspecto operativo, en la presente tesis, la evaluación formativa se valoró a partir del desarrollo de evidencias de aprendizaje en los estudiantes, los cuales deben incluir actividades de alta demanda cognitiva como el pensamiento analítico, reflexivo, creativo y crítico; el proceso de retroalimentación a los estudiantes a través de estrategias como: escalera de la retroalimentación, SED (seguir haciendo, empezar hacer y dejar de hacer), trabajo de detective, estrellas y escaleras, mi error favorito y primero a quinto y los logros de aprendizaje en la evaluación de aula, como resultado de la valoración de las evidencias, según los propósitos de aprendizaje previstos.

Los hallazgos de la investigación son producto de la aplicación, procesamiento y organización de la Escala de Habilidades Socioemocionales (EHSE), la cual tuvo como propósito medir el nivel de desarrollo de las habilidades socioemocionales de los docentes a nivel general y en cada una de sus dimensiones (gestión de emocionales, gestión de relaciones y gestión de decisiones); así como la aplicación del Cuestionario de Práctica Pedagógica Docente

(CPPD) que permitió identificar las características de la práctica pedagógica de los docentes, concretamente en aspectos de planificación curricular inversa, conducción de la práctica pedagógica y evaluación del aprendizaje con enfoque formativo. La información estadística a la cual se hace mención se organizó según los objetivos planteados y el tipo de estadística para cada objetivo, ya sea descriptiva como inferencial

Figura 1. Desarrollo de habilidades socioemocionales de los docentes, según nivel de desempeño 2020.



Fuente: Escala de habilidades Socioemocionales (EHSE)

En la figura 1 respecto al desarrollo de habilidades socioemocionales de los docentes, según nivel de desempeño, se aprecia que el 22,6% de docentes tiene un nivel muy adecuado de desarrollo de dichas habilidades, el 64,5 % se ubican en un nivel adecuado y el 12,9% se

ubica en un nivel medianamente adecuado, con lo cual se deduce, en líneas generales que el desarrollo de las habilidades en mención es favorable. (Tabla 2).

Tabla 2 *Habilidades socioemocionales que evidencian los docentes, según dimensiones y niveles de desempeño, 2020*

Habilidades socioemocionales de gestión de emocionales	Subtotal	
	F	%
Muy adecuada (81-96)	11	17,7
Adecuada (65-80)	38	61,3
Medianamente adecuada (49-64)	13	21,0
Inadecuada (0-48)	0	0,0
Total	62	100,0

Habilidades socioemocionales de gestión de relaciones	Subtotal	
	F	%
Muy adecuada (51-60)	22	35,5
Adecuada (41-50)	33	53,2
Medianamente adecuada (31-40)	6	9,7
Inadecuada (0-30)	1	1,6
Total	62	100,0

Habilidades socioemocionales de gestión de decisiones	Subtotal	
	F	%
Muy adecuada (21-24)	18	29,0
Adecuada (17-20)	27	43,5
Medianamente adecuada (13-16)	16	25,8
Inadecuada (0-12)	1	1,6
Total	62	100,0

Fuente: Escala de Habilidades Socioemocionales (EHSE).

Tabla 3

Caracterización de la práctica pedagógica de los docentes, según dimensiones y niveles de desempeño, 2020

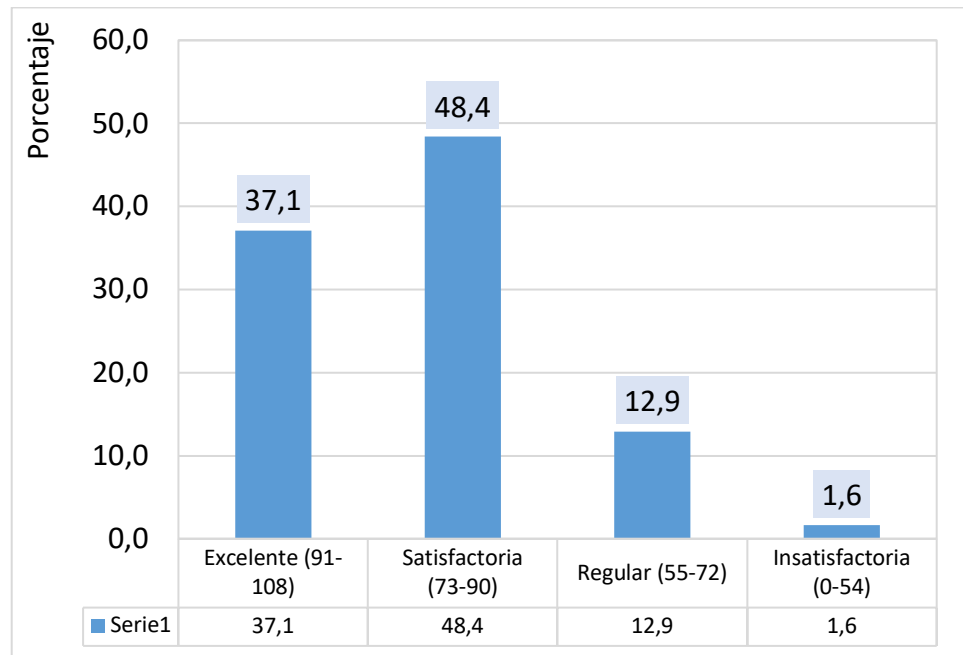
Planificación curricular inversa	Subtotal	
	F	%
Excelente (36-42)	36	58,1
Satisfactoria (29-35)	17	27,4
Regular (22-28)	8	12,9
Insatisfactoria (0-21)	1	1,6
Total	62	100,0

Conducción de la práctica pedagógica	Subtotal	
	F	%
Excelente (41-48)	20	32,3
Satisfactoria (33-40)	28	45,2
Regular (25-32)	11	17,7
Insatisfactoria (0-24)	3	4,8
Total	62	100,0

Evaluación formativa	Subtotal	
	F	%
Excelente (16-18)	15	24,2
Satisfactoria (13-15)	21	33,9
Regular (10-12)	18	29,0
Insatisfactoria (0-9)	8	12,9
Total	62	100,0

Fuente: Cuestionario de Práctica Pedagógica Docente (CPPD).

Figura 2 Características de la práctica pedagógica de los docentes, según nivel de desempeño, 2020



Fuente: Cuestionario de Práctica Pedagógica Docente (CPPD).

