



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO
PROGRAMA DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Modelo de desarrollo de habilidades socioemocionales para la práctica pedagógica de docentes en las IIEE Primarias de Letirá-Becará, Piura, 2020.

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE
Doctor en Educación

AUTOR:

Herrera Montero, José Luis (0000-0003-2671-7336)

ASESOR

Dr. Sánchez Chero, Manuel Jesús (0000-0003-1646-3037)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Gestión y Calidad Educativa.

PIURA — PERÚ

2021

Dedicatoria

A mi esposa Paola e hijos Yhago, Jeremy, María, José y Luis por su cariño, apoyo y comprensión.

A mis padres Luis Beltrán Herrera Huertas y María Elena Montero Gonzales, por haberme formado. Muchos de mis logros se los debo a ustedes, incluido la elaboración de la presente tesis.

Agradecimiento

A la Universidad César Vallejo, por consolidar mi formación profesional, por cambiar el modo de ver el mundo.

Agradezco la ayuda de mis maestros, mis compañeros por las experiencias vividas que me fortalecen para seguir siempre adelante.

Índice de contenidos

Dedicatoria.....	ii
Agradecimiento.....	iii
Índice de contenidos.....	iv
Índice de tablas.....	v
Índice de figuras.....	v
Resumen.....	vi
Abstract.....	vii
I. INTRODUCCIÓN.....	8
II. MARCO TEÓRICO.....	12
III. METODOLOGÍA.....	26
3.1. Tipo y diseño de investigación.....	26
3.2. Variables y operacionalización.....	27
3.3. Población, muestra y muestreo.....	28
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	30
3.5. Procedimientos.....	31
3.6. Método de análisis de datos.....	32
3.7. Aspectos éticos.....	33
IV. RESULTADOS.....	34
V. DISCUSIÓN.....	41
VI. CONCLUSIONES.....	49
VII. RECOMENDACIONES.....	51
VIII. PROPUESTA.....	52
REFERENCIAS.....	56
ANEXOS.....	61

Índice de tablas

- *Tabla 1 Población-muestra de estudio, según IIEE Primarias de Letirá-Becará, 2020.* 29
- *Tabla 2 Habilidades socioemocionales que evidencian los docentes, según dimensiones y niveles de desempeño, 2020.* 36
- *Tabla 3 Caracterización de la práctica pedagógica de los docentes, según dimensiones y niveles de desempeño, 2020.* 36
- *Tabla 4 Habilidades socioemocionales y práctica pedagógica docente, según niveles de desempeño, 2020* 38
- *Tabla 5 Nivel de correlación entre las habilidades socioemocionales y práctica pedagógica docente, según modelo estadístico, 2020* 38
- *Tabla 6 Validación del modelo de desarrollo de habilidades socioemocionales para la práctica pedagógica de docentes.* 40

Índice de figuras

- *Figura 1 Desarrollo de habilidades socioemocionales de los docentes, según nivel de desempeño, 2020.* 35
- *Figura 2 Características de la práctica pedagógica de los docentes, según nivel de desempeño, 2020* 37
- *Figura 3 Modelo de desarrollo de habilidades socioemocionales para la práctica pedagógica de docentes.* 39

Resumen

El objetivo de la presente investigación es 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 es de enfoque cuantitativo, tipo básica y diseño propositivo correlacional, trabajó con una muestra de 62 docentes. El análisis de datos se realizó con estadística descriptiva (tablas y figuras), lo cual permitió determinar el marco situacional del modelo. Los hallazgos se obtuvieron producto de la aplicación de la Escala de Habilidades Socioemocionales y el Cuestionario de Práctica Pedagógica Docente, determinándose que la relación entre las variables de estudio es directa, moderada, con una significancia bilateral o p-valor de 0,004 al aplicarse el coeficiente de correlación de Spearman; de allí, la necesidad de diseñar un modelo de habilidades socioemocionales para una formación y valoración integral de la práctica pedagógica del docente, considerando como fuente fáctica el diagnóstico situacional y como fuente epistemológica, los modelos análogos existentes, el cual incluía habilidades socioemocionales de gestión de emociones, relaciones y decisiones a fin de lograr un docente que toma decisiones razonadas, afectivas y efectivas; dicho modelo 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.

Abstract

The objective of this research is 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 of a quantitative approach, basic type and correlational propositional design, worked with a sample of 62 teachers. The data analysis was carried out with descriptive statistics (tables and figures) and inferential (hypothesis testing), which allowed determining the situational framework of the model. The findings were obtained from the application of the Socio-emotional Skills Scale and the Teaching Pedagogical Practice Questionnaire, determining that the relationship between the study variables is direct, moderate, with a bilateral significance or p-value of 0.004 when applying the coefficient Spearman's correlation; Hence, the need to design a model of socio-emotional skills for a comprehensive training and assessment of the teacher's pedagogical practice, considering the situational diagnosis as a factual source and the existing analogous models as an epistemological source, which included socio-emotional management skills. emotions, relationships and decisions in order to achieve a teacher who makes reasoned, affective and effective decisions; said model had a Content Validity Index of 0.900.

Keywords: Emotion management, relationship management, decision management, reverse curricular planning and formative assessment.

I. INTRODUCCIÓN

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

Las habilidades socioemocionales de los docentes en el contexto supranacional, se visualizan como intenciones desde dos perspectivas: en la formación inicial y en servicio. En el primer punto, según la UNESCO en la *Declaración de Incheon Educación 2030*, se acota en la meta 4.4. que los jóvenes y adultos, deben tener competencias para el empleo y trabajo decente, así como aptitudes cognitivas y no cognitivas tales como “la resolución de problemas, el pensamiento crítico, la creatividad, el trabajo en equipo, las competencias de comunicación y la resolución de conflictos” (UNESCO, 2015, p. 42), en la cita precedente, las aptitudes no cognitivas, en la presente investigación se dimensionaron en habilidades socioemocionales de gestión personal, gestión de relaciones y gestión de decisiones. En cuanto a la segunda perspectiva, según el autor precitado, en la formación continua se protegerá porque “los docentes estén fortalecidos, (...), reciban buena formación, estén capacitados profesionalmente” (UNESCO, 2015, p. 8), si bien este precepto declarativo no precisa detalles de la formación y cualificación profesional, también es cierto que un docente estará cualificado, solo en cuanto desarrolle habilidades cognitivas y no cognitivas (socioemocionales).

En cuanto al ámbito nacional, el desarrollo de habilidades socioemocionales en los docentes, ya sea en su formación inicial o continua, no constituyo relevancia, pues según el novísimo Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial

Docente (Programa de Estudios Educación Primaria), solo una competencia del perfil de egreso de la formación inicial, se centra en ello, al señalar que el profesor “gestiona su desarrollo propio exponiendo autoconocimiento y autorregulación de sus emociones, interactuando asertiva y empáticamente para desplegar vínculos positivos y trabajar colaborativamente en contextos determinados por la diversidad” (Ministerio de Educación, 2019, p. 27); dicha competencia en el plan de estudios se concreta en dos cursos: Desarrollo Personal I-II (gestión de emociones y competencias sociales). En cuanto a la formación continua, queda reflejado en el Marco de Buen Desempeño Docente, donde solo el desempeño 30 señala en forma indirecta el trabajo de habilidades socioemocionales de gestión de relaciones al acotar que el docente en servicio “interrelacionar con sus pares, cooperar y con decisión, para alternar experiencias, (...) y erigir de manera razonable un clima democrático en la institución educativa” (Ministerio de Educación, 2012, p. 54).

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

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

la no aplicación de instrumentos de monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica que valoren dichas habilidades por parte de los gestores y líderes de las instituciones educativas y; la poca importancia que le asignaban los docentes a este tipo de habilidades.

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

Según los planteamientos y la descripción de la realidad problemática esbozada líneas anteriores, el investigador formuló el siguiente problema: ¿Cuáles son los criterios a considerar para el diseño un modelo de desarrollo de las habilidades socioemocionales para la práctica pedagógica de los docentes en las IIEE Primarias de Letirá-Becará, Piura, 2020?

