

**PROGRAMA DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES A DOCENTES PARA LA
GESTIÓN DEL BIENESTAR ESCOLAR EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS**

SECUNDARIAS JER- UGEL PIURA.

**SOCIO-EMOTIONAL COMPETENCIES PROGRAM FOR TEACHERS FOR THE
MANAGEMENT OF SCHOOL WELL-BEING IN SECONDARY EDUCATIONAL
INSTITUTIONS JER- UGEL PIURA.**

Autores: ¹Marilú del Rosario Chaparro Aguilar, ²Pedro Pablo Sánchez Vargas y ³Rosario Haydee Aliaga Camarena.

¹ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6527-9653>

²ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0735-5376>

³ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0725-7576>

¹E-mail de contacto: mchaeduc@gmail.com

²E-mail de contacto: ppezanzv@hotmail.com

³E-mail de contacto: rhac51@hotmail.com

Artículo recibido: 20 de Agosto del 2021

Artículo revisado: 26 de Agosto del 2021

Artículo aprobado: 05 de Agosto del 2021

¹Licenciada en Educación especialidad Lengua y Literatura egresada de la Universidad Nacional de Piura (Perú). Posee una Maestría en Psicología Educativa de la Universidad Cesar Vallejo (Perú). Posee un PhD en Gestión Pública y Gobernabilidad de la Universidad Cesar Vallejo (Perú).

²Licenciado en Administración egresado de la Universidad Cesar Vallejo (Perú). Posee una Maestría en Dirección y Gestión de Servicios de Salud de la Universidad de Alcalá (España). Posee un PhD en Gestión Pública y Gobernabilidad de la Universidad Cesar Vallejo (Perú).

³Licenciada en Tecnología Médica en la especialidad de Terapia Física y Rehabilitación egresada de la Universidad Nacional de San Marcos (Perú). Posee una Maestría en Psicología Educativa de la Universidad Cesar Vallejo (Perú). Posee un PhD en Gestión Pública y Gobernabilidad de la Universidad Cesar Vallejo (Perú).

Resumen

Esta investigación propuso un programa de Competencias socioemocionales a docentes para la gestión del bienestar en instituciones educativas secundarias JER - UGEL Piura. Enmarcada en los parámetros de una investigación básica, de nivel descriptivo, propositiva y de enfoque mixto; la muestra estuvo conformado por 71 docentes del nivel secundario de la jurisdicción de UGEL-Piura. La técnica utilizada fue la encuesta; siendo un cuestionario el instrumento para el recojo de información; y la entrevista semiestructurada; su validación estuvo a cargo de expertos y la confiabilidad a través de una prueba piloto mediante el Alfa de Cronbach. Los resultados se procesaron usando el estadístico SPSS. Se identificó el nivel de competencias socioemocionales docentes; el 9.86% de docentes posee un nivel muy bueno en la dimensión competencia emocional mientras que en la dimensión social solo 2.82% se encuentra en el nivel muy bueno; ante ello se

diseñó un programa de competencias, herramienta que desarrollará o fortalecerá las competencias socioemocionales docentes puesto que el maestro es el modelador y referente emocional de sus estudiantes contribuyendo en la gestión del bienestar en la escuela. Es imprescindible gestionar en diversas instancias gubernamentales y no gubernamentales la puesta en práctica de esta propuesta.

Palabras claves: Competencias socioemocionales, programa, gestión del bienestar escolar.

Abstract

This research proposed a program of socio-emotional competencies to teachers for the management of well-being in secondary educational institutions JER - UGEL Piura. Framed in the parameters of a basic research, descriptive level, propositional and mixed approach; The sample was made up of 71 teachers from the secondary level of the jurisdiction of UGEL-Piura. The technique

used was the survey; being a questionnaire the instrument for collecting information; and the semi-structured interview; its validation was carried out by experts and its reliability through a pilot test using Cronbach's Alpha. The results were processed using the SPSS statistic. The level of teaching socio-emotional competencies was identified; 9.86% of teachers have a very good level in the emotional competence dimension, while in the social dimension only 2.82% is at a very good level; In view of this, a program of competencies was designed, a tool that will develop or strengthen teaching socio-emotional competencies since the teacher is the modeller and emotional reference of his students, contributing to the management of well-being in the school. It is essential to manage the implementation of this proposal in various governmental and non-governmental instances.

Keywords: Socio-emotional competences, program, school welfare management.

Sumário

Esta pesquisa propôs um programa de competências socioemocionais para professores para a gestão do bem-estar em instituições de ensino médio JER - UGEL Piura. Enquadrado nos parâmetros de uma pesquisa básica, nível descritivo, abordagem proposicional e mista; A amostra foi constituída por 71 professores do ensino médio da jurisdição da UGEL-Piura. A técnica utilizada foi o survey; ser o questionário o instrumento de coleta de informações; e a entrevista semiestruturada; sua validação foi realizada por especialistas e sua confiabilidade por meio de um teste piloto utilizando o Alpha de Cronbach. Os resultados foram processados usando a estatística SPSS. Identificou-se o nível de ensino de competências socioemocionais; 9,86% dos professores possuem um nível muito bom na dimensão de competência emocional, enquanto na dimensão social apenas 2,82% está em um nível muito bom; Diante disso, foi elaborado um programa de competências, uma ferramenta que irá desenvolver ou fortalecer as competências socioemocionais docentes, uma vez que o professor é o modelador e a referência emocional de seus alunos, contribuindo para a

gestão do bem-estar na escola. É fundamental gerir a implementação desta proposta nas várias instâncias governamentais e não governamentais.

Palavras-chave: Competências socioemocionais, programa, gestão do bem-estar escolar.

Introducción

La presente investigación tiene como objeto de estudio las competencias socioemocionales docentes, en relación a ello es de mi interés el análisis del panorama internacional, nacional y local en torno al tema.

Los Objetivos de desarrollo sostenible (ODS), al 2030 específicamente el ODS3 referido a la salud y bienestar, precisa que el garantizar una vida sana y promover el bienestar de todos es importante para la construcción de sociedades prósperas (ONU ,2015).

La disrupción originada por el Covid 19 viene siendo un gran desafío para los docentes en el mundo; en este contexto la educación requiere más que antes, de docentes emocionalmente competentes, capaces de crear entornos seguros y alentadores, que contribuyan a la pertenencia e importancia de sus estudiantes en la sociedad (UNESCO, 2020)

Centros internacionales de investigación como CASEL (Collaborative Center for Academic, Social, and Emotional Learning) en EE.UU y en el Reino Unido GTCE (General Teaching Council), investigando el área del desarrollo socioemocional, destacan la formación del profesorado y su responsabilidad; ejes primordiales, para lograr óptimos aprendizajes en los educandos Las emociones, en particular su funcionalidad, según la psicología contemporánea, son elementos esenciales para estar motivados, son modeladoras de nuestro sentir y discernimiento (Díaz, 2013; Lazarus, 1991;Salovey et al., 2001).