Respecto a las características de la práctica pedagógica de los docentes, según niveles de desempeño, dicha práctica se caracteriza por ser excelente en el 37,1% de docentes, satisfactoria en el 48,4%, regular en el 12,9% e insatisfactoria en el 1,6%; dicha información estadística permite inferir que la planificación curricular inversa, la conducción de la práctica pedagógica y la evaluación del aprendizaje con enfoque formativo como aspectos de la práctica pedagógica es favorable en los docentes de la unidad de análisis.

Tabla 4 *Habilidades socioemocionales y práctica pedagógica docente, según niveles de desempeño, 2020*

Habilidades socioemocionales	Práctica pedagógica docente								Total	
	Excelente		Satisfactoria		Regular		Insatisfactoria		F	%
	F	%	F	%	F	%	F	%		
Muy adecuada	6	9,7	4	6,5	4	6,5	0	0,0	14	22,6
Adecuada	14	22,6	21	33,9	4	6,5	1	1,6	40	64,5
Medianamente adecuada	3	4,8	5	8,1	0	0,0	0	0,0	8	12,9
Inadecuada	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Total	23	37,1	30	48,4	8	12,9	1	1,6	62	100,0

Fuente: Escala de Habilidades Socioemocionales (EHSE) y Cuestionario de Práctica Pedagógica Docente (CPPD).

Tabla 5 *Nivel de correlación entre las habilidades socioemocionales y práctica pedagógica docente, según modelo estadístico, 2020*

Coeficiente de Correlación de Spearman		Práctica pedagógica docente	
	Correlación de Spearman	de	$r = 0,533^{**}$
Habilidades socioemocionales	Significación (bilateral)		0,004
	N		62
	Clase de correlación		Directa
	Nivel		Moderada (0,51 a 0,75)

** El nivel de correlación significativa es de 0,01 (bilateral).

Fuente: Escala de Habilidades Socioemocionales (EHSE) y Cuestionario de Práctica Pedagógica Docente (CPPD).

En cuanto a la vinculación y/o relación entre las habilidades socioemocionales y la práctica pedagógica docente como variables de estudio se puede apreciar en el primer caso que existe dicha vinculación, pues del 64,5% de docentes que desarrollan en forma adecuada sus habilidades socioemocionales, el 22,6% se autoevalúan como excelente en su práctica pedagógica y el 33,9% como satisfactoria; además en cuanto al nivel de correlación entre dichas variables, esta se da en forma directa o positiva, en un nivel moderado, con un nivel de significancia o p-valor de 0,004.

Figura 3. Modelo de desarrollo de habilidades socioemocionales para la práctica pedagógica de docentes.



Fuente: Elaboración propia.

La síntesis gráfica del modelo de desarrollo de habilidades socioemocionales para la práctica pedagógica de docentes

evidencia claramente cuatro componentes: entrada, constituida por el sistema de formación docente, ya sea la formación inicial y/o la formación continua; el proceso, que se centra en las habilidades socioemocionales de gestión de emociones y gestión de relaciones como base para la toma de decisiones, considera además instrumentos de monitoreo pertinentes para lograr una práctica pedagógica efectiva, donde la premisa y diferencial básica es la incorporación, formación y valoración docente integral. También forman parte del modelo formativo el componente de salida, en el cual se detalla el perfil del docente y el componente de impacto, donde se espera los beneficios en la práctica docente, en el logro de aprendizaje, en la gestión escolar y en la vinculación de la escuela con la familia y la comunidad.

Tabla 6. Validación del modelo de desarrollo de habilidades socioemocionales para la práctica pedagógica de docentes

Experto	Puntaje Estándar	Puntaje obtenido	Puntaje promedio
Experto 1	10	10	1,0
Experto 2	10	10	1,0
Experto 3	10	9	0,9
Experto 4	10	9	0,9
Índice de Validez de Contenido (Método Lawshe)			0,900

Fuente: Matriz de validez de contenido del Modelo con la participación de expertos, utilizando el método de Lawshe.

En la tabla 6 respecto a la validación del modelo de desarrollo de habilidades socioemocionales para la práctica pedagógica de docentes, se aprecia que la valoración de los expertos ha sido en un nivel del 100% en 2 casos y al 90% en los otros dos casos, con lo cual se tiene un Índice de Validez de Contenido de 0,900 con la metodología Lawshe.

El proceso de discusión de resultados en la investigación se ha realizado con base a la fuente fáctica y la fuente teórica; en el primer caso, se redactó teniendo en cuenta los principales hallazgos de la investigación, así como los datos de estudios previos y, para la fuente teórica, se utilizaron los diferentes elementos del corpus teórico, entre definiciones, categorías, teorías y enfoques. Concordante con lo anterior, en cuanto al propósito de medir en los docentes el nivel de desarrollo de las habilidades socioemocionales, se encontró en líneas generales, en la figura 1, que dichas habilidades se encuentran en un nivel muy adecuado en el 22,6%, adecuada en el 64,5% y medianamente adecuada en el 12,9%; lo cual nos refleja que existe un acto consciente del docente por desarrollar competencias blandas o habilidades no cognitivas como es el caso de las habilidades socioemocionales.

Los resultados descritos anteriormente, conjuntamente con la premisa que las habilidades socioemocionales son importantes en el desarrollo personal y profesional de los docentes, lo cual redundará en una mejora de la práctica pedagógica y logros de aprendizaje eficientes en los estudiantes, desde una perspectiva fáctica, son concordantes con la investigación realizada por Paoloni-Stente y Aristulle (2019), quienes concluyen que el docente es el principal sujeto de la educación con el cual se debe empezar y consolidar la transformación de una formación integral, con base a las habilidades socioemocionales como aspectos relevantes que contribuyan en el aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, la investigación fundamenta sus resultados en los planteamientos de Conde (coord.)

(2018), quien acota que las habilidades socioemocionales (HSE) son las capacidades que permiten a un profesional o una persona comprender y regular sus emociones, así como identificar las emociones de los demás en el marco de un clima emocional, establecer y alcanzar metas a favor del bienestar individual y común, establecer relaciones constructivas y solidarias a partir de la empatía, y tomar decisiones responsables, razonadas y emotivas.