En relación a la justificación de la investigación, el estudio resultó conveniente, puesto que en el análisis de la problemática a nivel supranacional, nacional, regional y local-institucional es evidente que las habilidades socioemocionales es una de las más grandes dificultades en los sistemas formativos y en las prácticas educativas. Asimismo, la investigación adquirió relevancia social en la medida que un docente con práctica de habilidades socioemocionales, no solo gestionará su proyecto de vida y toma de decisiones de manera razonada y adecuada; sino que, principalmente, las promoverá en sus estudiantes, participará efectivamente en la gestión escolar y se vinculará de manera armoniosa con los padres de familia.

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

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

II. MARCO TEÓRICO

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

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

La investigación concluye que la relación entre las habilidades del docente en el manejo del desarrollo socioemocional de sus sesiones de aprendizaje y el apoyo pedagógico a sus estudiantes no es muy significativa, no obstante sí se aprecia que los docentes de tercer curso evidencian una leve puntuación mayor en sus habilidades generales para dominar su grupo de clase, situación que se debe a que los estudiantes tienen más edad y podrían estar más habituados a cumplir con las instrucciones que brinda el docente; en ese sentido, el presente estado de la cuestión es de relevancia en la investigación, no solo por el tipo de estudio, sino, fundamentalmente porque establece correlación entre la gestión socioemocional del docente y el apoyo pedagógico a sus estudiantes, tal como se pretende en la investigación en curso; además plantea la premisa que a mayor edad de los educandos se obtiene mejores niveles de correlación entre las variables de estudio.

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

La investigación concluye que los profesores con alta conciencia emocional tienen más capacidad de reconocer su estatus emocional, incluyendo sus reacciones; además acota que las valoraciones más bajas, tales como la empatía y la autonomía emocional, tienen muchos inconvenientes en la actividad docente; en síntesis concluye que un profesor con un bagaje de competencias socioemocionales y adecuada creencia de autoeficacia, tiende a raramente a padecer la sintomatología del síndrome de Burnout (estar quemado). El estado de la cuestión citado líneas anteriores es relevante en el desarrollo de la presente tesis porque aborda el tema de competencias socioemocionales en correlación con las creencias de autoeficacia de los docentes, lo cual es una analogía al estudio en ejecución, porque se diseñará un modelo de habilidades socioemocionales para una práctica docente exitosa.

Un tercer antecedente de contexto internacional es realizado por Paoloni-Stente y Aristulle (2019), quienes trabajaron la investigación titulada: *Habilidades socioemocionales en las comunidades educativas: aportes para la formación integral de los y las docentes*, la que presentaron como artículo científico en la Revista Educación de la Universidad de Costa Rica. El estudio de enfoque cuantitativo, tipo de investigación descriptivo-explicativa y diseño transversal, se hizo para describir y analizar el rol de las emociones y de las habilidades socioemocionales en el proceso de organización de una comunidad escolar. La idea se implementó en docentes de los niveles inicial y primaria del Instituto Superior de Formación

Docente San José (Córdoba, Argentina). El estudio involucró a una muestra de 53 estudiantes, la cual fue no probabilística de tipo intencionada, a dichos sujetos se les aplicó como instrumento de recolección de información el cuestionario sobre Habilidades Percibidas (Paoloni y Rinaudo, 2015).

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

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

La investigación precitada concluye que las competencias socioemocionales tienen una alta estimación en la muestra de estudio, pues el 84,3% de los participantes se situó en el nivel alto, un 15,7% se ubicó en el nivel medio y ninguno de ellos se ubicó en el nivel bajo; además, con relación a la prueba de inteligencia emocional, se tiene que el aspecto de regulación emocional un 63% de la muestra se ubicó en el nivel adecuado y solo un 11,6% debe superar; en el factor de percepción emocional, un 59,7% de las participantes se situó en el nivel adecuado,

sucedendo una tendencia análoga en el factor de comprensión emocional, donde el 59,3% de la muestra de estudio se ubicó en el nivel adecuado. El estado de la cuestión citado líneas arriba es trascendental en la presente tesis, toda vez que aborda la variable de competencias socioemocionales en la formación de maestros, tal como es el fin de esta investigación.

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

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

nuestro trabajo de investigación (habilidades socioemocionales de gestión de relaciones) o, la variable desempeño docente que su analogía es práctica pedagógica docente.

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

El investigador concluye que, el Programa de Formación Permanente influye significativamente en el proceso de planificación didáctica, en la conducción de la práctica pedagógica y en la emocionalidad docente; pues, en el primer caso, la media creció 2,8 puntos del pretest al postest y al aplicar la prueba estadística “T de Student”, el p-valor es de 0,000 (alto nivel de significancia); en el segundo caso, la media subió en 3,0 puntos del pretest al postest y al aplicar la prueba estadística “T de Student”, el p-valor es de 0,000 (alto nivel de significancia); por último, en el tercer caso, la media incrementó en 1,2 puntos del pretest al postest y al aplicar la prueba estadística “T de Student”, el p-valor es de 0,000 (alto nivel de significancia); evidenciándose la efectividad del programa de formación en la valoración del desempeños docente. La investigación citada es de utilidad en el presente trabajo, puesto que en la variable “evaluación del desempeño docente” se abordan como dimensiones la “planificación didáctica” y la “conducción de la práctica pedagógica”, ello por dicha variable es análoga a práctica pedagógica docente; asimismo, la dimensión emocionalidad docente circunscrita en la variable “evaluación del desempeño docente” es tomada en el presente estudio como habilidades socioemocionales de gestión personal.

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

La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1995), se convierten en la principal fundamentación teórica de la variable habilidades socioemocionales, en forma concreta cuando se refiere a la inteligencia interpersonal e intrapersonal en la medida que, a decir de Bisquerra “la inteligencia interpersonal se erige a partir de la capacidad para instaurar buenas relaciones con otros individuos; la inteligencia intrapersonal se alude al conocimiento de los aspectos internos de sí mismo” (2008, p. 168); ello implica que es la inteligencia intrapersonal la que se materializa en las habilidades emocionales o habilidades socioemocionales de gestión personal; la inteligencia interpersonal, la que se concretiza en las habilidades sociales o habilidades socioemocionales de gestión de relaciones y; ambos tipos de inteligencia se convierten en la base de las habilidades socioemocionales de gestión de decisiones, tal como se dimensiona la variable en el presente estudio.

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

prototipo se configuran un conjunto de elementos a manera de una carta de navegación que facilitan la ejecución del mismo.

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

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

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

Concordante los planteamientos de los párrafos anteriores, el investigador asume que el modelo de desarrollo de habilidades socioemocionales, hace hincapié a la configuración mental y representación gráfica-sintética de un conjunto de intenciones, perfiles, componentes y actividades, plausibles de valoración, relacionado con las habilidades socioemocionales de los docentes, el cual se fundamenta en una teoría científica y categorías conceptuales de un determinado campo del saber, ciencia o disciplina científica y se diseña con base a una realidad concreta; además dicho modelo se manifiesta, cobra vida y se materializa en los discursos de los enseñantes, en sus prácticas pedagógicas y en los desempeños de los aprendices.

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

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

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

Según los planteamientos anteriores, la necesidad de desarrollar habilidades socioemocionales de gestión de emociones, es vital en la práctica pedagógica de los docentes, puesto que no solo favorece su bienestar personal, sino también el bienestar de los estudiantes y su vinculación con los padres de familia; en ese sentido, Peñalva, et al. (2017), acotan que el realizar investigaciones y/o implementar programas formativos en inteligencia emocional, competencia emocional, habilidades emocionales o gestión de emociones contribuye a que se “prevengan el estrés en el profesorado, mejoren su salud y bienestar, y fomenten la calidad de su labor docente” (p. 205); de allí que al operativizar la dimensión de habilidades socioemocionales de gestión de emociones se aborden con los indicadores como: autoconciencia, donde se analiza la autopercepción, la autoeficacia y el reconocimiento de emociones; autorregulación, valorada con el manejo de emociones, la gestión de la gratificación y la tolerancia a la frustración y; por último, la determinación, en la cual se analiza la motivación de logro, la perseverancia y el manejo del estrés.