El Consejo Nacional de Educación (CNE), dentro de las líneas de políticas educativas priorizadas al 2021, considera en la línea 3 la revaloración profesional de los docentes como principal motor de la calidad, teniendo en cuenta para su consecución elevar la calidad de la formación docente, así como el fortalecimiento de carrera, planteando a la vez acciones para el logro de las metas planteadas en cada caso (CNE, 2016). La gestión escolar, en su dimensión comunitaria, fomenta la gestión de la convivencia escolar específicamente en el CG5: “gestión del Bienestar Escolar que promueva el desarrollo integral de los estudiantes” (DSN° 006-2021-MINEDU)

El PEN (Proyecto Educativo Nacional) al 2036 El Reto de la Ciudadanía Plena (D.S N°009-2020-MINEDU) precisa en la segunda orientación estratégica: las personas que se desempeñan como docentes en el SEP (Sistema Educativo Peruano), se comprometen con sus estudiantes y sus aprendizajes, construyendo vínculos afectivos positivos. Así mismos equipos directivos y otros gestores del aprendizaje facilitan y conducen experiencias educativas con profesionalismo y compromiso comprendiendo tanto las necesidades de estudiantes, docentes, personal administrativo y sus entornos (PEN-2036, 2020)

Los maestros peruanos, servidores públicos, actualmente con distintas responsabilidades, se muestran afectados, emocionalmente, al igual que sus estudiantes; no obstante, deben sin apoyo, logístico ni material ni psicológico, sobreponerse a la incertidumbre, contribuyendo al desarrollo resiliente de sus estudiantes (DREP, 2020). Estando trastocadas las emociones docentes, este deja de ser modelo apropiado para los estudiantes; desfavoreciendo su apertura a realidades diferentes (Weare & Grey, 2003)

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

El contexto actual requiere un docente socioemocionalmente competente, pues este es un referente, es quien dinámicamente activa la afectividad de sus estudiantes. Teniendo en cuenta que una alta competencia emocional, influye directamente en el bienestar docente, predisponiéndolo a una mayor implicación y entusiasmo en su labor, así mismo un perfil asertivo y de liderazgo escolar exitoso posibilitará, indudablemente, una mejora del sistema escolar (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004, Hernández-Castilla et al. 2017). En relación al panorama evidenciado, se plantea dar respuesta ¿Cómo contribuir al desarrollo de competencias socioemocionales a docentes para la gestión del bienestar escolar en las Instituciones educativas secundarias JER de UGEL Piura?, siendo el objetivo general: Proponer un programa de Competencias socioemocionales para docentes que les permita coadyuvar en la gestión del bienestar escolar en las Instituciones educativas secundarias JER de UGEL Piura. Los objetivos específicos fueron, diagnosticar el nivel de competencias socioemocionales de los docentes de las IIEE de nivel secundario JER de UGEL Piura, Diseñar un programa de competencias socioemocionales para docentes que contribuya

a la mejora de acciones para la convivencia en la escuela, así como validar la pertinencia del Programa de competencias socioemocionales y determinar la importancia para los directivos del Programa para docentes de nivel secundaria en la gestión del bienestar escolar.

Esta investigación, desde la perspectiva social, se enfocó en los docentes; elementos claves del proceso educativo que garantizan los aprendizajes de sus estudiantes pues la formación docente posibilita mejorar las prácticas educativas, facilita la apropiación y motivación por el aprendizaje, promueve ambientes de aprendizaje cálidos y seguros, genera confianza y el mejoramiento de las relaciones entre los diversos agentes educativos y en el clima de la escuela. Los maestros con cierto grado de habilidad para regular sus emociones, utilizan más estrategias activas para enfrentarse a las situaciones estresantes en el entorno académico, experimentando menores consecuencias negativas de estrés y mayor realización personal. Es relevante científicamente, dado que la enseñanza intrínsecamente es una actividad emocional, implica una interacción intensa y continua entre las personas (Cisternas, 2011; Hargreaves, 1998; Mearns & Cain, 2003; Sutton y Wheatley, 2003)

El docente del SXXI, debe ser competente no solo académicamente sino emocionalmente, logrando así ser más reflexivo de su progreso e impacto laboral, su formación y autoformación debe ser heurística logrando adquirir éxitos personales y profesionales adecuándose, adaptativamente al contexto. Por lo que se pretende que en los diferentes niveles de las instancias educativas y de gobierno se incorpore como parte de las acciones de política pública para el bienestar docente.

Desarrollo

Contreras (2020), teniendo en cuenta la temática “Habilidades socioemocionales en los docentes durante el confinamiento social, en México”, atendiendo al contexto en el que se vive mundialmente, precisa que los aprendizajes obtenidos de la experiencia en este confinamiento, son valiosos para la formación holística de la persona, destacando la significatividad de crear una conciencia emocional que permita impulsar las destrezas socioemocionales en los docentes mejorando el desempeño y la calidad laboral en el desarrollo de sus actividades académicas. Demostrándose que el desarrollo de habilidades socioemocionales docentes, permitirá trascendencia personal al maestro, así como desarrollar aprendizajes de calidad en sus estudiantes aun en tiempos de confinamiento.

Ávila (2019) en Madrid, investigó el “Perfil docente, bienestar y competencias emocionales para la mejora, calidad e innovación de la escuela”; corrobora que, aquellos docentes emocionalmente competentes tendrán un gran bienestar personal, correlacionándose con su perfil y la elección de un estilo educativo asertivo en el desarrollo de sus acciones en la escuela. Los maestros participantes respondieron cuestionarios sobre competencia emocional, bienestar y estilos educativos. Esta investigación al evaluar la competencia emocional, bienestar personal y el estilo educativo valida que, a mayor competencia emocional, mayor bienestar personal, evidenciado en el estilo educativo del maestro y en la mejora de su práctica educativa.

Martínez-Agut (2019), en su publicación denominada “Derechos humanos, diálogo y educación emocional para una competencia socioemocional, en Valencia”, manifiesta la importancia de la educación socioemocional, en toda nuestra existencia; en espacios formales

como en nuestra vida diaria, siendo esta la cimiento de nuestra coexistencia. En esta publicación se destacan aspectos fundamentales como el diálogo y la educación socioemocional que los docentes deben practicar tanto en la esfera educativa como en la personal.

García (2017) abordando el tema “Formación del Profesorado en educación emocional: diseño, aplicación y evaluación, realizada en 18 escuelas de Barcelona-España”, determinó que al aplicar un programa de educación emocional al profesorado se logra la evolución de sus habilidades emocionales mejorándose con ello el clima del centro; puesto que los docentes desarrollando competencias emocionales, aumentan su complacencia con la vida. En torno a estos resultados se precisa la importancia de poner atención a los maestros para el desarrollo de programas que le permitan lograr el bienestar personal y profesional. Estos resultados motivaron enfáticamente el interés por la problemática estudiada concretizados en el desarrollo de la investigación propuesta.

Bustamante (2020) analizó la formación socioemocional y sus efectos en las competencias socioemocionales docentes en una institución educativa oficial de la ciudad de Medellín (Colombia). El diseño metodológico de la investigación fue mixto. Concluyéndose que al aplicar un programa de formación socioemocional se alcanzan logros positivos en las competencias socioemocionales de los maestros participantes, se contribuye a su bienestar, desarrollo humano y profesional; justificándose la necesaria inclusión de estos programas en la formación de los maestros, los que le permitirán ejercer exitosamente la profesión docente, de gran necesidad en el ámbito de la educación estatal colombiana. Se destacó la necesidad de incluir un programa de formación socioemocional en la educación pública.