En forma específica, en la tabla 3, respecto a las habilidades socioemocionales que evidencian los docentes, según dimensiones y niveles de desempeño se tiene que, si bien las habilidades socioemocionales de gestión de emociones es favorable en poco más de las dos terceras partes (79,0%) de docentes que se ubican en las categorías adecuada (61,2%) y muy adecuada (17,7%), existe un preocupante 21,0% de los docentes que gestionan sus emociones en forma medianamente adecuada; perspectiva que es muy parecida en el desarrollo de habilidades socioemocionales de gestión de decisiones donde menos de las dos terceras partes (72,5%) de educadores que se ubican en las categorías adecuada (43,5%) y muy adecuada (29,0%), existiendo de igual manera un significativo 25,8% de los maestros que gestionan sus decisiones en forma medianamente adecuada. Por el contrario, en cuanto a la gestión de relaciones como parte de las habilidades socioemocionales, los resultados son muy favorables en el acumulado del 88,7%, puesto que el 35,5% gestiona sus relaciones en forma muy adecuada y el 53,2% lo hace en forma adecuada; quedando un mínimo del 9,7% que lo hace medianamente adecuada.

Los hallazgos de las diferentes dimensiones de las habilidades socioemocionales, desde el punto de vista fáctico, son concordantes con la investigación realizada por Barrientos (2016), quien concluye que la relación entre las habilidades del docente en el manejo del desarrollo socioemocional de sus sesiones de aprendizaje y el apoyo

pedagógico a sus estudiantes es más notorio en los docentes de tercer curso; lo cual implicaría que cuanto más edad tienen los estudiantes, mejor performance debe existir del desarrollo de dichas habilidades en los docentes. Asimismo, Torres (2018), concluye que los profesores con alto nivel de conciencia emocional tienen más capacidad de reconocer su estatus emocional, incluyendo sus reacciones; en síntesis, se infiere que un docente con un buen bagaje de competencias socioemocionales y adecuada creencia de autoeficacia, tiende raramente a padecer la sintomatología del síndrome de Burnout (estar quemado). De estos estudios previos se deduce que el desarrollo de las habilidades socioemocionales de gestión de emociones, gestión de relaciones y gestión de decisiones, reducen el estado de agotamiento mental, emocional y físico en los docentes de las instituciones educativas, características típicas del síndrome de Burnout.

En cuanto a la fundamentación teórica de los hallazgos respecto a las dimensiones de las habilidades socioemocionales, se tiene que Peñalva et al. (2017), señala dos motivaciones básicas por las que los docentes requieren desarrollar habilidades relacionadas con la gestión de emociones: la primera tiene que ver con su bienestar emocional y la segunda con su calidad y calidez docente y su rol como mediador de conocimientos y garante del bienestar del alumnado; es decir, el desarrollo de habilidades socioemocionales en los docentes, ya sea en su proceso de formación, como en su proceso de valoración, no es una opción, sino una necesidad a fin de asegurar el bienestar integral de los docentes y los logros de aprendizaje de los estudiantes. También, en cuanto a la dimensión de gestión de relaciones como una de las dimensiones de dichas habilidades, en los planteamientos de Tapia-Gutiérrez y Cubo-Delgado (2017) se acota que las habilidades sociales o de gestión de interacciones favorecen un desenvolvimiento adecuado en los docentes; además constituyen un dominio clave en su práctica pedagógica. Por último en cuanto a la dimensión de la gestión de

decisiones en el marco de las habilidades socioemocionales, a decir de Lazzati (2013), dicho grupo de habilidades están vinculadas estrechamente a la creatividad, la innovación, la generación de ideas novedosas y primigenias, lo cual es fundamental en el docente, no solo porque una toma de decisiones adecuada con enfoque de 360° que incluya el feedback, así como el equilibrio entre la racionalidad y la emotividad, favorecen el performance, el desarrollo y la motivación de maestro; sino que, además aseguran prácticas pedagógicas efectivas que redundan en los logros de aprendizaje de los estudiantes y en la eficiencia de la gestión escolar.

En cuanto al objetivo específico de identificar las características de la práctica pedagógica, se observa en líneas generales, en la figura 2, que dicha práctica en los docentes se caracteriza por ser excelente en el 37,1%, satisfactoria en el 48,4%, regular en el 12,9% e insatisfactoria en el 1,6%. La información estadística general descrita líneas anteriores, evidencia que los docentes al autoevaluarse, consideran que aún no ejecutan su labor pedagógica de manera efectiva, lo cual implicaría ajustar aspectos como: planificación curricular inversa, conducción de la práctica pedagógica y/o evaluación con enfoque formativo, ello con base a principios de realidad (metodologías situadas) y con enfoque crítico-reflexivo donde se utilice a la investigación como principal herramienta, tal como lo señala Valbuena et al. (2018), al acotar que los procesos investigativos que desarrollen los docentes se relacionan con las prácticas pedagógicas; por el contrario, una práctica pedagógica docente sin la aplicación de la investigación, se constituye muy estática y redundante en un ambiente escolar, que en muchos no es el mejor.

En forma específica, en la tabla 4, sobre la caracterización de la práctica pedagógica de los docentes, según dimensiones y niveles de desempeño se encontró que, si bien la planificación curricular inversa es favorable en poco más de las cuatro quintas partes (85,5%)

de docentes que su nivel de desempeño autoevaluado está en las categorías satisfactoria (27,4%) y excelente (58,1%), existe un 12,9% de los docentes que al autoevaluarse se ubican con desempeño regular; resultados que son similares a los encontrados en la conducción de la práctica pedagógica donde más de las dos terceras partes (77,5%) de educadores se ubican en las categorías satisfactoria (45,2%) y excelente (32,3%) al momento de autoevaluar su desempeño, existiendo, de igual manera, un preocupante 17,7% de los maestros que se ubican en la categoría regular. Sin embargo, en cuanto a la práctica evaluativa con enfoque formativo, los resultados son medianamente favorables en los docentes, puesto que, solo un acumulado del 58,1% de ellos se ubican en las categorías satisfactoria (33,9%) y excelente (24,2%), mientras que el 29,0% se autoevalúan como regular y el 12,9% se autoevalúan como insatisfactorio, con relación a la práctica pedagógica con enfoque formativo.