Las habilidades socioemocionales de gestión de relaciones, con base en la inteligencia interpersonal y en el marco del aprender a convivir y aprender a ser como pilares de la educación, son aquellas que nos permiten llevarnos mejor con los demás, considerando los principios de identidad y pertenencia; además desarrollan la competencia social de los maestros, pues se centran en las habilidades sociales.

Sobre el particular, Tapia-Gutiérrez y Cubo-Delgado (2017) acotan que para un desenvolvimiento adecuado los docentes necesitan multiplicidad de competencias donde se tipifican las habilidades sociales que constituyen un dominio clave en su práctica pedagógica; dichas habilidades, identificadas como análogas a las habilidades socioemocionales de gestión de relaciones, a decir de los autores precitados “son conductas manifiestas verbales y no verbales, observables en las distintas situaciones de interacción que tiene una persona con otra” (p. 136), constituyendo en ese sentido, actuaciones y reacciones concretas en las relaciones sociales y humanas.

Las habilidades sociales claves en el proceso formativo de los docentes, como forma de concreción de las habilidades socioemocionales de gestión de relaciones, en la perspectiva de los autores citados en el párrafo anterior, pueden ser: habilidades de resolución de conflictos, habilidades para compartir, habilidades colaboración, habilidades de autoafirmación, habilidades conversacionales y habilidades empáticas y solidarias; las mismas que se convierten en herramientas orientadoras que facilitan a los académicos inmersos en la formación de docentes en servicio, tener información importante para la planeación de acciones, estrategias y programas a fin de fortalecer sus prácticas de aula. Concordante con ello, las habilidades socioemocionales de gestión de relaciones que se valorarán en la presente investigación son: desarrollo de la conciencia social, donde se abordarán la empatía, la escucha activa y la toma de perspectiva y; relación con los demás, en el cual se trabajará la asertividad, el manejo de conflictos interpersonales y el comportamiento prosocial.

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

habilidades socioemocionales de gestión de decisiones se abordarán a partir de la información y análisis de la situación, la identificación y valoración de alternativas, la aplicación y valuación de decisiones.

En relación a la variable práctica pedagógica docente, por constituir una analogía de la labor del docente con su grupo-clase, tiene como fundamento teórico a nivel general, la Teoría Social Cognitiva de Bandura (1986), específicamente en el postulado del sub modelo teórico denominado como la Teoría de la autoeficacia, dicha teoría a nivel general, enfatiza en la confianza de toda persona, así como en sus habilidades, capacidades y competencias para desarrollar desempeños o cursos de acción imprescindibles a fin de alcanzar un propósito deseado, lo cual implicaría a decir del investigador que el docente debe cumplir con sus funciones y concretizar sus desempeños como cursos de acción, movilizand o habilidades cognitivas y no cognitivas (socioemocionales) para garantizar los logros de aprendizaje de los estudiantes como resultados deseados.

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

Definir la expresión práctica pedagógica docente, requirió como acción previa definir la expresión práctica docente, la cual para Pérez (1995, p. 364), citado en Burgos et al. (2013) es tipificada como el desarrollo de habilidades y competencias, las cuales se consideran “como el elemento esencial en el desarrollo de la formación del docente” (p. 228); de igual manera para Elliott (1991, p. 6), según el autor precitado

“la praxis es consecuencia de las paráfrasis personales pensadas como un todo, y que se establecen en el marco de un sistema de valores, creencias establecidos por problemas prácticos” (p. 228); a partir de la cita anterior, la práctica establece un procedimiento cultural, aspecto fundamental del desarrollo formativo de desarrollo de las habilidades del docente, ya sea en su formación inicial o en servicio de los docentes en ejercicio.

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

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

Considerando la relación extensa de la connotación práctica pedagógica docente, explicada por Pérez (1995, p. 364), citado por Burgos et al. (2013) “la práctica del docente está motivada por una correlación entre teoría y la práctica” (p. 228). A su vez, Navas (2011, p. 4), citado por los autores anteriores señalan que la “práctica pedagógica se establece como las comunicaciones con el contexto relevante, considerando sus agentes y relaciones” (p. 228). A partir de los preceptos conceptuales citados queda claro que la práctica pedagógica está vinculada a una teoría y que genera interacciones entre los actores educativos y coprotagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje, pero, fundamentalmente, la práctica pedagógica del

docente se ubica en un contexto determinado, de allí la pertinencia curricular y la premisa de partir de situaciones significativas, tal como lo señala el Currículo Nacional de Educación Básica.

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

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

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

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

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

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

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

En cuanto al aspecto operativo, en la presente tesis, la evaluación formativa se valoró a partir del desarrollo de evidencias de aprendizaje en los estudiantes, los

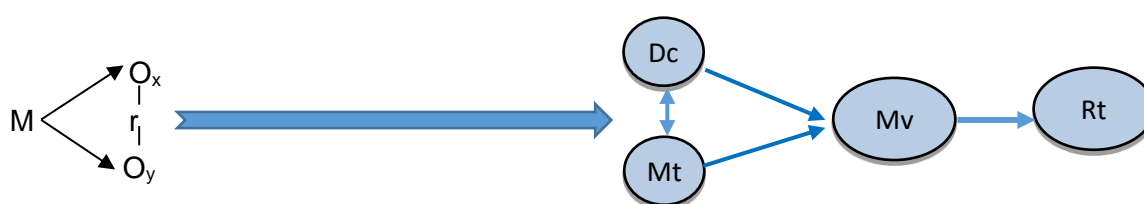
cuales deben incluir actividades de alta demanda cognitiva como el pensamiento analítico, reflexivo, creativo y crítico; el proceso de retroalimentación a los estudiantes a través de estrategias como: escalera de la retroalimentación, SED (seguir haciendo, empezar hacer y dejar de hacer), trabajo de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

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de investigación

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 (IIEE 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.

3.2. Variables y operacionalización

Variable 1: Desarrollo de habilidades socioemocionales

- **Definición conceptual.** Según Llorent et al. (2020), citando a García (2003), Bisquerra y Pérez (2007), las habilidades socioemocionales se tipifican como un bagaje de habilidades sociales y emocionales para conseguir un propósito y tomar decisiones, ya sea en el ámbito personal como profesional.
- **Definición operacional.** Hace referencia a la aplicación de test escala de desarrollo de habilidades socioemocionales en los docentes, donde se mide las habilidades de gestión personal, gestión de relaciones y gestión de decisiones, para medir el nivel de desarrollo de las habilidades socioemocionales que poseen los docentes de la unidad de análisis.

- **Dimensiones e indicadores**

Habilidades socioemocionales de gestión personal

- Autoconciencia.
- Autorregulación
- Determinación

Habilidades socioemocionales de gestión de relaciones

- Desarrollo de la conciencia social.
- Relación con los demás.

Habilidades socioemocionales de gestión de decisiones

- Información y análisis de la situación.
- Identificación y valoración de alternativas
- Aplicación y valuación de decisiones

- **Escala:** Ordinal.

Variable 2: Práctica pedagógica en docentes

- **Definición conceptual.** De acuerdo con Páez (compiladora) (2015) la práctica pedagógica es un proceso que se construye mediante acciones dialógicas en contextos concretos en el cual se delimitan los “compromisos que dan sentido al ser, al quehacer y al saber pedagógico, como aspectos orientadores del cambio y la transformación educativa a partir de prácticas innovadoras y críticas” (p. 18); en ese sentido, desde una perspectiva específica, la práctica pedagógica se concreta en la planificación, desarrollo y evaluación curricular.
- **Definición operacional.** Implica la administración de un cuestionario de la práctica pedagógica en los docentes, donde valora la planificación curricular inversa, la conducción de la práctica pedagógica y la evaluación formativa, para identificar las características de la conducción de la práctica pedagógica en los docentes de la muestra de estudio.

- **Dimensiones e indicadores**

Planificación curricular inversa.

- Elaboración de la planificación curricular anual.
- Elaboración de la planificación curricular de corto plazo.
- Elaboración de experiencias y sesiones de aprendizaje.

Conducción de la práctica pedagógica

- Estrategias de enseñanza y aprendizaje.
- Interacción en el aula.
- Uso de recursos y materiales educativos.