Gutiérrez-Torres, & Buitrago-Velandia, (2019), desde el entorno colombiano, en el artículo de revisión teórica, “Las Habilidades Socioemocionales de los Docentes, herramientas de paz en la escuela” nos plantean que estas repercuten al gestionar entornos de paz en la institución educativa, siendo componentes determinantes también el clima áulico, conflictos escolares, educación para la paz y el interrelacionamiento, ya sea entre docentes, así como entre estudiantes y sus maestros. Reafirmando lo importante del desarrollo de habilidades socioemocionales en los docentes.

Rodríguez (2016) en su investigación básica, nivel descriptivo y diseño correlaciona denominada “Inteligencia emocional y la práctica docente, ejecutada en Comas, Lima”; al aplicar encuestas siendo el instrumento el test de Bar-On (I-CE) con un índice de fiabilidad de 0,93 medido con el alfa de Cronbach; concluyó que, si en los maestros, el nivel de inteligencia emocional es medio, su práctica docente tendrá un nivel bajo. Para tal conclusión se relacionó la IE (inteligencia emocional) con el quehacer diario del educador, que involucra cumplir con lo encomendado: planificación curricular, metodología, optimización de recursos didácticos, actitud y evaluación. Se pudo precisar pues si el maestro desarrolla su inteligencia emocional le predispone realizar una práctica docente adecuada; es decir de calidad.

Desde finales del SXXI, surge el interés por el bienestar docente puesto que la aptitud emocional en maestros es decisiva, con ello se sentirá bien consigo mismo, tendrá un desempeño eficiente, demostrará calidad en las acciones educativas y en la relación con sus estudiantes tal como lo refieren Sutton & Wheatly (2003). En torno a ello este proceso investigación consideró los diferentes estudios,

teorías, principios y otras aportaciones relevantes que inciden en el desarrollo de competencias socioemocionales en docentes para el bienestar personal e institucional dando lugar al logro de una gestión del bienestar escolar lo que permitirá mejorar la convivencia en la escuela.

Es necesario precisar las connotaciones del constructo competencia ya que, no es un concepto nuevo, es usado desde la época medieval para señalar la adquisición de habilidades por parte de los aprendices de diversos oficios en su trabajo con el patrón. En el Informe de UNESCO se definen como habilidad necesaria para todos los ciudadanos relacionada con el ser, saber, hacer y convivir (Delors et al. 1996); estableciéndose cuatro pilares fundamentales sobre los que se debe apoyar la educación del siglo XXI: el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Estas se concretizan según Pérez & Casanova (2010) en tres dimensiones que comprenden el saber o conocer lo cognitivo; el saber hacer o las habilidades y el saber ser es decir las actitudes.

Bisquerra & Pérez (2007) definen competencia como el conjunto de conocimientos, habilidades o destrezas necesarias para desempeñar con eficacia tareas propias o resolver problemas en el ejercicio profesional; precisándola como la capacidad de activar adecuadamente conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias que permiten la realización de actividades disímiles con cierto nivel de calidad y eficacia.

Es importante distinguir las competencias de los rasgos de personalidad, que son características más estables del individuo, pues estas se adquieren mediante el learning-by-doing (aprender haciendo) y, a diferencia de los conocimientos, las habilidades y las actitudes,

no se pueden evaluar independientemente. La competencia es la capacidad de responder con éxito a las exigencias personales y sociales planteadas por una actividad o tarea cualquiera en el contexto del ejercicio profesional; por tanto es la habilidad aprendida. (Roe, 2002; Rué 2005)

La revisión de las diversas nociones de competencia (Tejada, 1999; Besolan, 2000; Pérez-Escoda, 2001; Navio 2005; Rodríguez-Moreno, 2006; entre otros) permite precisar que esta involucra una actuación integral, actualizando lo que se sabe y poniendo en práctica diversos aprendizajes para el logro de propósitos planteados; responden a exigencias tanto individuales como grupales en diferentes contextos a lo largo de la vida.

En lo que respecta a la clasificación de las competencias, se consideró tomar en cuenta lo referido por Bisquerra (2009) quien las agrupa en dos dimensiones siendo una de ellas la desarrollo técnico-profesional, también denominadas funcionales, se relacionan con el saber y el saber hacer necesarios para el desempeño experto de una actividad laboral.; y las competencias de desarrollo socio-personal denominadas también competencias emocionales, competencias socio-emocionales, etc.; que incluyen competencias personales e interpersonales y van adquiriendo mayor relevancia en los diferentes espacios en el que se desenvuelve el individuo.

En el ejercicio de la docencia, debe enfatizarse la práctica de competencias socioemocionales que responden a la naturaleza social de la profesión, entendidas como habilidades que permiten interactuar con los demás o con uno mismo de forma satisfactoria, contribuyendo a la satisfacción interna, al logro de éxitos personales y profesionales así como a una adecuada adaptación al contexto, pues somos

seres emocionales más que racionales; por tanto la profesión exige ser competente emocionalmente para modelar estas mismas competencias en nuestros estudiantes (Fernández & Extremera 2002; Vaello, 2009)

Las competencias socioemocionales, reflejan la doble faceta del liderazgo docente en el aula, dado que el maestro debe formar a sus estudiantes en competencias socioemocionales, debiéndose con anticipación formarse él para cumplir su misión. Estas competencias logran relevancia, en el ámbito educativo, porque son un instrumento de influencia social cumpliendo su objetivo social, tienen un objetivo instrumental pues facilitan la consecución de logros, son vehículos de satisfacción y bienestar cumpliendo su objetivo afectivo, cumplen su objetivo ecológico al propiciar una adaptación eficaz al contexto; se destaca su valor protector determinándose su objetivo preventivo (Vaello, 2009).

Es preciso determinar que la emoción es una respuesta orgánica que se caracteriza por variaciones de la temperatura en la piel, variaciones en la circulación sanguínea, modificaciones del ritmo cardíaco, también alteración respiratoria, se experimenta un reflejo pupilar lento, salivación inusual, reacción psicomotriz conocida como piel de gallina, así como también tirantez muscular. Entiéndase también esta, como una reacción cerebral organizada a un suceso que involucra para su realización dimensiones que parten de lo psicológico, otros que surgen de la experiencia, así como de las diversas cogniciones del ser humano. Son respuestas de corta duración, pues tienen causas precisas y concretas que nos inducen o predisponen para la acción. Son habilidades que nos permiten, estar al tanto y dirigir nuestros sentimientos, interpretando o afrontando las impresiones de nuestros pares, así como sentir satisfacción y ser

eficientes en la vida, creando al mismo tiempo hábitos mentales para favorecer nuestra actividad productiva. (Cristóbal, 1996; Salovey et al. 2001; Díaz et al. 2003; López, 2009)

La emoción es una fase ininteligible del organismo que se caracteriza por una exaltación o turbación que induce a responder organizadamente, se crean habitualmente como reacción a un suceso externo o interno es una experiencia multidimensional con respuesta cognitivas o subjetivas, conductuales o expresivas y fisiológicas o adaptativas para atenderlas es preciso tener en cuenta que estos tres sistemas de respuesta no están en sincronía. Esta se produce cuando las percepciones sensitivas llegan a los centros emocionales del cerebro, resultado de esta recepción se origina una reacción neurofisiológica, siendo el neocórtex el que descifra y decodifica la información. (Bisquerra, 2000; Bisquerra, 2003; Piqueras et al, 2009).