Los hallazgos anteriores, reflejan una preocupación de la práctica pedagógica de los docentes de la unidad de análisis, con mayor énfasis en la práctica evaluativa con enfoque formativo, lo cual estaría afectando el proceso de retroalimentación de los estudiantes y el desarrollo de evidencias de aprendizaje que redunden en logros de aprendizaje desfavorables en la evaluación de aula; puesto que, de la efectividad de la práctica pedagógica, dependen los resultados de aprendizaje y dicha práctica es el resultado del saber pedagógico del docente y de la cultura escolar, tal como lo señala Morales-Trejos (2019) en su investigación realizada al enfatizar que la práctica pedagógica no es solamente consecuencia del saber, también lo es de la cultura escolar, tipificando dicho saber pedagógico como el conjunto de conocimientos cotidianos, de conceptos, de metodologías, de prescripciones y observaciones de la interioridad misma del saber, que aparecen, se definen, se aplican y se transforman en los escenarios educativos al momento de ejecutar una práctica pedagógica.

Indudablemente, si se desea diseñar una modelación pedagógica centrada en temas específicos, no solo se debe recurrir al diagnóstico situacional de las variables de estudio, reflejada en estadísticas descriptivas, sino, principalmente en la conexión que existen entre las variables; en ese sentido, en cuanto al objetivo específico que busca determinar la relación entre el desarrollo de habilidades socioemocionales y la práctica pedagógica de los docentes, de modo tal que se establezcan puntos claves que faciliten la pertinencia, coherencia y consistencia del modelo, se encontró, tal como se refleja en la tabla 5 que existe vinculación entre las variables de estudio, así, del 22,6% de docentes que tienen un desarrollo muy adecuado de las habilidades socioemocionales, el 9,7% evidencia una práctica excelente y el 6,5% se ubica en la categoría satisfactoria de la práctica pedagógica; asimismo, del 64,5% de docentes que reflejan desarrollo adecuado de las habilidades socioemocionales, el 22,6% se autoevalúan como excelente en su práctica pedagógica y el 33,9% se ubican en la categoría satisfactoria; dicha información descrita líneas anteriores se corroboró al aplicarse el Coeficiente de Correlación de Spearman, a partir del cual se obtuvo una significancia bilateral de 0,004 que denota un nivel moderado (0,51 a 0,75) de correlación entre las variables de estudio.

La información fáctica evidenciada en los hallazgos de la investigación, respecto a la relación que se da entre el desarrollo de las habilidades socioemocionales y la práctica pedagógica de los docentes es concordante con la investigación realizada por Llorent et al. (2020), quienes acotan que el aspecto socioemocional, ya sea que se concrete en competencias o habilidades, tiene un rol importantísimo en la ejecución de las responsabilidades profesionales de calidad, ello en virtud que se ha encontrado una relación significativa entre las competencias socioemocionales en los profesores y el éxito del proceso de enseñanza y aprendizaje. La premisa precedente es relevante enfatizarla, toda vez que un docente que se autopercibe como una persona eficaz, comprende

sus emocionales, regula sus emociones, comprende las emociones de los demás en el marco de un clima emocional; además de ello, maneja el estrés, gestiona la gratificación, es tolerante a frustración, es perseverante y con buena motivación de logro; tiene mejores posibilidades para desarrollar una conciencia social con escucha activa, empatía y toma de perspectiva; así como mayor predisposición de relacionarse con los demás en forma asertiva, manejando pacíficamente los conflictos y evidenciando comportamiento prosocial en la comunidad donde se desempeña; lo cual redundará en una toma de decisiones con perspectiva de 360°, equilibrando el razonamiento y la emoción y; definitivamente todas estas habilidades que constituyen el bagaje del aspecto socioemocional se constituyen en predisposiciones efectivas para el desarrollo de una práctica docente en forma efectiva, con una planificación curricular con perspectiva inversa, un proceso de ejecución con estrategias altamente efectivas, situadas y especializadas, unido a un proceso de evaluación con enfoque formativo.

La relación entre las habilidades socioemocionales y la práctica pedagógica donde desde el corpus teórico se fundamenta en los planteamientos de Llorent et al. (2020), citando a García (2003), Bisquerra y Pérez (2007), quienes acotan que dichas habilidades son trascendentales para conseguir un propósito, ya sea en el ámbito personal como profesional; en ese sentido, también implica la capacidad de congregar en forma adecuada el conjunto de conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes ineludibles a fin de desarrollar acciones diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia.

En cuanto al objetivo específico tendiente a elaborar un modelo de desarrollo de las habilidades socioemocionales para la práctica pedagógica de los docentes, enfatizando la gestión de emociones, gestión de relaciones y gestión de decisiones, se tiene que dicho modelo se elaboró con base a las teorías de las inteligencias

múltiples, destacando las inteligencias intrapersonal e interpersonal; así como la teoría de la alteridad, recalcando la comprensión y perspectiva del otro; en ese sentido, la premisa de la cual parte el modelo radica en que las habilidades socioemocionales preceden a las habilidades cognitivas; es decir, solo el bienestar socioemocional de los docentes, asegurará una práctica pedagógica eficiente, pues estarían dadas las condiciones emocionales, sociales y decisionales para que el docente planifique, conduzca y valore su práctica pedagógica como aspectos directamente relacionados a su rol docente; además de participar en la gestión escolar, vincularse con los padres de familia, la comunidad local y la comunidad profesional como aspectos que se relacionan indirectamente a su labor profesional.

El diseño o elaboración de un modelo, ya sea pedagógico, didáctico o formativo como es en este caso, implica una representación arquetípica del proceso formativo, donde se presentan elementos teóricos y fácticos de las habilidades socioemocionales para mejorar la práctica pedagógica de los docentes, ello con base a las teorías predeterminadas y premisas del investigador; en ese sentido, el modelo diseñado constituye una visión sintética que orienta a los docentes, directivos especialistas y funcionarios del sistema educativo en el análisis y la sistematización de prácticas educativas integrales que faciliten en el corto, mediano o largo plazo, la elaboración comprensible de políticas de incorporación, formación y evaluación docente.