Evaluación formativa

- Proceso de retroalimentación de los estudiantes.
- Desarrollo de evidencias de aprendizaje.
- Logros de aprendizaje en la evaluación de aula.

- **Escala:** Ordinal.

3.3. Población, muestra y muestreo

En la presente investigación, concordante con el título planteado se trabajó con población-muestra de estudio, puesto que, a decir de Carrasco (2005) se trata

del “conjunto de todos los elementos que forman parte del espacio territorial al que pertenece el problema de investigación” (p. 237), en el presente estudio, dicho espacio territorial lo conforman el conjunto de todos los profesores de las instituciones educativas primaria de los centros poblados de Letirá y Becará, tal como figura literalmente en el título y como se detalla 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
JESÚS 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.

En cuanto a los criterios de inclusión, se consideró como población de estudio a efectos de la presente investigación a todos los docentes que se desempeñan en el nivel primaria en las IIEE pertenecientes a los centros poblados de Letirá y Becará, siempre que estén en funciones. Sobre los criterios de exclusión de la población-muestra de estudio son los docentes que, aun perteneciendo a las IIEE, no están en actividad laboral o, que no emitieron su consentimiento formal para participar en la investigación.

En relación con la muestra y el muestreo, por tratarse de una investigación en la que se trabajó con población-muestra, no existió, una muestra probabilística o una técnica para determinar el tamaño de la muestra, por el contrario, se trató de una población-muestra no probabilística de tipo intencional, la cual a decir de Carrasco (2015) “es aquella que el investigador selecciona según su propio criterio,

sin ninguna regla matemática o estadística” (p. 243), tal como ocurrió en la presente investigación donde las unidades de análisis, constituidas por los docentes, han sido elegidos por el investigador.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La investigación utilizó como instrumentos de acopio de información, en primer lugar, la escala de actitudes y opiniones, la cual es una técnica básica en la investigación social y, a decir de Ñaupas et al. (2011), válida “para medir justamente las actitudes y opiniones, que son diferentes a los conocimientos, informaciones y datos que miden generalmente los cuestionarios” (p. 170), tal como se requirió en el presente caso, midió opiniones y acciones de los docentes en el desarrollo de habilidades socioemocionales. Asimismo, se utilizó, en segundo lugar, la encuesta, la cual, según Solis (2008), la información a obtener puede ser “opiniones, ideas y conocimientos de grupos, con el objetivo de determinar rasgos de las personas o establecer relaciones entre las características de los sujetos encuestados” (p. 196), esta técnica en la presente investigación se utilizó para valorar la práctica pedagógica de los docentes.

En cuanto a los instrumentos, se utilizó el escalamiento tipo Likert para la medición del desarrollo de habilidades socioemocionales, el cual, para Hernández, *et al.* (2007) “consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los sujetos” (p. 186); además se utilizó el cuestionario como modalidad de la técnica de la encuesta para valorar la práctica pedagógica de los docentes, el cual en la perspectiva de Ñaupas et al (2011) “consiste en formular un conjunto sistemático de preguntas escritas, en una cédula, que están relacionadas con la hipótesis de trabajo y por ende a las variables e indicadores de investigación” (p. 157).

Los instrumentos de recolección de datos, previa a su aplicación fueron validados en su contenido, criterio y constructo, lo cual se refleja en el reporte emitido por los cuatro expertos de la región Piura con el método Lawshe, donde se aprecia que el Índice de Validez de Contenido (IVC) de la Escala de Habilidades Socioemocionales (EHSE) es de 0,967 y en el caso del Cuestionario de Práctica Pedagógica Docente (CPPD) el Índice de Validez de Contenido (IVC) es de 0,972. Asimismo, a efectos

de fiabilidad se aplicó el coeficiente de Alfa de Cronbach, en el cual se obtuvo una confiabilidad de 0,958 en la Escala de Habilidades Socioemocionales (EHSE) que denota una excelente confiabilidad y en el Cuestionario de Práctica Pedagógica Docente (CPPD), la confiabilidad fue de 0,949, lo cual implica un excelente nivel de confiabilidad.

3.5. Procedimientos

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, solo 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:

- 1º** Acercamiento al escenario de estudio para coordinar con las autoridades de las instituciones educativas respecto al desarrollo de la investigación, a quienes se les entregó una carta, adjuntando una memoria ejecutiva del estudio con su respectiva matriz.
- 2º** Determinación de la fecha de aplicación de instrumentos con las autoridades de las instituciones educativas a fin de convocar a todas las unidades de análisis y prever los medios, herramientas y plataformas necesarias.
- 3º** Aplicación de los instrumentos de recolección de datos, concordante con la Ficha Técnica del instrumento y la cartilla de instrucciones previamente elaborada.
- 4º** Revisión crítica de los instrumentos de recolección de datos a fin de verificar que todos los instrumentos cumplen con los criterios de llenado como paso previo para el inicio del procesamiento y análisis de datos.

En cuanto al proceso de elaboración del diseño de un modelo de desarrollo de habilidades socioemocionales para la práctica pedagógica de docentes se realizó siguiendo el siguiente procedimiento:

- 5º Sistematización del diagnóstico de las variables: desarrollo de habilidades socioemocionales y práctica pedagógica de docentes mediante estadística descriptiva (determinación de frecuencias y porcentajes) y estadística inferencial (correlación de variables), a fin de realizar el análisis situacional y determinar los énfasis y componentes del modelo, con base a fuentes fácticas.
- 6º Revisión de la literatura respecto a modelos teóricos que abordan el proceso de incorporación, formación y/o evaluación de los docentes centrado en habilidades socioemocionales para una mejora de la práctica pedagógica; utilizándose para ello el metaanálisis como metodología de trabajo a fin de contar con fuente epistemológica sólida para el diseño del modelo formativo-evaluativo de la investigación.
- 7º Elaboración del diseño de la síntesis gráfica del modelo de desarrollo de habilidades socioemocionales para la práctica pedagógica de docentes, considerando como fuente fáctica el diagnóstico de las variables y como fuente epistemológica los modelos analizados; ello considerando los componentes de ingreso, proceso medular, salida e impacto; así como los aspectos claves por cada componente.
- 8º Descripción de los componentes y los aspectos del modelo de desarrollo de habilidades socioemocionales para la práctica pedagógica de docentes; ya sea: componentes de entrada, de proceso, de salida y de impacto, con sus respectivos aspectos.
- 9º Validación modelo de desarrollo de habilidades socioemocionales para la práctica pedagógica de los docentes mediante juicio de expertos.

3.6. Método de análisis de datos

En forma específica, el procesamiento de los datos, ya sea como parte de la estadística descriptiva o inferencial, ha sido el siguiente:

- a) **Elaboración de base de datos.** Previo a su diseño se trabajó la revisión crítica de los instrumentos aplicados, así como su seriación y ordenación, asignándoles un número correlativo a cada uno de ellos; dichos pasos sirvieron de base para materializar este procedimiento, el cual se inició con la elaboración de la plantilla de respuestas y asignación de códigos a las respuestas pre-categorizadas con el fin de obtener el puntaje de cada instrumento; luego, se determinaron las escalas

de medición de las variables o dimensiones (intervalo) y; por último se procedió a vaciar la información de los instrumentos o trasladar la información del MS Excel, ya que se aplicó los instrumentos online, a la base de datos de Microsoft Excel en función a los códigos de cada ítems, por cada instrumento de las variables de estudio a fin de tabular los resultados y obtención de cuadros y gráficos de frecuencias y porcentajes.

b) Análisis con estadística descriptiva. Consistió en la cuantificación de los casos dentro de una determinada categoría a fin de elaborar las tablas y/o los gráficos estadísticos que se organizaron, de acuerdo con los objetivos de la investigación. En ese sentido, se elaboraron gráficos estadísticos de barras por cada variable o dimensión, además se diseñaron tablas cruzadas para determinar la vinculación entre las variables (desarrollo de habilidades socioemocionales y práctica pedagógica de los docentes) con sus respectivas dimensiones del estudio

c) Análisis estadístico Inferencial. Este análisis se realizó mediante el Coeficiente de Correlación de Spearman, método de estadística no paramétrica que permitió determinar la relación que existe entre el desarrollo de habilidades socioemocionales y la práctica pedagógica de los docentes; además se aplicó el Coeficiente de Correlación de Pearson para determinar la relación lineal y establecer explicaciones causales; ello con la finalidad de tener la mejor fuente fáctica que permitió determinar las dimensiones o aspectos a incluir en el modelo de desarrollo de habilidades socioemocionales para una práctica pedagógica efectiva de los docentes.