La funcionalidad de las emociones, es recalcada por la Psicología contemporánea, específicamente como aspecto esencial para motivar y configurar el sentir y sensatez de los ciudadanos. Todas las emociones, desde las más agradables hasta las desagradables cumplen una función adaptativa, social y motivacional de mucha utilidad en la vida del ser humano. La función adaptativa o de ajuste juega un papel importante en el bienestar o malestar psicológico de los individuos; la función social o comunicacional en algunas circunstancias es saludable y beneficiosa en otras inhibirse de ello resulta de utilidad para no alterar las relaciones sociales la función motivacional está relacionada con la direccionalidad y la intensidad de la conducta motivada. (Salovey et al. 2001; Reeve, 1994, Plutchik, 1980).

Resulta trascendente que los maestros se apropien de estrategias que les permite estar

emocionalmente saludables, puesto que la emoción ejerce un rol trascendente y primordial en la formación contextual de la sociedad, es fuente de importantes aportaciones a la vida organizativa; las emociones sirven en cada uno de los acontecimientos de nuestra vida como principio más energético, original y motivador de la voluntad personal, se relaciona con los sentimientos e intenciones, lo biológico, la psique y las diversas situaciones que determinan el accionar. (Matthew et al, 2020; Bolton, 2006; Goleman, 1996; Lazarus, 1991).

Las diversas necesidades del individuo, son fuente de variadas emociones, por ello precisamos la Teoría de motivación humana de Abraham Maslow quien en 1943 determinó que nos motivamos en relación a las necesidades fisiológicas, seguridad, sociales, autoestima y autorrealización. Cinco necesidades que están ordenadas siguiendo una jerarquía ascendente de acuerdo a su importancia para la supervivencia y motivación; una vez satisfechas las prioritarias se puede ascender a las necesidades de orden superior. Además de las necesidades antes indicadas Maslow identificó otras tres categorías que son las necesidades cognitivas, estéticas y de autotrascendencia. (Araya-Castillo & Pedreros-Gajardo, 2009; Quintero, J. 2007)

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

intrapersonal o social y naturalista; ello lo complementó con los postulados de la neurobiología con la psicología, antropología, filosofía e historia. Howard Gardner desterró la definición que la inteligencia dependía solo de las capacidades estrictamente cognitivas como: pensar, razonar, analizar. Al considerar la inteligencia interpersonal e intrapersonal brinda importancia a los factores afectivos, emocionales y sociales en el desarrollo humano incluyendo los logros conseguidos al interactuar en el medio que lo rodea. Determinando que la inteligencia emocional resulta del desarrollo de la inteligencia interpersonal o empatía e intrapersonal o autoconocimiento. Es imprescindible tener en cuenta que toda determinación y actuación personal están condicionadas, muchas veces, más por lo que sentimos que por lo que pensamos. Desde nuestro nacimiento expresamos nuestras emociones y al transcurrir de nuestra existencia estas van determinando lo que nos acontece. (Gardner, 2010)

Goleman (1996) en su teoría de inteligencia emocional considera que las emociones determinan preponderantemente la dirección de nuestra vida, de allí el énfasis de trabajar en nosotros, por ello es preciso tener capacidad para desenvolvernos bien, tanto intelectual como emocionalmente. La inteligencia emocional empieza con la conciencia de uno mismo y también con la conciencia social; es decir cuando somos capaces de reconocer emociones y su impacto en nuestro medio, pues debemos tener presente que gran parte de nuestros comportamientos se basan en emociones.

Es trascendental poseer habilidades sociales y emocionales para resolver conflictos con estas poder establecer adecuadas relaciones con los demás. Tener un elevado IQ no asegura logros existenciales. Resulta imprescindible en nuestra

vida, aprender a poner nombres a las emociones. Debe ser una constante preguntarse por qué uno se siente, por ejemplo: apático, triste o desventurado, precisándose las diferentes emociones que se vivencian diariamente; hagámonos preguntas y verbalicemos las emociones. (Bisquerra, 2009; Punset, 2011).

El maestro del SXXI debe adquirir, a la par de sus dominios académicos, competencias emocionales a través de las que logrará ser más reflexivo de su progreso e impacto laboral. Las competencias emocionales son aquellas aptitudes que posibilitan la interrelación tanto con uno mismo como con los demás satisfactoriamente, contribuyendo a la complacencia interna, para adquirir éxitos personales y profesionales adecuándose, adaptativamente al contexto. (Ibarrola, 2010).

En relación a estas competencias emocionales se precisan los modelos considerados en este estudio entre ellos El Modelo de Salovey & Mayer (1990) quienes son pioneros en formular la noción de inteligencia emocional, reformulándolo en el 2000; luego por Salovey, Caruso y Mayer, (2004), estos teóricos conciben la competencia emocional como la capacidad de percepción y valoración precisa de la emoción. Los autores anteriores, afirman que poseer competencia emocional, implica que las personas deben tener la habilidad de comprender sus sentimientos, así como los del otro, regulando sus emociones, promoviendo así su crecimiento emocional y personal. El Modelo de Salovey y Sluyter (1997) especifica una penta dimensionalidad de la competencia emocional comprendiendo cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía y autocontrol.

El Modelo de Goleman (1996) toma en cuenta la capacidad implícita de la inteligencia

emocional; las competencias emocionales comprenden: la competencia personal, que integra la gnosis de sí mismo, la autorregulación y la motivación y la competencia social relacionada con la empatía y las habilidades sociales. Esta, se relaciona con lo conscientes que son las personas de su emocionalidad y de la forma cómo se interrelacionan con el entorno.

El modelo de competencias emocionales de Bisquerra junto al GROP está orientado preponderantemente en la educación e impulso de la educación emocional en las personas es defendido por quienes precisan que la ISE en las personas está en relación con poseer o no algunas competencias socioemocionales; definiendo particularmente la competencia emocional como la relación existente entre las aptitudes, actitudes y habilidades las cuales indispensables para entender y expresarse dirigiendo apropiadamente las circunstancias emocionales Los fundamentos teóricos de la Inteligencia Emocional de Salovey y Mayer, orientan esta propuesta. (Bisquerra, 2000,2003)

El Modelo ESI de BAR-ON (1997), considera los atributos de personalidad describiendo a partir de estos la Inteligencia Emocional de las personas y se orienta a evaluar la inteligencia socio-emocional (ISE), priorizando la dimensión social de las emociones. Determinándose la ISE como una clase de inteligencia no cognitiva. BAR-ON considera las competencias intrapersonales, interpersonales, manejo del estrés y adaptabilidad. Definiendo competencias intrapersonales como la capacidad que tenemos para auto conocernos, con la finalidad de aceptarse y expresarse; ello involucra la autorrealización e independencia emocional; las competencias interpersonales se refieren a la habilidad de comprender y apreciar las emociones y el sentir de sus pares emprendiendo y sosteniendo relaciones

interpersonales recíprocamente satisfactorias. Las competencias interpersonales incluyen la empatía, la relación interpersonal como tal, así como la responsabilidad social. En relación al manejo de estrés, implica sobrellevar situaciones agobiantes controlando los impulsos. La adaptabilidad se relaciona con la predisposición ante los cambios que se susciten enfrentando con resolución satisfactoriamente los inconvenientes. La resolución de problemas, validación y flexibilidad son determinantes de la adaptabilidad. BAR-ON combina inteligencia emocional y social relacionándolas con las competencias sociales. (BAR-ON, 1997, 2006)

Teniendo en cuenta estas precisiones se advierte que adquirir competencias emocionales permiten al ser humano éxito personal en otros aspectos de su vida, por ello debe conocerse a sí mismo y estimarse, conocer y entender sus emociones y las de los demás, comunicarse, empatizando de modo positivo, automotivarse y resolver conflictos.

