

Modelo de desarrollo de habilidades socioemocionales para la práctica pedagógica de docentes

Herrera-Montero José
p7000043814@ucvvirtual.edu.pe

Lamadrid-Benites Lourdes
p2000035699@ucvvirtual.edu.pe

Viera-Carreño Rosa
p2000035717@ucvvirtual.edu.pe

Universidad César Vallejo
Piura- Perú

RESUMEN

El presente trabajo de investigación precisó como objetivo diseñar un modelo de desarrollo de las habilidades socioemocionales para la práctica pedagógica de los docentes en las IIEE Primarias de Letirá-Becará, Piura, 2020. La investigación se circunscribe en el enfoque cuantitativo, tipo básica y diseño correlacional propositivo, trabajó con una muestra de 62 docentes, lo que permitió determinar el nivel de correlación entre las variables de estudio para el diseño del modelo. Los hallazgos determinaron que la relación entre las habilidades socioemocionales y la práctica pedagógica de las docentes de la unidad de análisis es directa, en un nivel moderado, concluyendo que, a mejor desarrollo de habilidades socioemocionales, mejor práctica pedagógica docente; de allí la necesidad del diseño de un modelo formativo que incluye ambas variables de estudio con sus respectivas dimensiones, con base a una fuente fáctica y teórica, el cual tuvo un Índice de Validez de Contenido de 0,900.

Palabras clave: gestión de emociones; gestión de relaciones; gestión de decisiones; planificación curricular inversa y evaluación formativa.

Socio-emotional skills development model for teachers pedagogical practice

ABSTRACT

The objective of this research work was to design a model for the development of socio-emotional skills for the pedagogical practice of teachers in the Primary IIEE of Letirá-Becará, Piura, 2020. The research is limited to the quantitative approach, basic type and design Propositive correlational, he worked with a sample of 62 teachers, which allowed determining the level of correlation between the study variables for the design of the model. The findings determined that the relationship between the socio-emotional skills and the pedagogical practice of the teachers of the unit of analysis is direct, at a moderate level, concluding that, the better the development of socio-emotional skills, the better the teaching pedagogical practice; hence the need to design a training model that included both study variables with their respective dimensions, based on a factual and theoretical source, which had a Content Validity Index of 0.900.

Keywords: emotion management; relationship management; decision management; reverse curricular planning and formative assessment.

Artículo recibido: 05 octubre. 2021

Aceptado para publicación: 02 noviembre 2021

Correspondencia: p7000043814@ucvvirtual.edu.pe

Conflictos de Interés: Ninguna que declarar

1. INTRODUCCIÓN

La emergencia de la Neurociencia y más precisamente de la Neuroeducación, unido a las diferentes expectativas y perspectivas 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 constituye 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 dimensionan 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, sólo 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.

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 vinculó 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 radican en que soluciona, en parte, el dilema de la formación y valoración integral de los docentes con base a las habilidades socioemocionales.

2. LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES DE GARDNER (1995)

Se convierte 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.

3. TEORÍA SOCIAL COGNITIVA DE BANDURA (1986)

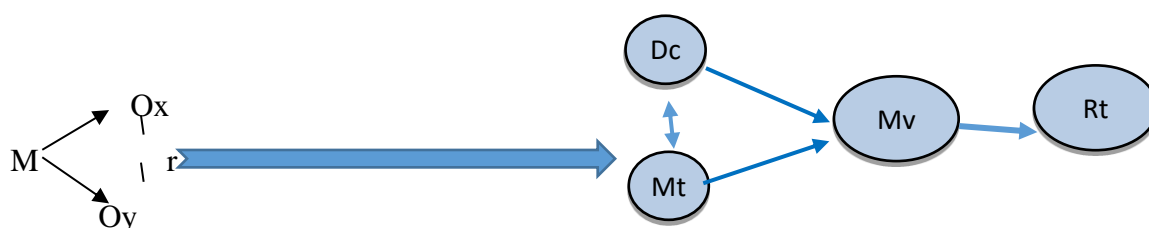
En relación a la variable práctica pedagógica docente, por constituir una analogía de la labor del docente con su grupo-clase, tiene como fundamento teórico a nivel general, la Teoría Social Cognitiva de Bandura (1986), específicamente en el postulado del sub modelo teórico denominado como la Teoría 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 concretar sus desempeños como cursos de acción, movilizand o habilidades cognitivas y no cognitivas (socioemocionales) para garantizar los logros de aprendizaje de los estudiantes como resultados deseados.