La organización del modelo formativo centrado en habilidades socioemocionales para una práctica pedagógica docente eficiente; además de la base teórica y la premisa planteada por el investigador, en su estructura tiene como input, el sistema de formación docente, concretado en la formación inicial y la formación de docentes en servicio; a partir de ello se busca como razón de ser la incorporación, formación y valoración docente integral, siendo necesario para ello,

el proceso de desarrollo de habilidades socioemocionales de gestión de emociones para transitar a la gestión de relaciones y en su conjunto a la gestión de decisiones y una vez garantizado el bienestar socioemocional o competencias blandas, migrar al desarrollo de habilidades cognitivas o competencias duras de la práctica pedagógica docente a fin de concretar la planificación curricular inversa, la conducción eficiente de la práctica pedagógica y la evaluación formativa, enfatizando en este último aspecto, puesto que, por ser un enfoque novedoso del quehacer docente, los resultados indican que se requiere mayor intervención que deberá ser monitoreados con instrumentos pertinentes a aplicar por los equipos directivos de la IE. El output o salida de la modelación, implica un perfil de docente analítico, reflexivo, creativo, crítico, investigador e innovador que toma decisiones en forma razonada, afectiva y efectiva; redundando todo el modelo, en la mejora del performance docente, el aseguramiento de los logros de aprendizaje, la eficiencia en la gestión escolar y la vinculación afectiva familia-escuela-comunidad.

En cuanto al impacto de la modelación de un determinado sistema, aspecto o proceso en los resultados operativos de una organización, a nivel educativo, existen hallazgos que confirman los beneficios de la elaboración de modelos en la práctica pedagógica y en los logros de aprendizaje; así, en la investigación realizada por Bournissen (2018) acota que las casuísticas han demostrado que la educación ya sea virtual o presencial, apoyada de una modelación permite un mejor desarrollo de los estudiantes, pues genera una actitud muy positiva, así como un alto nivel de compromiso, lo cual redundo en resultados finales muy satisfactorios.

Asimismo, la modelación, hoy más que nunca es necesario, puesto que brinda identidad a las organizaciones, así como precisión sistemática a los aspectos o procesos, tal como lo señalan Gálvez y Milla (2018), cuando acotan que la presentación de modelaciones

del proceso de evaluación docente en la actualidad, se debe a la aparición de procesos y sistemas valorativos en el contexto internacional; dichos modelos consideran criterios precisos para valorar el desempeño docente con base a la reflexión de la práctica pedagógica, lo cual implica un proceso de introspección y retrospección de la actuación pedagógica de los docentes a fin de trascender y transformar sus conocimientos y saberes que redunden en la mejora del desarrollo profesional; ello en el marco de un enfoque reflexivo-crítico.

Por último, en cuanto a la validación del modelo de desarrollo de las habilidades socioemocionales para la práctica pedagógica de los docentes, cabe indicar que se realizó con énfasis en la validación de contenido, ya sea por medio de la validación racional y/o por medio de la validación de expertos, así como la validación de criterio y de constructo. Como resultado de este proceso de validación se obtuvo un excelente nivel, donde el Índice de Validez de Contenido (CVI) con la metodología de Lawshe fue de 1,00; lo cual implica que los ítems validados a decir de los expertos, no solo fueron esenciales para valorar el modelo, sino que también, dicho modelo denota coherencia entre los elementos de su estructura (input, proceso y output); es pertinente, pues se ha realizado concordante con los resultados de la investigación y; es consistente, puesto que está fundamentado en la teoría de las inteligencias múltiples y la teoría de la alteridad.

Los resultados de la investigación, organizados de acuerdo con los objetivos planteados, permiten determinar las siguientes conclusiones:

El nivel de desarrollo de las habilidades socioemocionales de los docentes de la unidad de análisis, en líneas generales es muy adecuada en el 22,6%, adecuada en el 64,5% y medianamente adecuada en el 12,9%; mientras que, en forma específica, la dimensión gestión de emociones es favorable en poco más de las

dos terceras partes (79,0%) de docentes que se ubican en las categorías adecuada (61,2%) y muy adecuada (17,7%); asimismo, en la dimensión, gestión de decisiones, menos de las dos terceras partes (72,5%) de educadores se ubican en las categorías adecuada (43,5%) y muy adecuada (29,0%); además en la gestión de relaciones, los resultados son muy favorables en el acumulado del 88,7%, puesto que el 35,5% gestiona sus relaciones en forma muy adecuada y el 53,2% lo hace en forma adecuada.

Las características de la conducción de la práctica pedagógica en los docentes de la muestra de estudio, en líneas generales, se caracteriza por ubicarse en un nivel excelente en el 37,1%, satisfactoria en el 48,4% y regular en el 12,9%; en forma específica, la práctica pedagógica se caracteriza por: una planificación curricular inversa favorable en poco más de las cuatro quintas partes (85,5%), distribuidos en las categorías satisfactoria (27,4%) y excelente (58,1%); una conducción de la práctica pedagógica favorable en más de las dos terceras partes (77,5%) de educadores, quienes se ubican en las categorías satisfactoria (45,2%) y excelente (32,3%) y; una práctica evaluativa con enfoque formativo medianamente favorable en los docentes, pues solo un acumulado del 58,1% de ellos se ubican en las categorías satisfactoria (33,9%) y excelente (24,2%).

Existe relación entre el desarrollo de las habilidades socioemocionales y la práctica pedagógica de los docentes, pues del 22,6% de docentes que tienen un desarrollo muy adecuado de las habilidades socioemocionales, el 9,7% evidencia una práctica excelente y el 6,5% se ubica en la categoría satisfactoria; asimismo, del 64,5% de docentes que reflejan desarrollo adecuado de las habilidades socioemocionales, el 22,6% se autoevalúan como excelente en su práctica pedagógica y el 33,9% se ubican en la categoría satisfactoria; dichos hallazgos se corroboraron mediante el Coeficiente de Correlación de Spearman, donde se obtuvo una

significancia bilateral de 0,004 que denota un nivel moderado (0,51 a 0,75) de correlación entre las variables de estudio.

El modelo de desarrollo de las habilidades socioemocionales para la práctica pedagógica de los docentes se elaboró con base a la teoría de las inteligencias múltiples y la teoría de la alteridad, partiendo de la premisa que las habilidades socioemocionales preceden a las habilidades cognitivas; dicho modelo tiene como input, el sistema de formación docente, concretado en la formación inicial y la formación de docentes en servicio; como razón de ser, la incorporación, formación y valoración docente integral; como proceso, el desarrollo de habilidades socioemocionales de gestión de emociones, gestión de relaciones y gestión de decisiones, lo cual redundará en la práctica pedagógica docente, operativizada con la planificación curricular inversa, la conducción eficiente de la práctica pedagógica y la evaluación formativa; el output del modelo, implica un perfil de docente analítico, reflexivo, creativo, crítico, investigador e innovador que toma decisiones en forma razonada, afectiva y efectiva.