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

Es importante potenciar en educación la Conciencia emocional, Regulación emocional, Autonomía emocional, Competencias sociales

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

La gestión escolar en el SEP (Sistema Educativo Peruano), según el DS 006-2021-MINEDU se define como el conjunto de acciones administrativas y estrategias de liderazgo, con énfasis en el desarrollo integral para garantizar su acceso a la educación básica hasta la culminación de su trayectoria educativa; lográndose desde la gestión de las condiciones operativas, la gestión de la práctica pedagógica y la gestión del bienestar escolar. La gestión de la escuela para ser considerada exitosa comprende cuatro dimensiones que se operativizan entre sí: dimensión estratégica, dimensión administrativa, dimensión pedagógica y dimensión comunitaria. La dimensión comunitaria de la gestión escolar, involucra el fomento de la gestión de la convivencia escolar, siendo el objetivo hacer de la escuela un espacio seguro para el aprendizaje y el desarrollo integral de los y las estudiantes. El CGE 5 (Compromiso de Gestión Escolar) gestión del bienestar escolar, promueve la implementación de acciones para construir y mantener una convivencia escolar sana, segura e inclusiva que contribuya el desarrollo integral de los estudiantes

En referencia a la gestión del bienestar para la convivencia escolar, se consideró la Teoría del Interaccionismo Simbólico propuesta por Herbert Blumer considerando que el desenvolvimiento de las personas se encuentra relacionado a la significatividad que estas le dan

a los sucesos; el significado que otorgamos a los acontecimientos está supeditado con la manera de interactuar con las personas de su contexto, es decir, la significatividad de estas es asimilada a lo largo de su experiencia. Blumer, brinda importancia central, al valor de la experiencia social interactiva, por ello plante que, la conducta humana deriva del proceso de interrelación de las personas. (Blumer, 1982)

Así mismo se tomó en cuenta la Teoría de la Institución Total de Erving Goffman para quien una institución total es un lugar de residencia y trabajo, en el que una multiplicidad de personas iguales en condición, apartados de su entorno, un espacio relevante de tiempo, comparten en el recinto una práctica diaria, bajo una administración formal. Ellos forman una vida propia, relevante, reflexiva y normal. La perspectiva del mundo que tiene cada equipo con sus pares al interactuar sostiene a sus integrantes; pueden así definir su situación, que los justifica, así como una visión prejuiciada de los que no forman parte del conjunto. El espacio escolar, como tal, es pues una institución total, por ello es importante observar cada una de las vinculaciones que se establecen al interior, tanto entre maestros y docentes, de docentes entre sí; o entre los equipos o entre estamentos, que en ella se conforman enfatizándose la atención en su alocución, en cómo se perciben a sí mismos y a los otras personas, con las que cohabitan, desde la óptica del accionar en conjunto que se pueda realizar así como la diversas relaciones que son posibles construir desde y en estos espacios educativos.(Goffman, 1970).

Otra consideración es la coexistencia en la escuela como una serie de procesos que involucra la interacción social entre las personas que se vinculan cotidianamente. Consideran la manera como se adquieren y cómo se dan las relaciones entre maestros y estudiantes, entre los educandos y sus pares con

los diversos actores educativos, además se tiene en cuenta las relaciones que se generan de manera grupal en la escuela, de ahí su naturaleza colectiva (Caso et al. ,2012)

En nuestro país, la convivencia en la escuela, se define teniendo en cuenta las diversas interacciones dadas al interior de una comunidad educativa. Su construcción es conjunta y día a día, siendo una competencia compartida por cada uno de sus miembros. Democráticamente, se fundamenta en el respeto a los derechos inherentes de la persona, su carácter inclusivo y la convivencia sin violencia que coadyuve al desarrollo integral de los educandos; para así fundamentalmente formar ciudadanos íntegros quienes son el elemento esencial en la escuela.

El sistema educativo peruano (SEP) está organizado en etapas, niveles, modalidades, ciclos y programas. Las etapas comprenden la Educación Básica y la educación Superior. La Educación Básica consta de tres modalidades Educación Básica Regular (EBR), Alternativa y Especial. La Educación Básica Regular (EBR) es la principal modalidad de servicio educativo conformada por los niveles de educación inicial primaria y secundaria. Dada la creación de un nuevo modelo de servicio educativo denominado Jornada Escolar Completa (JEC), este modelo principal de EBR, se subdivide en dos diferenciándose la Jornada Escolar Regular (JER) y la Jornada Escolar Completa (JEC).La Jornada Escolar Regular (JER), es el modelo tradicional cuya mención como EBR se da brevemente en los años 1972 con el D.L. 19326 que establece la estructura del sistema educativo de ese entonces, desapareció en el quinquenio de la educación peruana (1980 - 1985), reapareciendo en la nueva Ley general de educación, Ley N° 28044.

La JEC, específicamente amplía la jornada horaria del nivel Secundaria, de 35 a 45 horas pedagógicas semanales, con la finalidad de la mejora integral de los aprendizajes. Implementándose un nuevo organigrama en las escuelas con coordinadores pedagógicos y de tutoría, apoyo educativo y tecnológico. En lo que respecta a las acciones de Tutoría y convivencia escolar cuentan con el apoyo de personal del área de Psicología que forma parte del personal de la IE, a diferencia de las escuelas JER.

Las escuelas JER, motivo de interés en esta investigación, no cuentan con personal de Psicología para las acciones de soporte socioemocional a maestros y estudiantes en particular. Es parte de la gestión del director o líder pedagógico considerar la presencia y colaboración en la escuela de personal del área de Psicología o la colaboración de aliados estratégicos para atender la problemática institucional. No obstante, en su gran mayoría estas escuelas carecen de este personal, que resultó imprescindible en el contexto de pandemia.

El PEN al 2036 El Reto de la Ciudadanía Plena, aprobado con D.S N°009-2020-MINEDU en el propósito 3 precisa que la educación nos habilita para conocernos y valorarnos mutuamente, autorregulando nuestras emociones y comportamientos, establecer relaciones humanas sanas, identificar propósitos y sentido en lo que realizamos lidiando con retos diversos, tanto para alcanzar nuestro desarrollo personal como para la convivencia. Tomando en cuenta que la cognición, el estado físico, la emoción y el desarrollo espiritual son indisolubles para el desarrollo de todo nuestro potencial individual y colectivo. Asimismo, en la segunda orientación estratégica específica que las personas que se desempeñan como docentes en

el SEP (Sistema Educativo Peruano), se comprometen con sus estudiantes y sus aprendizajes, construyendo vínculos afectivos positivos. Así mismos equipos directivos y otros gestores del aprendizaje facilitan y conducen experiencias educativas con profesionalismo y compromiso comprendiendo tanto las necesidades de estudiantes, docentes, personal administrativo y sus entornos.