4. METODOLOGÍA

El tipo de investigación en el presente estudio es básica, pura o fundamental, puesto que tuvo como propósito la aportación de elementos teóricos al conocimiento científico, los cuales pueden tener diferentes formas y niveles de aplicabilidad en la solución de problemas inmediatos; es decir implica “producir conocimiento y teorías” (Hernández et

al., 2014, p. 24), con respecto a las variables: desarrollo de las habilidades socioemocionales y práctica pedagógica de los docentes, a través de mecanismos de correlación lineal y causal.

En cuanto al diseño de investigación es correlacional-propositiva. En el primer caso, puesto que diagnosticó las características de las variables de estudio, luego estableció una correlación como paso previo al diseño del modelo y, de acuerdo con Fuentes et al. (2020), el diseño correlacional tiene como objetivo describir relaciones entre dos o más variables en un momento determinado (p. 60). En segundo lugar, porque diseñó un modelo, lo cual a decir de Moreno (2016), implica formular razonadamente una idea o propósito para conocimiento de alguien de modo tal que se le induzca a su uso, adopción, adaptación o aplicación; en suma, implica la elaboración de una propuesta para solucionar, en parte, una problemática, partiendo de la premisa básica de cómo sería, estructuralmente, una propuesta para mejorar las condiciones del objeto de estudio, utilizando como fuente teórica los modelos existentes y como fuente fáctica los resultados obtenidos de la investigación. El esquema del presente diseño de investigación es el siguiente:



Donde:

M = Muestra de estudio (IIIEE Primarias de Letirá-Becará).

Ox = Observaciones de la variable habilidades socioemocionales.

Oy = Observaciones de la variable práctica pedagógica docente.

r = Relación entre las variables de estudio.

Dc = Diagnóstico correlacional-causal (fuente fáctica).

Mt = Modelos teóricos de habilidades socioemocionales (fuente epistemológica).

Mv = Modelo validado.

Rt = Realidad transformada.

La población de estudio considera a 05 instituciones educativas y 62 docentes de Educación Primaria, como se indica en la siguiente tabla:

Tabla 1.

Población de estudio, según IIEE Primarias de Letirá-Becará, 2020.

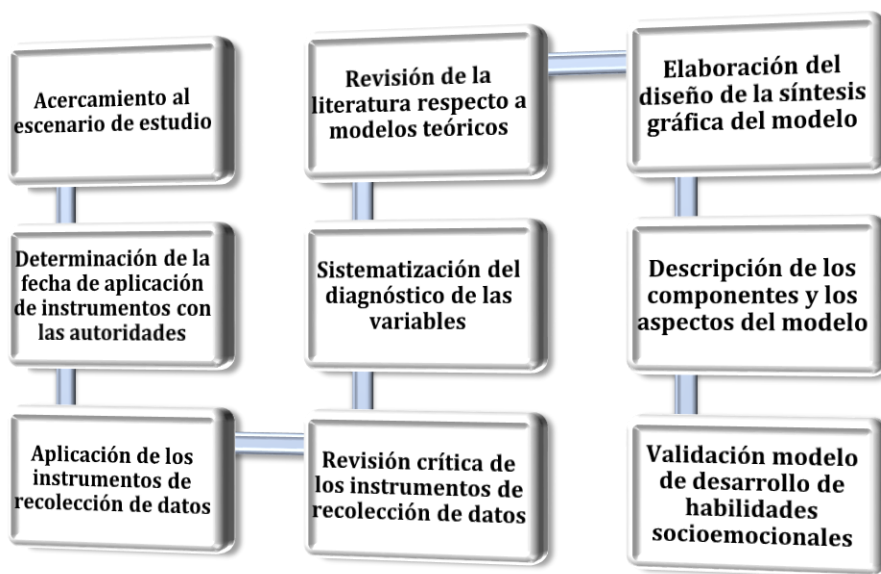
Institución Educativa	Fi	hi%
14093 ABRAHAM RUIZ NUNURA	27	43,55
JESUS ES MI MAESTRO	6	9,68
JESUS LUZ DEL SABER	4	6,45
JOSE MERCEDES CARLOS MIO	18	29,03
JOSE OLAYA BALANDRA	7	11,29
Total	62	100,00

Fuente: Ficha de Institución Educativa. Ministerio de Educación, Escale.