3.7. Aspectos éticos

El ethos de la ciencia y la investigación, hoy más que nunca está claro que es importante en el contexto del paradigma de la información, pues exige una relación prolija y cuidadosa entre los científicos y los datos obtenidos, puesto que “nos obliga a asumir un estado de imparcialidad, (...), además se debe dar cuenta del proceso de registro de los datos y explicar claramente cómo se llega a las conclusiones” (Koepsell y Ruiz, 2015, p. 44), si se ignora estos deberes básicos contraviene a la ética de la ciencia.

En líneas generales, desde una perspectiva clásica los aspectos éticos de la investigación se reflejan en el consentimiento informado, la privacidad y la protección ante cualquier daño de los informantes; en ese sentido, concordante con Bernal (comp.) (2017), los principios básicos éticos de la investigación son el respeto a las personas, para asegurar la autonomía, la protección en todas sus formas y el respeto a la dignidad de los participantes de la investigación; el beneficio, lo cual implica minimizar los riesgos vinculados a la investigación, así como la maximización de los beneficios; justicia, que permita realizar una distribución equitativa de los riesgos y beneficios resultantes de la investigación y; respeto por las comunidades, sus valores, intereses y costumbres, protegiéndola ante cualquier daño.

Los principios a los cuales se hacen mención en el párrafo anterior, en el presente estudio se visualizaron desde dos perspectivas, consideraciones éticas el aspecto teórico de la investigación y consideraciones éticas en el aspecto fáctico o trabajo de campo. Para el primer caso se respetó los derechos morales-patrimoniales a fin de evitar el plagio como conducta éticamente inaceptable en investigación; así como el uso correcto de las normas de asiento bibliográfico (APA) a fin de evitar la incorrección de citas como conducta éticamente cuestionable. En el segundo caso, el trabajo de campo (aplicación de instrumentos) es auténtico y el procesamiento de datos ha sido objetivo, evitándose de esta manera la fabricación de datos y falsificación de datos como conductas éticamente inaceptables.

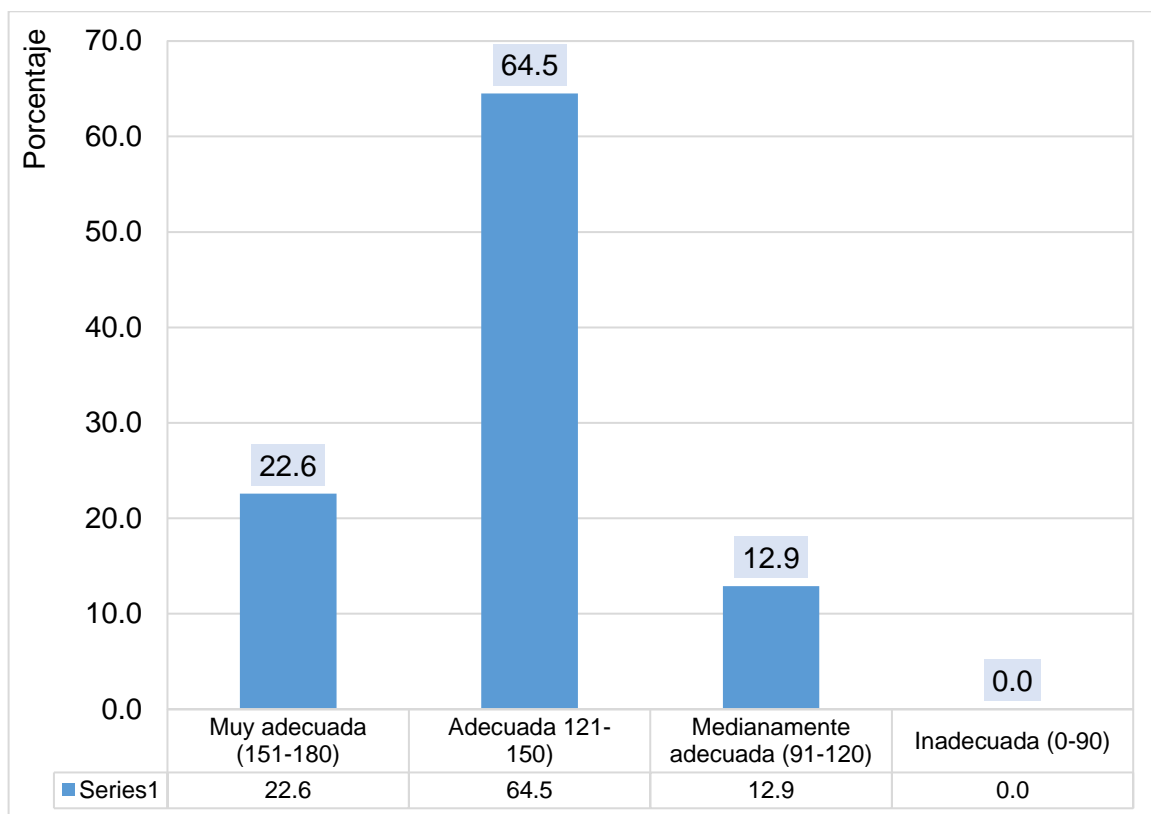
IV. RESULTADOS

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 1

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



Fuente: Escala de Habilidades Socioemocionales (EHSE).

En la figura 1 respecto al desarrollo de habilidades socioemocionales de los docentes, según nivel de desempeño, se aprecia que el 22,6% de docentes tiene un nivel muy adecuado de desarrollo de dichas habilidades, el 64,5 % se ubican en un nivel adecuado y el 12,9% se ubica en un nivel medianamente adecuado, con lo cual se deduce, en líneas generales que el desarrollo de las habilidades en mención es favorable.

Tabla 2

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

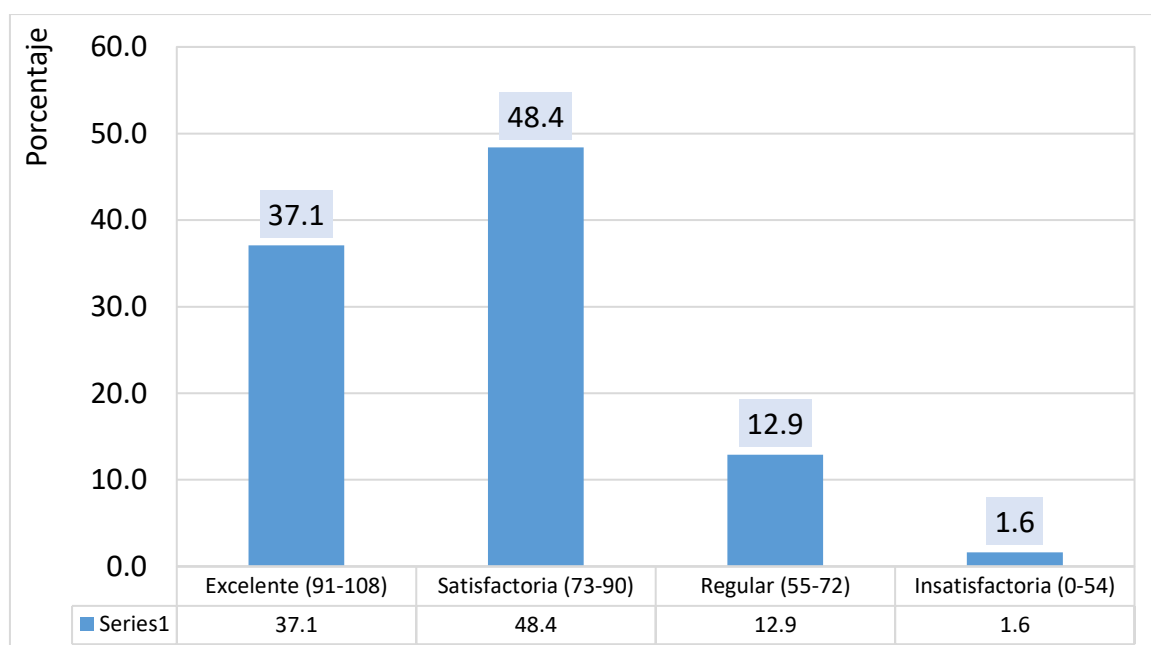
Planificación curricular inversa	Subtotal	
	F	%
Excelente (36-42)	36	58,1
Satisfactoria (29-35)	17	27,4
Regular (22-28)	8	12,9
Insatisfactoria (0-21)	1	1,6

Total	62	100,0
Conducción de la práctica pedagógica		
	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		
	F	%
Excelente (16-18)	15	24,2
Satisfactoria (13-15)	21	33,9
Regular (10-12)	18	29,0
Insatisfactoria (0-9)	8	12,9
Total	62	100,0

Fuente: Cuestionario de Práctica Pedagógica Docente (CPPD).