El Marco del Buen Desempeño docente (MBDD) identifica la Convivencia, como componente central de la gestión educativa, precisando que las interrelaciones en el aula y en todos los espacios escolares se basan en la aceptación mutua y la cooperación, el respeto de las diferencias; en el Dominio 2 enseñanza para el aprendizaje la competencia³ involucra al docente en la creación de un clima propicio para el aprendizaje, la convivencia democrática y la vivencia de la diversidad en todas sus expresiones, hacia la formación de ciudadanos críticos e interculturales(MBDD,2012).

El Consejo Nacional de Educación (CNE), dentro de las líneas de políticas educativas priorizadas al 2021, considera en la línea 3 la revaloración profesional de los docentes como principal motor de la calidad, teniendo en cuenta para su consecución elevar la calidad de la formación docente así como el fortalecimiento de carrera, planteando a la vez acciones para la consecución de las metas planteadas en cada caso .Así mismo se recomienda que los docentes estén provistos de las competencias que establece el MBDD así como el compromiso y colaboración de gobiernos locales y regionales para reforzar el trabajo del maestro (CNE, 2016).La propuesta de un Programa de Competencias socioemocionales a docentes para la Gestión del Bienestar escolar en instituciones educativas secundarias JER- UGEL Piura busca contribuir a esta línea de acción desarrollando acciones en

los diferentes niveles de gestión educativa y gubernamental para su puesta en práctica anhelando plantearlo en las diferentes estancias de para su consideración como parte de las acciones de política educativa para el bienestar docente.

Metodología

Población, muestra y muestreo

La población objetivo de la investigación es el número de docentes de instituciones educativas JER, que laboran en las escuelas pertenecientes a UGEL PIURA, (Tabla 1) esta data se obtuvo del Portal ESCALE, según Censo 2020, así mismo se actualizó con la colaboración de especialistas de esta instancia de administración educativa.

Tabla 1 Distribución de docentes y directivos UGEL-Piura.

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

Fuente: Portal ESCALE

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

Se determinó realizar un muestreo accidental o Consecutivo, este se realiza con el número de sujetos necesario para completar el tamaño de muestra deseado (Otzen & Manterola, 2017). Los investigadores incluyen a los sujetos

accesibles dentro de la muestra; con más énfasis ante este contexto de pandemia.

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

Procedimientos

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

La aplicación del cuestionario de encuesta se realizó utilizando Google Form mientras que la entrevista semiestructurada se realizó medios de comunicación diversos. En lo que respecta a la Propuesta de Programa se tomó en cuenta además el modelado que permite la representación de aquellas características esenciales del objeto que se investiga, cumple una función heurística, permitiendo describir y estudiar nuevas relaciones y cualidades del objeto de estudio con el propósito de transformar la realidad.

Análisis de resultados.

Los datos obtenidos se agruparon y se codificaron de acuerdo a las variables de estudio a fin de obtener cifras porcentuales para realizar el adecuado análisis de la información recabada. Se procedió a representar tablas correspondientes, interpretando la información obtenida para comprender su contenido. Los resultados comienzan con una descripción general destacando lo más sobresaliente para cada tabla, siguiendo el orden de los indicadores para cada dimensión que se manifiestan en cada ítem y concluye con un resumen de lo encontrado en las dimensiones.

Tabla 2 Resultados de Propuesta de Programa.

Resultados	Frecuencia	%
Muy buena	33	46.48%
Buena	34	47.89%
Regular	4	5.63%
Total	71	100%

Fuente: Datos proporcionados por el cuestionario.

Los resultados de la tabla 2, muestra los resultados obtenidos relacionados con la propuesta de un programa de Competencias socioemocionales para docentes. Los docentes en un 46,48% que la propuesta es muy buena, 47,83% de los docentes consideran que la propuesta es buena y solo un 5.63% de los docentes consideran que esta propuesta es regular.

Tabla 3 Diagnóstico del nivel del nivel de competencia emocional.

Resultados	Frecuencia	%
Muy buena	7	9.86%
Buena	33	46.48%
Regular	31	43.66%
Total	71	100%

Fuente: Datos proporcionados por el cuestionario.

La tabla 3 muestra los resultados obtenidos en relación al diagnóstico del nivel de Competencias socioemocionales de los docentes en la dimensión competencia emocional (conocimiento y regulación emocional); el 43,66% de los docentes se ubican en el nivel regular, en el nivel bueno 46,48% en el nivel bueno, en el nivel muy bueno se ubican solo 9,86% de los docentes. Los resultados indican que existe un porcentaje considerable que se ubican en el nivel regular, es decir tienen poco manejo de su competencia socioemocional en la dimensión competencia emocional.

Tabla 6 Resultados de la Importancia del Programa de Competencias socioemocionales.

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

Fuente: Información obtenida de Entrevista realizada a Directivos UGEL-Piura.

Tabla 4 Diagnóstico del nivel de Competencia Social

Resultados	Frecuencia	%
Muy buena	2	2.82%
Buena	30	42.25%
Regular	39	54.93%
Total	71	100%

Fuente: Datos proporcionados por el cuestionario.

La tabla 4 muestra los resultados obtenidos relacionados con el nivel de Competencias socioemocionales en su dimensión competencia social (capacidad participativa, la empatía y la resolución de conflictos), obteniéndose que el 54,93% de los docentes se ubica en el nivel regular; 42,25% en el nivel bueno y solo un 2,82% de los docentes se ubican en muy bueno. De acuerdo a los resultados existe un reducido grupo de docentes 2,82% que posee muy buena competencia socioemocional en lo que respecta a la dimensión social.

Tabla 5 Resultado de Pertinencia del Programa de Competencias Socioemocionales.

Resultados	Frecuencia	%
Muy buena	64	90.14%
Buena	7	9.86%
Regular	0	0%
Total	71	100%

Fuente: Datos proporcionados por el cuestionario.

La tabla 5 muestra los resultados obtenidos relacionados con pertinencia de la propuesta de un programa de Competencias socioemocionales para docentes. Se obtuvo que 90,14% considera muy buena la propuesta; el 9,86% la considera buena y ningún maestro la considera regular. De los resultados obtenidos los maestros consideran muy buena la propuesta siendo por lo tanto muy pertinente.

Tabla 7 Resultados de la Importancia del Programa de Competencias socioemocionales.

Pregunta	Respuesta	Categoría	Interpretación
¿Cree usted que es pertinente o necesario un Programa de Competencias Socioemocionales a Docentes del nivel secundaria? ¿Por qué?	Es muy pertinente y necesario el desarrollo de un Programa de Competencias Socioemocionales a Docentes del nivel secundaria, porque en algunas circunstancias los docentes no pueden dominar sus emociones, sufre estrés y ello lo traslada a sus estudiantes y otros.	Importancia y necesidad de Programa	El Equilibrio emocional del docente le permite colaborar comprometidamente en la gestión de la escuela.

Fuente: Información obtenida de Entrevista realizada a Directivos UGEL-Piura.

Tabla 8 Resultados de la Importancia del Programa de Competencias socioemocionales.

Pregunta	Respuesta	Categoría	Interpretación
La puesta en práctica de un Programa de Competencias Socioemocionales a Docentes del nivel secundaria, ¿cree usted que contribuiría en la gestión del Bienestar en la escuela? ¿Por qué?	Si mis docentes forman parte del Programa podrán mejorar sus relaciones intra e interpersonales, pues cuando un docente mantiene su equilibrio emocional brindan apoyo de manera eficiente en la gestión del bienestar de la escuela, promoviendo una sana convivencia, previniendo y atendiendo la violencia contra NNA.	Contribución del Programa en la gestión del bienestar escolar.	Docente con mejores competencias socioemocionales apoyan de manera eficiente en la gestión del bienestar de la escuela, promoviendo una sana convivencia, previniendo y atendiendo la violencia contra NNA.