Si bien el procedimiento de todo proceso de investigación, sintetizando los planteamientos de Ander-Egg (2011), incluye tanto las actividades de trabajo de campo, como las de trabajo de gabinete y constituyeron desde la problematización hasta las conclusiones del estudio; en el presente acápite, sólo se detalla el procedimiento seguido en la recolección de información, en el sentido, que el diseño de instrumentos es parte del acápite anterior y el procesamiento y análisis de datos se abordaron en el acápite posterior. Bajo esta perspectiva en este acápite se trabajó el siguiente procedimiento:

Figura 1.

Procedimientos para el diseño de un modelo de desarrollo de las habilidades socioemocionales.



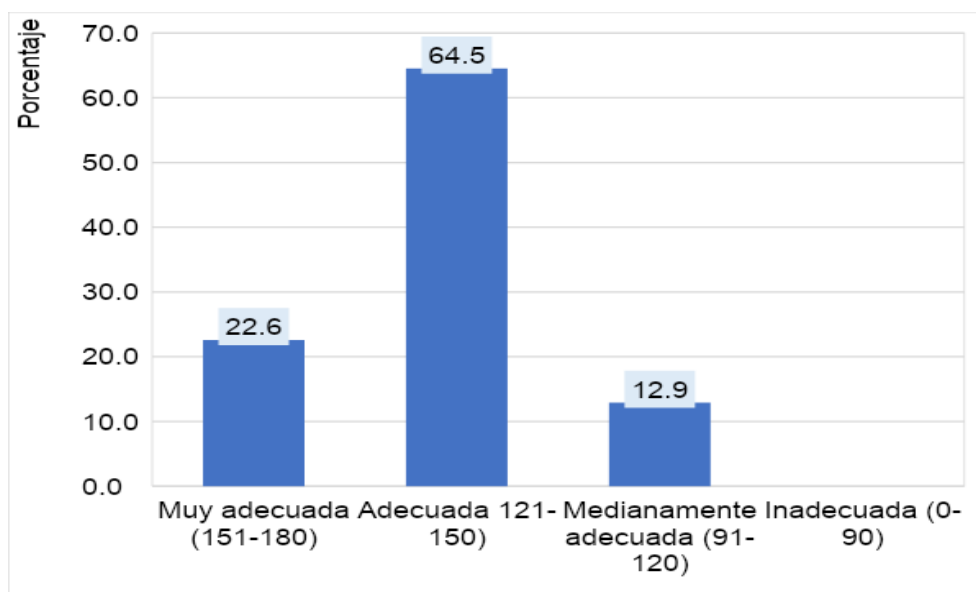
Fuente: Elaboración propia.

5. RESULTADOS

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 2.

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



Fuente: Escala de Habilidades Socioemocionales (EHSE).

En la figura 2 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. *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

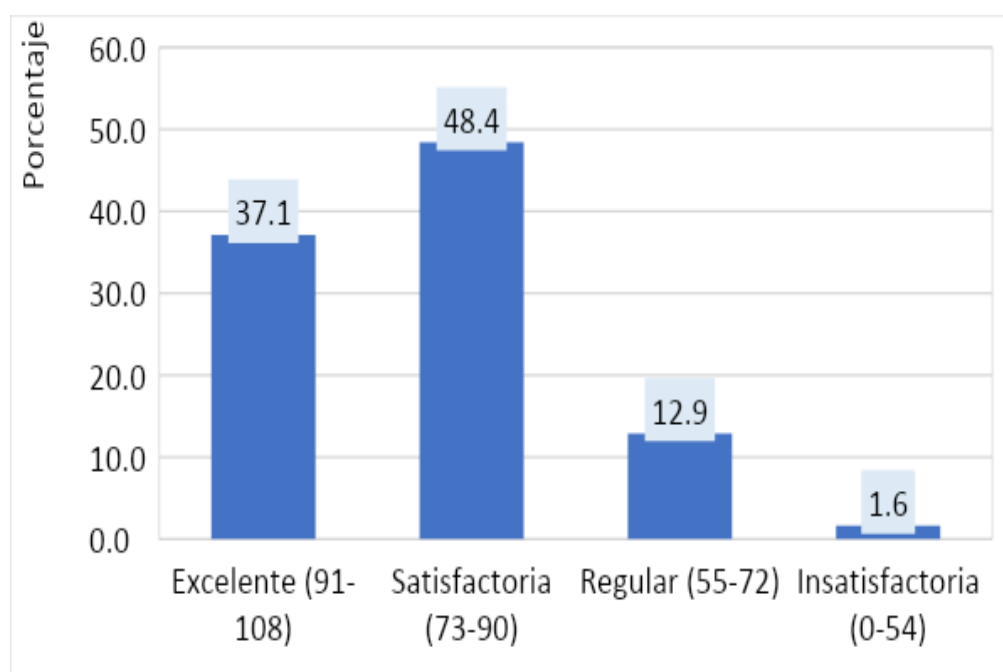
Conducción de la práctica pedagógica	Subtotal	
	F	%
Excelente (41-48)	20	32,3
Satisfactoria (33-40)	28	45,2
Regular (25-32)	11	17,7
Insatisfactoria (0-24)	3	4,8
Total	62	100,0