La validación del modelo de desarrollo de las habilidades socioemocionales para la práctica pedagógica de los docentes, se hizo con énfasis en la validación de criterio, de constructo y de contenido; en este último caso, incluyendo la validación de expertos, a partir del cual se obtuvo un excelente nivel, donde el Índice de Validez de Contenido (CVI) con la metodología de Lawshe fue de 1,00; lo cual implica que, los ítems validados en la perspectiva de los expertos, no solo fueron esenciales para evaluar el modelo, sino que, además, dicho modelo denota coherencia entre los elementos de su estructura (input, proceso y output); es pertinente, pues se ha realizado concordante con los resultados de la investigación y; es consistente, puesto que está fundamentado en la teoría de las inteligencias múltiples y la teoría de la alteridad.

La investigación plantea como propuesta el modelo de desarrollo de habilidades socioemocionales para la práctica pedagógica de docentes, el cual su síntesis gráfica forma parte de los resultados de la investigación (figura 3). Dicho modelo ha sido diseñado con base a fuentes fácticas obtenidas como resultado del diagnóstico situacional de las variables de estudio; así como, las fuentes epistemológicas a partir del análisis de modelos análogos a fin de elaborar un modelo primigenio, pero con base al contexto y al corpus teórico del objeto de estudio.

La fundamentación teórica del modelo se basa en la teoría de las inteligencias múltiples, concretamente la inteligencia interpersonal e intrapersonal; así como la teoría de la alteridad, principalmente el postulado de la comprensión del otro; a partir de ello se diseñó la premisa que las habilidades socioemocionales preceden a las habilidades cognitivas, ello implica que cuanto mejor se gestionen las emociones y las interacciones, mejores resultados se tendrá en las habilidades cognitivas como la práctica pedagógica de los docentes.

Los componentes del modelo que se generan a partir de la fundamentación teórica y fáctica son tres principales y un complementario: la entrada, el proceso, la salida o resultado y el impacto. El componente de entrada tipificado como el sistema de formación docente, está constituido por dos aspectos, uno de ellos es el sistema de formación docente inicial y el otro, el sistema de formación docente en servicio, quienes son los que ingresan al modelo para un proceso de formación y valoración integral (habilidades cognitivas o duras y habilidades blandas o no cognitivas) que redunde en la mejora de la práctica pedagógica.

En cuanto al componente de proceso, considerado el eje medular del diseño e implementación del modelo, cabe indicar que dicho componente está centrado en las habilidades socioemocionales de gestión de emociones, gestión de relaciones y gestión de decisiones

para asegurar una práctica pedagógica efectiva, en la cual se realice una planificación curricular inversa, una conducción de la práctica pedagógica pertinente y una evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje con enfoque formativo; todo ello, encaminada a la formación y valoración del docente, desde un enfoque integral, proceso que requiere la aplicación de instrumentos de monitoreo pertinentes.

En cuanto al componente de salida, se tiene que, después de implementar en los docentes el modelo centrado en habilidades socioemocionales para una práctica pedagógica renovada, el perfil de egreso del docente debe caracterizarse por ser: analítico en su práctica pedagógica, deconstruyendo sus elementos y procesos; reflexivo con su actuar pedagógico, analizando aciertos y vacíos de su intervención diaria; creativo en el diseño e implementación de ideas primigenias y con pensamiento divergente; crítico y propositivo en su accionar, argumentado y contra argumentando sus posturas desde diferentes perspectivas y enfoques e innovador, con su práctica pedagógica diaria que le conlleve a construir saberes en forma permanente; en suma, un docente que tome decisiones razonadas, afectivas y efectivas.

El componente complementario del modelo, tipificado como “de impacto” se aboca al análisis del efecto del modelo en los principales aspectos de la gestión escolar; por ejemplo en qué medida el modelo mejora el performance del docente, en los procesos curriculares e inclusive en la labor tutorial; además de los beneficios en el aseguramiento de los logros de aprendizaje de los estudiantes, en la eficiencia de la gestión escolar y en la vinculación efectiva y afectiva de la escuela con la familia y la comunidad.

El componente fundamental del modelo, tal como se ha señalado en párrafos anteriores es el proceso, el cual se centra en las habilidades socioemocionales para una intervención formativa y una praxis docente integral, efectiva y afectiva; en ese sentido, conviene

enfatar en la relevancia de los aspectos del modelo, principalmente vinculados al desarrollo de habilidades socioemocionales, tales como: la gestión de emociones, la gestión de relaciones y la gestión de decisiones por parte de los docentes a fin de evidenciar un desarrollo profesional y performance eficiente. En cuanto a la gestión de emociones de los docentes, como un aspecto del modelo formativo-evaluativo, cabe destacar que, en tanto un educador sepa reconocer y canalizar sus emociones de manera favorable, así como reconocer las emociones de los demás en el marco del clima emocional, logrará mejores predisposiciones para desarrollar su praxis educativa.

Concordante con lo anterior, sintetizando los planteamientos de Casado (2009), la gestión de emociones circunscrita en la inteligencia emocional, hace referencia a que la persona, en este caso, el docente es capaz de comprender la naturaleza de sus emociones, conociendo sus causas, expresándolas o controlándolas, según las exigencias situacionales e inclusive anticipándose a sus propios sentimientos, lo cual, no solo se circunscribe en el sujeto mismo, sino a la capacidad de comprender y reconocer las emociones en los demás; es decir, el reconocimiento de un clima emocional contextual. La gestión de emociones como aspecto del modelo, se concreta con el desarrollo de la autoconciencia, donde se promueve en los docentes las habilidades de autopercepción, autoeficacia y reconocimiento de las emociones; asimismo, se enfatiza en la autorregulación de los docentes como aspecto clave para manejar emociones, gestionar las gratificaciones o momentos agradables en pro de mejores recompensas y tolerar los momentos frustrantes, alternando pensamientos automáticos por pensamientos alternativos; también se desarrolla en los docentes la determinación para dirigir sus predisposiciones y actuaciones hacia un propósito deseado con habilidades como: motivación de logro, perseverancia y manejo del estrés ante situaciones abrumadoras.