Figura 2

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



Fuente: Cuestionario de Práctica Pedagógica Docente (CPPD).

Respecto a las características de la práctica pedagógica de los docentes, según niveles de desempeño, tal como se evidencia en la figura 2, dicha práctica se caracteriza por ser excelente en el 37,1% de docentes, satisfactoria en el 48,4%, regular en el 12,9% e insatisfactoria en el 1,6%; dicha información estadística permite inferir que la planificación curricular inversa, la conducción de la práctica pedagógica y la evaluación del aprendizaje con enfoque formativo como aspectos de la práctica pedagógica es favorable en los docentes de la unidad de análisis.

Tabla 4

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

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

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

Tabla 5

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

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

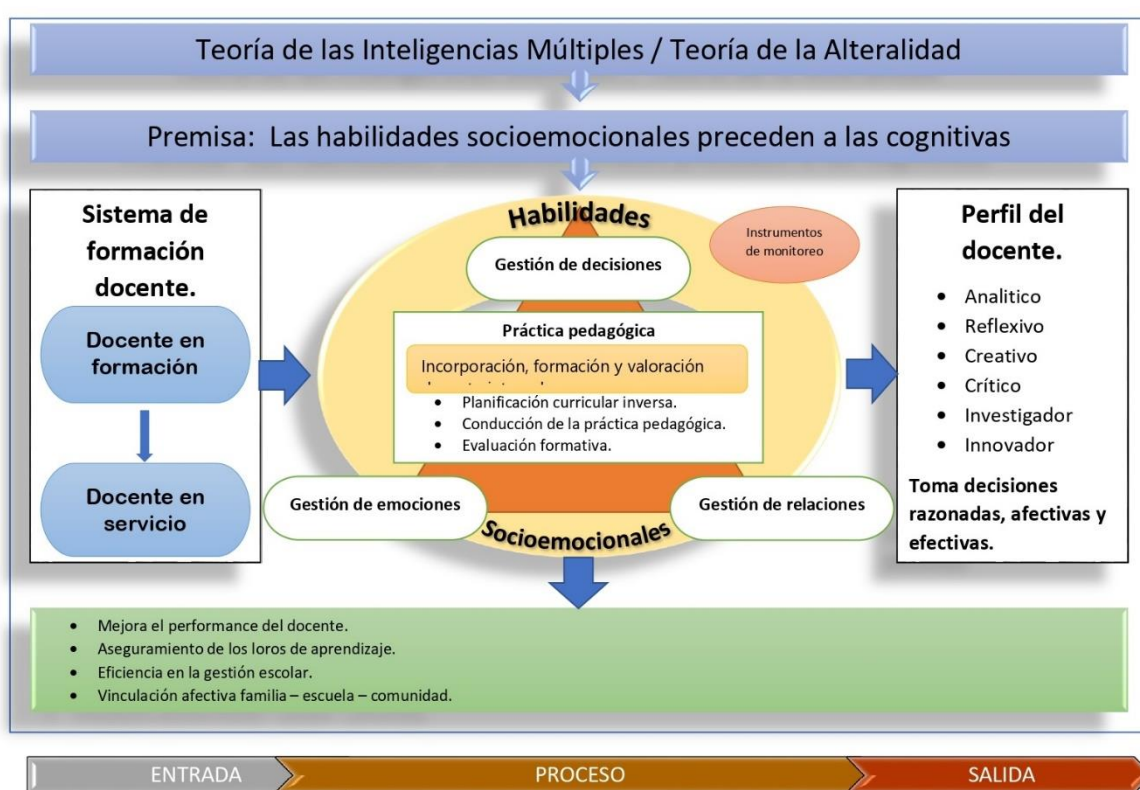
** El nivel de correlación significativa es de 0,01 (bilateral).

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

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

Figura 3

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



Fuente: Elaboración propia.

La síntesis gráfica del modelo de desarrollo de habilidades socioemocionales para la práctica pedagógica de docentes evidencia claramente cuatro componentes: entrada, constituida por el sistema de formación docente, ya sea la formación inicial y/o la formación continua; el proceso, que se centra en las habilidades socioemocionales de gestión de emociones y gestión de relaciones como base para la toma de decisiones, considera además instrumentos de monitoreo pertinentes para lograr una práctica pedagógica efectiva, donde la premisa y diferencial básica es la incorporación, formación y valoración docente integral. También forman parte del

modelo formativo el componente de salida, en el cual se detalla el perfil del docente y el componente de impacto, donde se espera los beneficios en la práctica docente, en el logro de aprendizaje, en la gestión escolar y en la vinculación de la escuela con la familia y la comunidad.

Tabla 6

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

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

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

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

V. DISCUSIÓN

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

Los resultados descritos anteriormente, conjuntamente con la premisa que las habilidades socioemocionales son importantes en el desarrollo personal y profesional de los docentes, lo cual redundará en una mejora de la práctica pedagógica y logros de aprendizaje eficientes en los estudiantes, desde una perspectiva fáctica, son concordantes con la investigación realizada por Paoloni-Stente y Aristulle (2019), quienes concluyen que el docente es el principal sujeto de la educación con el cual se debe empezar y consolidar la transformación de una formación integral, con base a las habilidades socioemocionales como aspectos relevantes que contribuyan en el aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, la investigación fundamenta sus resultados en los planteamientos de Conde (coord.) (2018), quien acota que las habilidades socioemocionales (HSE) son las capacidades que permiten a un profesional o una persona comprender y regular sus emociones, así como identificar las emociones de los demás en el marco de un clima emocional, establecer y alcanzar metas a favor del bienestar individual y común, establecer relaciones constructivas y solidarias a partir de la empatía, y tomar decisiones responsables, razonadas y emotivas.

En forma específica, en la tabla 3, respecto a las habilidades socioemocionales que evidencian los docentes, según dimensiones y niveles de desempeño se tiene que, si bien las habilidades socioemocionales de gestión de emociones es favorable en poco más de las dos terceras partes (79,0%) de docentes que se ubican en las categorías adecuada (61,2%) y muy adecuada (17,7%), existe un preocupante

21,0% de los docentes que gestionan sus emociones en forma medianamente adecuada; perspectiva que es muy parecida en el desarrollo de habilidades socioemocionales de gestión de decisiones donde menos de las dos terceras partes (72,5%) de educadores que se ubican en las categorías adecuada (43,5%) y muy adecuada (29,0%), existiendo de igual manera un significativo 25,8% de los maestros que gestionan sus decisiones en forma medianamente adecuada. Por el contrario, en cuanto a la gestión de relaciones como parte de las habilidades socioemocionales, los resultados son muy favorables en el acumulado del 88,7%, puesto que el 35,5% gestiona sus relaciones en forma muy adecuada y el 53,2% lo hace en forma adecuada; quedando un mínimo del 9,7% que lo hace medianamente adecuada.