Fuente: Información obtenida de Entrevista realizada a Directivos UGEL-Piura.

En las tablas 6, 7 y 8 se pueda precisar, de acuerdo a lo que manifiestan los directivos que el Programa de Competencias Socioemocionales si es muy importante en la gestión del bienestar dado que el docente atendido emocionalmente, con equilibrio emocional, con mejores competencias socioemocionales apoyarán de manera eficiente en la gestión del bienestar de la escuela, promoviendo una sana convivencia, previniendo y atendiendo la violencia contra NNA.

Discusión

En relación al objetivo Específico 1 Diagnosticar el nivel de competencias socioemocionales de los docentes de las IIEE de nivel secundario JER de UGEL Piura, los resultados de la tabla 3 destacan que solo un 9,86% de los docentes tiene un nivel muy bueno en su competencia emocional (conocimiento y regulación emocional) así mismo el nivel de la los resultados de la tabla 4, en lo que respecta a competencia social (capacidad participativa, la empatía y la resolución de conflictos) muestra que solo 2,82% posee muy buena competencia socioemocional en lo que respecta a la dimensión social. Se enfatiza la teoría de

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

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

Teniendo en cuenta el objetivo específico 2 se planteó diseñar un programa de competencias Socioemocionales a docentes para la gestión del bienestar escolar de IE secundarias JER de UGEL, en base a los resultados obtenidos en el objetivo anterior, confirmándose lo referido por Contreras (2020), en su investigación sobre el desarrollo de habilidades socioemocionales docentes, concluyendo que esto permitirá trascendencia personal al maestro así como desarrollar aprendizajes de calidad en sus estudiantes aun en tiempos de confinamiento y Bustamante (2020) quien manifiesta que un programa de formación socioemocional da lugar a efectos positivos en las competencias socioemocionales de los maestros participantes, contribuye en su bienestar, desarrollo humano y profesional, recomendando la inclusión de estos programas en la formación de los maestros, pues les permitirá ejercer exitosamente la profesión docente, teniendo presente además el MBBD(MINEDU, 2012) en el Dominio 2 enseñanza para el aprendizaje la competencia 3 involucra al docente en la creación de un clima propicio para el aprendizaje, la convivencia democrática y la vivencia de la diversidad en todas sus expresiones, hacia la formación de ciudadanos críticos e interculturales; por lo que el diseño de un Programa de competencias socioemocionales parte del diagnóstico de las necesidades e intereses del maestro.

El objetivo específico 3 Validar la pertinencia del Programa de competencias socioemocionales para la gestión del bienestar en los resultados obtenidos un 90,14% considera muy buena la propuesta; el 9,86 % la considera buena y ningún maestro la considera regular. De los resultados obtenidos los maestros consideran muy buena la propuesta siendo por lo tanto muy pertinente. De acuerdo a ello se puede contrastar con lo que García (2017) en su investigación Formación del Profesorado en

educación emocional: diseño, aplicación y evaluación, realizada en 18 escuelas de Barcelona-España, determinó que al aplicar un programa de educación emocional al profesorado se logra la evolución de sus habilidades emocionales mejorándose con ello el clima del centro; puesto que los docentes desarrollando competencias emocionales, aumentan su complacencia con la vida. Así mismo lo referido por Bisquerra (2000, 2003) junto al GROP quienes preponderantemente impulsan la educación emocional en las personas; esto determina que es pertinente educar las emociones en los maestros pues son ellos quienes las modelarán en sus estudiantes.

El Objetivo específico 4 Determinar la importancia de los directivos del Programa de Competencias socioemocionales a docentes en la gestión del bienestar escolar, de acuerdo a lo que manifiestan los directivos el Programa de Competencias Socioemocionales si es muy importante en la gestión del bienestar dado que el docente atendido emocionalmente, con equilibrio emocional, con mejores competencias socioemocionales apoyarán de manera eficiente en la gestión del bienestar de la escuela, promoviendo una sana convivencia, previniendo y atendiendo la violencia contra NNA; confirmando lo investigado por Bustamante (2020) quien analizó la formación socioemocional y sus efectos en las competencias socioemocionales de una institución educativa oficial de la ciudad de Medellín (Colombia) concluyendo que el programa de formación socioemocional tuvo efectos positivos en las competencias socioemocionales de los maestros participantes, contribuyendo a su bienestar, desarrollo humano y profesional, evidenciando la necesaria inclusión de estos programas en la formación de los maestros, los que le permitirán ejercer exitosamente la profesión docente,

considerándolo de gran necesidad en el ámbito de la educación pública colombiana. Así mismo el antecedente de revisión teórica Gutiérrez-Torres, & Buitrago-Velandia, (2019) Las Habilidades Socioemocionales de los Docentes, herramientas de paz en la escuela indicando que estas habilidades socioemocionales repercuten al gestionar entornos de paz, son determinantes del clima de aula, conflictos escolares, educación para la paz y el inter relacionamiento, ya sea entre docentes, así como entre estudiantes y sus maestros. Así mismo se corrobora lo indicado por Contreras (2020), el desarrollo de habilidades socioemocionales docentes, permitirá trascendencia personal al maestro así como desarrollar aprendizajes de calidad en sus estudiantes aun en tiempos de confinamiento, así como lo referido por Bisquerra (2003) el propósito de esta educación es acrecentar el bienestar personal y social; por tanto, si el docente es referente para sus estudiantes, deberá ser el primer beneficiario de esta educación teniendo como propósito un mejor desenvolvimiento personal y profesional por tanto es muy importante el desarrollo de Programas Socioemocionales para los maestros no obstante estos deben institucionalizarse formado redes de escuelas con maestros socioemocionalmente competentes; es tarea de los directores, líderes en la gestión educativa y, específicamente en la gestión del bienestar promover estas acciones .

Conclusión.

En lo que respecta a las competencias socioemocionales docentes, en su dimensión emocional, solo un mínimo porcentaje de docentes posee un nivel muy bueno, por lo que resulta necesario la implementación de un programa para que mayor número de docentes alcancen este nivel a fin de que les sea posible desarrollar esta competencia en sus estudiantes. Asimismo, en la dimensión social de las

competencias socioemocionales, los docentes en su mayoría poseen un nivel regular, ello influye en sus relaciones con los demás tanto con sus pares como con los estudiantes y padres de familia por lo que no permite que contribuyan a la gestión del bienestar en la escuela.

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

Los directivos, líderes pedagógicos responsables de la gestión escolar en todas sus dimensiones valoran mucho el aspecto socioemocional de sus docentes toda vez que manifiestan que para la gestión de la convivencia en la escuela los docentes son elementos claves.

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

considerada muy pertinente tanto por directivos como para los maestros.