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 3

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, tal como se evidencia en la figura 3, 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
Habilidades socioemocionales	Correlación de Spearman	$r = 0,533^{**}$
	Significación (bilateral)	0,004
	N	62
	Clase de correlación	Directa
	Nivel	Moderada (0,51 a 0,75)

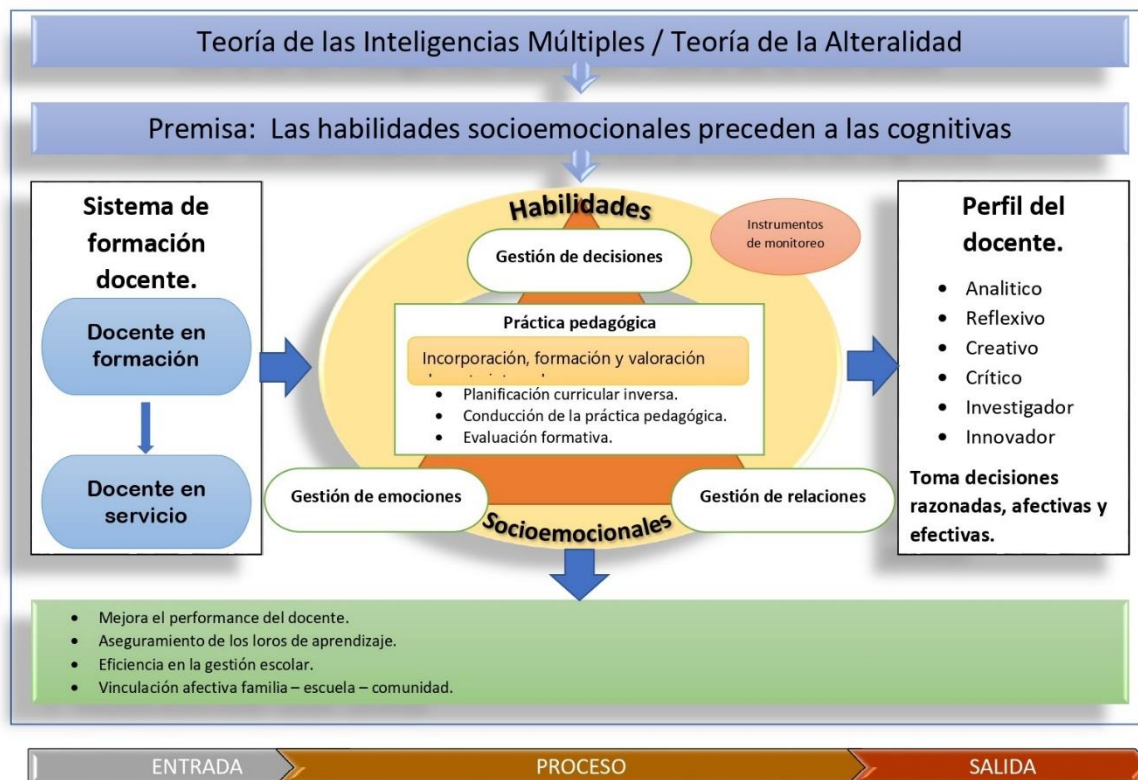
** El nivel de correlación significativa es de 0,01 (bilateral).

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, con lo cual se prueba de hipótesis de investigación.

Figura 4.

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.

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 4). 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 gestión en 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 enfatizar 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, expresándose 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 regiones 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 la 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 evaluación 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.

5. 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 con la prueba de hipótesis 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.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- 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.
- 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.
- 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*.
- 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.
- Gobierno Regional Piura (2015). *Modelo de gestión del sistema educativo de la Región Piura*.
- 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.
- 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 (2019). *Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación de la Formación Inicial Docente: Programa de Estudios Educación Primaria*.
- 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.
- 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), pp. 1-15. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.28643>
- Rodríguez, A. (coord.) (2004). *Psicología de las organizaciones*. Editorial UOC.
- 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>