Los hallazgos de las diferentes dimensiones de las habilidades socioemocionales, desde el punto de vista fáctico, son concordantes con la investigación realizada por Barrientos (2016), quien concluye que la relación entre las habilidades del docente en el manejo del desarrollo socioemocional de sus sesiones de aprendizaje y el apoyo pedagógico a sus estudiantes es más notorio en los docentes de tercer curso; lo cual implicaría que cuanto más edad tienen los estudiantes, mejor performance debe existir del desarrollo de dichas habilidades en los docentes. Asimismo, Torres (2018), concluye que los profesores con alto nivel de conciencia emocional tienen más capacidad de reconocer su estatus emocional, incluyendo sus reacciones; en síntesis, se infiere que un docente con un buen bagaje de competencias socioemocionales y adecuada creencia de autoeficacia, tiende raramente a padecer la sintomatología del síndrome de Burnout (estar quemado). De estos estudios previos se deduce que el desarrollo de las habilidades socioemocionales de gestión de emociones, gestión de relaciones y gestión de decisiones, reducen el estado de agotamiento mental, emocional y físico en los docentes de las instituciones educativas, características típicas del síndrome de Burnout.

En cuanto a la fundamentación teórica de los hallazgos respecto a las dimensiones de las habilidades socioemocionales, se tiene que Peñalva et al. (2017), señala dos motivaciones básicas por las que los docentes requieren desarrollar habilidades relacionadas con la gestión de emociones: la primera tiene que ver con su bienestar emocional y la segunda con su calidad y calidez docente y su rol como mediador de conocimientos y garante del bienestar del alumnado; es decir, el desarrollo de

habilidades socioemocionales en los docentes, ya sea en su proceso de formación, como en su proceso de valoración, no es una opción, sino una necesidad a fin de asegurar el bienestar integral de los docentes y los logros de aprendizaje de los estudiantes. También, en cuanto a la dimensión de gestión de relaciones como una de las dimensiones de dichas habilidades, en los planteamientos de Tapia-Gutiérrez y Cubo-Delgado (2017) se acota que las habilidades sociales o de gestión de interacciones favorecen un desenvolvimiento adecuado en los docentes; además constituyen un dominio clave en su práctica pedagógica. Por último en cuanto a la dimensión de la gestión de decisiones en el marco de las habilidades socioemocionales, a decir de Lazzati (2013), dicho grupo de habilidades están vinculadas estrechamente a la creatividad, la innovación, la generación de ideas novedosas y primigenias, lo cual es fundamental en el docente, no solo porque una toma de decisiones adecuada con enfoque de 360° que incluya el feedback, así como el equilibrio entre la racionalidad y la emotividad, favorecen el performance, el desarrollo y la motivación de maestro; sino que, además aseguran prácticas pedagógicas efectivas que redundan en los logros de aprendizaje de los estudiantes y en la eficiencia de la gestión escolar.

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

En forma específica, en la tabla 4, sobre la caracterización de la práctica pedagógica de los docentes, según dimensiones y niveles de desempeño se encontró que, si bien la planificación curricular inversa es favorable en poco más de las cuatro quintas partes (85,5%) de docentes que su nivel de desempeño autoevaluado está en las categorías satisfactoria (27,4%) y excelente (58,1%), existe un 12,9% de los docentes que al autoevaluarse se ubican con desempeño regular; resultados que son similares a los encontrados en la conducción de la práctica pedagógica donde más de las dos terceras partes (77,5%) de educadores se ubican en las categorías satisfactoria (45,2%) y excelente (32,3%) al momento de autoevaluar su desempeño, existiendo, de igual manera, un preocupante 17,7% de los maestros que se ubican en la categoría regular. Sin embargo, en cuanto a la práctica evaluativa con enfoque formativo, los resultados son medianamente favorables en los docentes, puesto que, solo un acumulado del 58,1% de ellos se ubican en las categorías satisfactoria (33,9%) y excelente (24,2%), mientras que el 29,0% se autoevalúan como regular y el 12,9% se autoevalúan como insatisfactorio, con relación a la práctica pedagógica con enfoque formativo.

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

Indudablemente, si se desea diseñar una modelación pedagógica centrada en temas específicos, no solo se debe recurrir al diagnóstico situacional de las variables

de estudio, reflejada en estadísticas descriptivas, sino, principalmente en la conexión que existen entre las variables; en ese sentido, en cuanto al objetivo específico que busca determinar la relación entre el desarrollo de habilidades socioemocionales y la práctica pedagógica de los docentes, de modo tal que se establezcan puntos claves que faciliten la pertinencia, coherencia y consistencia del modelo, se encontró, tal como se refleja en la tabla 5 que existe vinculación entre las variables de estudio, así, del 22,6% de docentes que tienen un desarrollo muy adecuado de las habilidades socioemocionales, el 9,7% evidencia una práctica excelente y el 6,5% se ubica en la categoría satisfactoria de la práctica pedagógica; asimismo, del 64,5% de docentes que reflejan desarrollo adecuado de las habilidades socioemocionales, el 22,6% se autoevalúan como excelente en su práctica pedagógica y el 33,9% se ubican en la categoría satisfactoria; dicha información descrita líneas anteriores se corroboró al aplicarse el Coeficiente de Correlación de Spearman, a partir del cual se obtuvo una significancia bilateral de 0,004 que denota un nivel moderado (0,51 a 0,75) de correlación entre las variables de estudio.

La información fáctica evidenciada en los hallazgos de la investigación, respecto a la relación que se da entre el desarrollo de las habilidades socioemocionales y la práctica pedagógica de los docentes es concordante con la investigación realizada por Llorent et al. (2020), quienes acotan que el aspecto socioemocional, ya sea que se concrete en competencias o habilidades, tiene un rol importantísimo en la ejecución de las responsabilidades profesionales de calidad, ello en virtud que se ha encontrado una relación significativa entre las competencias socioemocionales en los profesores y el éxito del proceso de enseñanza y aprendizaje. La premisa precedente es relevante enfatizarla, toda vez que un docente que se autopercibe como una persona eficaz, comprende sus emociones, regula sus emociones, comprende las emociones de los demás en el marco de un clima emocional; además de ello, maneja el estrés, gestiona la gratificación, es tolerante a frustración, es perseverante y con buena motivación de logro; tiene mejores posibilidades para desarrollar una conciencia social con escucha activa, empatía y toma de perspectiva; así como mayor predisposición de relacionarse con los demás en forma asertiva, manejando pacíficamente los conflictos y evidenciando comportamiento prosocial en la comunidad donde se desempeña; lo cual redundo en una toma de decisiones con perspectiva de 360°, equilibrando el razonamiento y la emoción y; definitivamente

todas estas habilidades que constituyen el bagaje del aspecto socioemocional se constituyen en predisposiciones efectivas para el desarrollo de una práctica docente en forma efectiva, con una planificación curricular con perspectiva inversa, un proceso de ejecución con estrategias altamente efectivas, situadas y especializadas, unido a un proceso de evaluación con enfoque formativo.

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

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

El diseño o elaboración de un modelo, ya sea pedagógico, didáctico o formativo como es en este caso, implica una representación arquetípica del proceso formativo, donde se presentan elementos teóricos y fácticos de las habilidades socioemocionales para mejorar la práctica pedagógica de los docentes, ello con base a las teorías

predeterminadas y premisas del investigador; en ese sentido, el modelo diseñado constituye una visión sintética que orienta a los docentes, directivos especialistas y funcionarios del sistema educativo en el análisis y la sistematización de prácticas educativas integrales que faciliten en el corto, mediano o largo plazo, la elaboración comprensible de políticas de incorporación, formación y evaluación docente.