Referencias Bibliográficas

- Araya-Castillo, L.; Pedreros-Gajardo, M. (2009) Análisis de las teorías de motivación de contenido: una aplicación al mercado laboral de Chile del año 2009 *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, vol. IV, núm. 142, 2013, pp. 45-61 Universidad de Costa Rica San José, Costa Rica. <https://www.redalyc.org/pdf/153/15333870004.pdf>
- Ávila, A Ma. (2019). Tesis doctoral Perfil docente, bienestar y competencias emocionales para la mejora, calidad e innovación de la escuela. *Revista Boletín Redile*, 8(5), 131-144. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i5.741>
- Bolton, Sh. (2006) “Una tipología de la emoción en el lugar del trabajo”. *Sociología del trabajo*. Nueva época, Núm. 57, pp 3-29. Madrid: Siglo XXI. Disponible en http://www.sigloxxieditores.com/pdf/8364057_b.pdf
- Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007) Las competencias emocionales Educación XXI.10 -61-82. <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf>
- Blumer, H. (1982). *El Interaccionismo Simbólico: Perspectiva y método*. Barcelona
- Bustamante, O. (2020) Programa de formación socioemocional y sus efectos en las competencias socioemocionales de los maestros. *Acción Pedagógica*, N° 28 / Enero - Diciembre, 2019-2020 - pp. 82 - 100 <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/47302/AP28-07-otras03.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Congreso de la República de Perú (2003). Ley N° 28044. Ley General de Educación. Lima.
- Congreso de la República de Perú (2011). Ley N° 29719. Ley que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas. Lima.
- Congreso de la República de Perú (2012). Ley N° 29944. Ley de Reforma Magisterial. Lima: MINEDU
- Contreras, F. (2020). Habilidades socioemocionales en los docentes durante el confinamiento social. En L. G. Juárez-Hernández (Coord.), *Memorias del Quinto Congreso de Investigación en Habilidades Socioemocionales, Coaching y Talento (CIGETH-2020)*. Congreso conducido por el Centro Universitario CIFE, Cuernavaca, México. Descarga de: <https://cife.edu.mx/recursos>
- Cisternas, T. (2011). La investigación sobre formación docente en Chile: Territorios explorados e inexplorados. *Calidad en la educación*, 35, 131-164. doi: 10.4067/S0718-45652011000200005 https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652011000200005
- Delors, J. (1996) "Los cuatro pilares de la educación", en *La Educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.
- Díaz, T. (2013) el desarrollo de competencias Socioemocionales y su evaluación como Elementos clave en los planes de formación Docente. Algunas conclusiones derivadas de la evaluación Simce 2011. pag.77
- Díaz, F., Hernández, G., Rigo, M., Saad, E., & Delgado, G. (2003). Retos Actuales en la formación y práctica del psicólogo educativo. *Revista de la Educación superior ANUIES*, XXXV.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1- 6. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2869>
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004) La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado: *Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)* <https://rieoei.org/historico/deloslectores/759Extremera.PDF>
- García, E. (2017) “Formación del profesorado en educación emocional: Diseño, aplicación y evaluación” tesis para optar el grado de Doctor en Educación y Sociedad. Universidad de Barcelona

- España. https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/454728/EGN_TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Gutiérrez-Torres, A. M., & Buitrago-Velandia, S. J. (2019). Las Habilidades Socioemocionales de los Docentes, herramientas de paz en la escuela. *Praxis & Saber*, 10(24), 167-192. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10n25.2019.9819>
- Goffman, E. (1970). *Internados, Ensayo sobre la situación social de los enfermos mentales*. Madrid: Amorrortu.
- Greele, R. (1990). La historia y sus lenguajes en la entrevista de historia oral: quién contesta a las preguntas de quién y por qué. *Historia y fuente oral*, (5), pp. 106-115.
- Delors, J. et al. (1998). *Learning: The Treasure Within*. París: UNESCO Publishing.
- Hernández-Castilla, R., Murillo, F. J. y Hidalgo, N. (2017). Lecciones aprendidas del estudio del liderazgo escolar exitoso. Los casos de España en el proyecto internacional ISSPP. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 499-518
- Hernández, R; Fernández, C. y Baptista, P. (2010) *Metodología de la Investigación*. México. Mc. Craw Hill.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. (2ª Ed). México: McGraw-Hill
- Ibarrola, Isabel. (2010) Adaptación del libro de Juan Vaello Orts, Editorial Graó 2009. <http://competenciasemocionalesdocentes.blogspot.mx/>
- Lazarus, R. S. (1991). Coping theory and research: Past, present and future. *Psychosomatic Medicine*, 55, 237-247.
- Lineamientos para La Gestión de La Convivencia Escolar, la Prevención y la Atención de La Violencia Contra Niñas, Niños y Adolescentes Decreto Supremo N.º 004-2018-MINEDU. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/6088>
- Martínez-Agut, MP. (2019). Derechos humanos, diálogo y educación emocional para una competencia socio-emocional. *Revista Interdisciplinar de Derechos Humanos*, 7(1), 205-220. <https://www3.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/667/288>
- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). *Models of emotional intelligence*. Stenberg, New York: Cambridge: R. J. (ed.).
- ONU (2015) Nueva Agenda de Desarrollo Sostenible, 25 de septiembre de 2015, Naciones Unidas- Nueva York, 2015. ISSN 0252-0036
- Pérez, A. y Casanova Vega, P. (2010). *La Programación de Competencias Básicas en los Colegios de Infantil y Primaria: una Propuesta Práctica de Secuenciación por Ciclos*. Madrid: CEP
- Piqueras, J.; Ramos, V.; Martínez, A.; Oblitas, L. (2009). Emociones negativas y su impacto en la salud mental y física. *Suma Psicológica*, 16(2), 85-112. ISSN: 0121-4381. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134213131007>
- Plutchik, R. (1980). *Emotion: a psychoevolutionary synthesis*. New York: Harper and Row.
- Quintero; J (2007); Universidad Fermin Toro; Escuela de Doctorado; Seminario Teorías y paradigmas educativos; Venezuela <http://doctorado.josequintero.net/>
- Rodríguez, B. (2016). La inteligencia emocional y la práctica docente en la Institución Educativa Industrial “Estados Unidos de la UGEL 04, distrito de Comas - 2016. Lima: Universidad César Vallejo (tesis de maestría) http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/14861/Rodr%C3%ADguez_RBG.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Repetto, E. & Pena, M. (2010). Las Competencias Socioemocionales Como Factor de Calidad en la Educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (2010) - Volumen 8, Número 5 <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vo18num5/art5.pdf>
- Rué, J.; Martínez, M. (2005) *Les titulacions UAB en l’Espai Europeu d’Educació Superior*. Cerdanyola del Vallès: IDES-UAB, 2005.

Roe, R. A. What makes a competent psychologist? *European Psychologist*, 7 (3), p. 192-202.

Salovey, P., Woolery, A., y Mayer, J. D. (2001): Emotional intelligence: Conceptualization and measurement. En G.J.O. Fletcher y M.S. Clark (Eds.), *Blackwell Handbook of Social Psychology: Interpersonal Processes* (pp. 279-307). Malden, MA: Blackwell Publishers.

Sutton, R. y Whealtley, K. (2003). «Teachers' emotions and teaching: a review of the literature and directions for future research». *Educational Psychology Review*, 15 (4), pp. 327-358.

Vaello, J. (2009) El profesor emocionalmente competente: un puente sobre "aulas" turbulentas. Barcelona: Graó, 288 pp. <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/4676>

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



Esta obra está bajo una licencia de **Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional**. Copyright (c) Marilú del Rosario Chaparro Aguilar, Pedro Pablo Sánchez Vargas y Rosario Haydee Aliaga Camarena.