La gestión de relaciones como un aspecto del modelo es un proceso dinámico en el cual intervienen estudiantes, gestores educativos, familias de los estudiantes y pares de docentes para canalizar acciones educativas y formativas centradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el desarrollo de habilidades cognitivas y no cognitivas (socioemocionales), ello implica gestionar habilidades de comunicación, colaboración, trabajo en equipo, entre otras. Sobre el particular una de las estrategias de la gestión de las relaciones que puede utilizar el docente, es la personalización de las relaciones, la cual tiene que ver con el “lenguaje y la comunicación tanto la verbal como la no verbal, con la utilización de la escucha activa y los mensajes en primera persona que transmiten el sentimiento y la necesidad” (p. 131), situaciones claves para la generación de relaciones armoniosas; en ese sentido, el modelo apuesta por una gestión de relaciones a partir del desarrollo de la conciencia social de los educadores con base a la empatía, escucha activa y la toma de perspectiva para juzgar adecuadamente las acciones; así como la gestión de la relación con los demás enfatizando en las conductas asertivas, el manejo adecuado de los conflictos con estrategias pacíficas de negociación, mediación, conciliación y consenso, unido a un comportamiento prosocial que facilite la sensibilidad social.

Por último, en cuanto a la gestión de decisiones, el modelo asume la premisa dual en el cual el docente se enfrenta permanentemente a decisiones que son de índole automática, donde la acción es inmediata y no estaban programadas y, otras que son deliberadas, estaban previstas y en las cuales el análisis y búsqueda de información es más recurrente; en este contexto se habla de una toma de decisiones natural, la cual en la perspectiva de Rodríguez (coord.) (2004) es considerada como el proceso por el cual las personas recurren a su experiencia para tomar decisiones en el momento complejo de la cotidianidad. La gestión de decisiones en el modelo implica una actividad frecuente y cotidiana de

pensamiento de los docentes, donde deben obtener información y análisis de la situación, identificación y valoración de alternativas, así como la aplicación y valuación de decisiones que toman en la interacción con sus pares respecto a su praxis pedagógica, en la interacción con los estudiantes sobre los logros de aprendizaje, en la interacción con los gestores escolares en cuanto a la eficiencia de la gestión escolar y en la vinculación con la familia de los estudiantes y la comunidad.

REFERENCIAS

- Acosta, A. (2008). *Educación emocional y convivencia en el aula*. EGRAF, S.A.
- Barrientos, A. (2016). *Habilidades sociales y emocionales del profesorado de educación infantil relacionadas con la gestión del clima de aula* [tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio institucional <https://eprints.ucm.es>
- Bernal, P. (comp.) (2017). *La Investigación en Ciencias Sociales: Técnicas de recolección de la información*. Lápiz Blanco S.A.A.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia: El enfoque de la Educación Emocional*. Wolters Kluwer España, S.A.
- Bolaños, G. y Molina, Z. (2007). *Introducción al currículo*. Universidad Estatal a Distancia.
- Bournissen, J. M. (2017). *Modelo pedagógico para la facultad de estudios virtuales de la Universidad Adventista Del Plata* (tesis de doctorado, Universitat de les Illes Balears). <https://www.tesisenred.net/discover>
- Burgos, A., Moreno, J. E. y Vega, D. R. (2013). *Instituciones Educativas Vivas*. Búhos Editores Ltda.
- Carrasco, S. (2005). *Metodología de la investigación científica: pautas metodológicas para diseñar y elaborar el proyecto de investigación*. San Marcos.

- Carrasco, S. (2015). *Metodología de la investigación científica: pautas metodológicas para diseñar y elaborar el proyecto de investigación* (2a ed.). San Marcos.
- Casado, C. (2009). *Entrenamiento emocional en el trabajo*. ESIC Editorial.
- Castillo, L. A. (2017). *Programa de formación permanente y su influencia en la evaluación del desempeño docente en la Institución Educativa Privada "Punta Arenas", Talara – Piura, 2015* (Tesis de Doctorado, Universidad César Vallejo).
- Conde, S. L. (coord.) (2018). *Manual para el Docente. Educación socioemocional en educación media superior: orientaciones didácticas y de gestión para la implementación individual y grupal*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Consejo Nacional de Educación (2020). *Proyecto Educativo Nacional – PEN 2030: El reto de la ciudadanía plena*.
- Cox, R. H. (2009). *Psicología del deporte: Conceptos y sus aplicaciones* (6ª ed.). Panamericana S.A.
- Ezequiel Ander Egg (2011) *Aprender a investigar: nociones básicas para la investigación social*. - 1a ed.- Córdoba: Brujas, 2011.
- Fuentes, D. D., Toscano, A. E., Malvaceda, E., Díaz, J. L. y Díaz, L. (2020). *Metodología de la investigación: Conceptos, herramientas y ejercicios prácticos en las ciencias administrativas y contables*. Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.
- Gálvez, E. y Milla, R. (2018). *Evaluación del desempeño docente: Preparación para el aprendizaje de los estudiantes en el Marco de Buen Desempeño Docente. Propósitos y Representaciones*,

6(2).

407-452.

<http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v6n2/a09v6n2.pdf>

Gobierno Regional Piura (2015). *Modelo de gestión del sistema educativo de la Región Piura*.

González, H. (2013). *Análisis de una práctica docente: La práctica pedagógica y la visión de una docente normalista*. Palibrio.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación*. McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.U.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación (6ª ed.)*. McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.

Jiménez-Ottalengo, R. y Carreras-Zamacona, M. T. (2005). *Metodología para la investigación en ciencias de lo humano*. Publicaciones Cruz O., S.A.

Koepsell, D. R. y Ruiz, M. H. (2015). *Ética de la investigación, integridad científica*. México, D.F.: Comisión Nacional de Bioética y CONACYT.

Lazzati, S. (2013). *La toma de decisiones: Principios, procesos y aplicaciones*. Ediciones Granica.

López, V. M. (coord.) (2018). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior: Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Narcea Ediciones.

Llorent, V. J.; Zych, I. y Varo-Millán, J. C. (2020). Competencias socioemocionales autopercebidas en el profesorado universitario en España. *Educación XX1*, 23(1), 297-318. <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/23687>

- Morales-Trejos. C. (2019). Valoración de la práctica pedagógica en contextos rurales de educación media en Costa Rica y Chile. *Diálogo Andino*. (59), 93-106. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rda/n59/0719-2681-rda-59-93.pdf>
- Moreno, P. J. (2016). *Manual de investigación en educación: Talleres de trabajo*. Ediciones Unisalle.
- Ministerio de Educación (2012). *Marco de Buen Desempeño Docente: Para mejorar tu práctica como maestro y guiar el aprendizaje de tus estudiantes*.
- Ministerio de Educación (2016). *Programa curricular de educación primaria*. Autor.
- Ministerio de Educación (2019). *Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación de la Formación Inicial Docente: Programa de Estudios Educación Primaria*.
- Niño, L. S. (2013). *Currículo y evaluación críticos: Pedagogía para la autonomía y la democracia*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Ñaupas, H., Mejía, E., Novoa, E. y Villagómez, A. (2011). *Metodología de la investigación científica y asesoramiento de tesis*. Centro de Producción Editorial e Imprenta de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco] (2015). *Declaración de Incheon Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Foro Mundial.
- Ortiz, A. (2015). *Metodología para configurar el modelo pedagógico de la organización educativa. Un debate sobre la formación, la enseñanza y aprendizaje*. Editorial UNIMAGDALENA.

- Páez, R, M. (compiladora) (2015). *Práctica y experiencia: Claves del saber pedagógico docente*. Ediciones Unisalle.
- Paoloni-Stente, P. V. y Aristulle, P. C. (2019, 22 de abril). Habilidades socioemocionales en las comunidades educativas: aportes para la formación integral de los y las docentes. *Revista Educación, Universidad de Costa Rica*. 43(2), 1-15. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.28643>
- Peñalva, A., López-Goñi, J. J. y Barrientos, J. (2017). Habilidades emocionales y profesionalización docente para la educación inclusiva en la sociedad en red. *Contextos Educativos Revista de Educación*. 20, 201-215. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/3011/2784>
- Pinaya, V. (2005). *Constructivismo y prácticas de aula en Caracollo*. Plural Editores.
- Rendón, M. A. (2019,). Competencias socioemocionales de maestros en formación y egresados de programas de educación. *Praxis & Saber* ,10(24), 243-270. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.10004>
- Reyes, M. E. (2016,). Relación entre Habilidades Sociales y Desempeño Docente desde la percepción de estudiantes adultos de universidad privada en Lima, Perú. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*. 10(2), 17-31. <https://doi.org/10.19083/ridu.10.465>
- Rodríguez, A. (coord.) (2004). *Psicología de las organizaciones*. Editorial UOC.
- Solis, A. (2008). *Metodología de la investigación jurídico-social*. Editora "FECAT" E.I.R.L.

- Tapia-Gutiérrez, C. P. y Cubo-Delgado, S. (2017, 19 de enero). Habilidades sociales relevantes: percepciones de múltiples actores educativos. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*. 9(19), 133-148. <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281052678007.pdf>
- Torres, E. (2018). Competencias socioemocionales y creencias de autoeficacia como predictores del burnout en docentes mexicanos. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE)*. 17(35), pp. 15-27. <https://doi.org/10.21703/rexe.20181735torres1>
- Valbuena, S., Conde, R. J. Padilla, I. A. (2018, 28 de diciembre). La práctica pedagógica en la investigación en educación matemática desde la perspectiva de los egresados. *Universitas Humanística*. (86), pp. 249-273. <http://www.scielo.org.co/pdf/unih/n86/0120-4807-unih-86-249.pdf>



José Luis Herrera Montero.
Universidad César Vallejo

ORCID 0000-0003-2671-7336
jlherreramontero@gmail.com

Docente de educación primaria, Magister en Gestión Educativa, con segunda especialidad en Gestión Escolar con Liderazgo Pedagógico, actual director designado de la institución educativa 14093 Abraham Ruiz Nunura, con amplia experiencia docente, dirección de IE y especialista de Educación.



Manuel Jesús Sánchez Chero
Universidad Cesar Vallejo

ORCID: 0000-0003-1646-3037
manuel Sanchezchero@gmail.com

Ingeniero de Sistemas, Magister en docencia universitaria, doctorado en educación, Docente de posgrado del doctorado de Educación de la Universidad César Vallejo Filial Piura, Investigador Renacyt con registro P0011796, en el grupo de Carlos Monge Medrano, Nivel III. Con amplia experiencia en proyectos y publicaciones en el área de Ingeniería y Tecnología de Información.



Ruth Esther Carvajal Martínez
Universidad César Vallejo

ORCID: 0000-0001-8697-1251
rcarvajalm0125@gmail.com

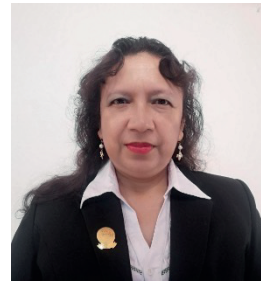
Licenciada en Bibliotecología, Magister en Bibliotecología, Docente de la Universidad de Guayaquil. Actualmente Directora de Biblioteca General de la Universidad de Guayaquil. Docente universitaria.



Margot Ysabel Silva Manrique

Universidad César Vallejo
O R C I D :
0000-0001-7865-7473
p7000471546@ucvvirtual.edu.pe
margotylabels@gmail.com

Docente de educación primaria, Magister en Administración de la Educación, con segunda especialidad en gestión escolar con liderazgo pedagógico, actual directora designada de la Institución Educativa Josemaría Escrivá de Balaguer, con amplia experiencia docente y dirección de IE.



Lourdes Consuelo La Madrid Benites
Universidad César Vallejo

O R C I D :
0000-0002-8186-4729
p2000035699@ucvvirtual.edu.pe
lulylama6@gmail.com

Licenciada en Educación Primaria. Docente nombrada en la I.E 14646_Morropón. V Escala. Mg. En Educación con Mención en Docencia y Gestión Educativa. Actualmente directora en la I.E Carlos Augusto Salaverry- La Pareja. Ampla experiencia como especialista en UGEL, docente, directora, y acompañante pedagógica en I.E



ISBN: 978-9942-8951-3-4