La organización del modelo formativo centrado en habilidades socioemocionales para una práctica pedagógica docente eficiente; además de la base teórica y la premisa planteada por el investigador, en su estructura tiene como *input*, el sistema de formación docente, concretado en la formación inicial y la formación de docentes en servicio; a partir de ello se busca como razón de ser la incorporación, formación y valoración docente integral, siendo necesario para ello, el proceso de desarrollo de habilidades socioemocionales de gestión de emociones para transitar a la gestión de relaciones y en su conjunto a la gestión de decisiones y una vez garantizado el bienestar socioemocional o competencias blandas, migrar al desarrollo de habilidades cognitivas o competencias duras de la práctica pedagógica docente a fin de concretar la planificación curricular inversa, la conducción eficiente de la práctica pedagógica y la evaluación formativa, enfatizando en este último aspecto, puesto que, por ser un enfoque novedoso del quehacer docente, los resultados indican que se requiere mayor intervención que deberá ser monitoreados con instrumentos pertinentes a aplicar por los equipos directivos de la IE. El *output* o salida de la modelación, implica un perfil de docente analítico, reflexivo, creativo, crítico, investigador e innovador que toma decisiones en forma razonada, afectiva y efectiva; redundando todo el modelo, en la mejora del performance docente, el aseguramiento de los logros de aprendizaje, la eficiencia en la gestión escolar y la vinculación afectiva familia-escuela-comunidad.

En cuanto al impacto de la modelación de un determinado sistema, aspecto o proceso en los resultados operativos de una organización, a nivel educativo, existen hallazgos que confirman los beneficios de la elaboración de modelos en la práctica pedagógica y en los logros de aprendizaje; así, en la investigación realizada por Bournissen (2018) acota que las casuísticas han demostrado que la educación ya sea virtual o presencial, apoyada de una modelación permite un mejor desarrollo de

los estudiantes, pues genera una actitud muy positiva, así como un alto nivel de compromiso, lo cual redundará en resultados finales muy satisfactorios.

Asimismo, la modelación, hoy más que nunca es necesario, puesto que brinda identidad a las organizaciones, así como precisión sistemática a los aspectos o procesos, tal como lo señalan Gálvez y Milla (2018), cuando acotan que la presentación de modelaciones del proceso de evaluación docente en la actualidad, se debe a la aparición de procesos y sistemas valorativos en el contexto internacional; dichos modelos consideran criterios precisos para valorar el desempeño docente con base a la reflexión de la práctica pedagógica, lo cual implica un proceso de introspección y retrospección de la actuación pedagógica de los docentes a fin de trascender y transformar sus conocimientos y saberes que redunden en la mejora del desarrollo profesional; ello en el marco de un enfoque reflexivo-crítico.

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

VI. CONCLUSIONES

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

El nivel de desarrollo de las habilidades socioemocionales de los docentes de la unidad de análisis, en líneas generales es muy adecuada en el 22,6%, adecuada en el 64,5% y medianamente adecuada en el 12,9%; mientras que, en forma específica, la dimensión gestión de emociones es favorable en poco más de las dos terceras partes (79,0%) de docentes que se ubican en las categorías adecuada (61,2%) y muy adecuada (17,7%); asimismo, en la dimensión, gestión de decisiones, menos de las dos terceras partes (72,5%) de educadores se ubican en las categorías adecuada (43,5%) y muy adecuada (29,0%); además en la gestión de relaciones, los resultados son muy favorables en el acumulado del 88,7%, puesto que el 35,5% gestiona sus relaciones en forma muy adecuada y el 53,2% lo hace en forma adecuada.

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

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

práctica pedagógica y el 33,9% se ubican en la categoría satisfactoria; dichos hallazgos se corroboraron mediante el Coeficiente de Correlación de Spearman, donde se obtuvo una significancia bilateral de 0,004 que denota un nivel moderado (0,51 a 0,75) de correlación entre las variables de estudio.

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

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

VII. RECOMENDACIONES

Las conclusiones de la investigación descritos en el acápite anterior, permiten esbozar las siguientes recomendaciones:

Los directores de las instituciones educativas que participaron de la investigación y otros directores de la jurisdicción de Sechura, deben aplicar a todo su personal docente la Escala de Habilidades Socioemocionales a fin de tener un diagnóstico situacional del tema con la finalidad de identificar puntos críticos que le permitan diseñar e implementar acciones y/o estrategias de mejora en dichas habilidades no cognitivas o blandas.

El equipo directivo de las instituciones educativas que participaron como muestra de estudio, así como otros directivos de la UGEL de Sechura, deben realizar la valoración de la práctica pedagógica de los maestros con base a las dimensiones y los ítems planteados en el Cuestionario de Práctica Pedagógica Docente, pero centrando la valoración hacia la heteroevaluación, utilizando como técnica la observación que le faciliten la evaluación de desempeños in situ y en acción.

La comunidad magisterial de las instituciones educativas que participaron en la investigación, deben planificar e implementar jornadas formativas, tales como: cursos de actualización, talleres de capacitación, jornadas de reflexión, grupos de interaprendizaje, etc. a fin de trabajar temáticas referidas a competencias blandas y/o habilidades socioemocionales como acciones previas para el fortalecimiento de competencias cognitivas o duras, puesto que se ha demostrado la relación entre las variables de estudio; lo que implica que cuanto mejor esté el bienestar socioemocional del docente, mejor será el desarrollo de su práctica pedagógica.

La UGEL de Sechura, debe adoptar y/o adaptar el modelo de habilidades socioemocionales para la mejora de la práctica pedagógica e implementarlo en los procesos de incorporación, formación y evaluación de los docentes en servicio de modo tal que se valore el rol docente en forma integral, pero bajo la premisa que las habilidades socioemocionales preceden a las cognitivas a

fin de asegurar un perfil docente analítico, reflexivo, creativo, crítico, innovador e investigador.

El investigador debe profundizar en la temática de estudio, concretamente en el tipo de investigación, es decir, resulta necesario realizar una investigación pre o cuasi experimental, de modo tal que manipule las variables para determinar el impacto de las habilidades socioemocionales como competencias blandas en la mejora de la práctica pedagógica docente; asimismo, debe sistematizar dicho estudio con la finalidad divulgar como un artículo de investigación en revistas indexadas.

VIII. PROPUESTA

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

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

Los componentes del modelo que se generan a partir de la fundamentación teórica y fáctica son tres principales y un complementario: la entrada, el proceso, la salida o resultado y el impacto. El componente de entrada tipificado como el sistema de formación docente, está constituido por dos aspectos, uno de ellos es el sistema de formación docente inicial y el otro, el sistema de formación docente en servicio,

quienes son los que ingresan al modelo para un proceso de formación y valoración integral (habilidades cognitivas o duras y habilidades blandas o no cognitivas) que redunde en la mejora de la práctica pedagógica.

En cuanto al componente de proceso, considerado el eje medular del diseño e implementación del modelo, cabe indicar que dicho componente está centrado en las habilidades socioemocionales de gestión de emociones, gestión de relaciones y gestión de decisiones para asegurar una práctica pedagógica efectiva, en la cual se realice una planificación curricular inversa, una conducción de la práctica pedagógica pertinente y una evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje con enfoque formativo; todo ello, encaminada a la formación y valoración del docente, desde un enfoque integral, proceso que requiere la aplicación de instrumentos de monitoreo pertinentes.

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

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

El componente fundamental del modelo, tal como se ha señalado en párrafos anteriores es el proceso, el cual se centra en las habilidades socioemocionales para una intervención formativa y una praxis docente integral, efectiva y afectiva; en ese sentido, conviene 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, expresándolas o controlándolas, según las exigencias situacionales e inclusive anticipándose a sus propios sentimientos, lo cual, no solo se circunscribe en el sujeto mismo, sino a la capacidad de comprender y reconocer las emociones en los demás; es decir, el reconocimiento de un clima emocional contextual. La gestión de emociones como aspecto del modelo, se concreta con el desarrollo de la autoconciencia, donde se promueve en los docentes las habilidades de auto percepción, 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 el cual el docente se enfrenta permanentemente a decisiones que son de índole automática, donde la acción es inmediata y no estaban programadas y, otras que son deliberadas, estaban previstas y en las cuales el análisis y búsqueda de información es más recurrente; en este contexto se habla de una toma de decisiones natural, la cual en la perspectiva de Rodríguez (coord.) (2004) es considerada como el proceso por el cual las personas recurren a su experiencia para tomar decisiones en el momento complejo de la cotidianidad. La gestión de decisiones en el modelo implica una actividad frecuente y cotidiana de pensamiento de los docentes, donde deben obtener información y análisis de la situación, identificación y valoración de alternativas, así como la aplicación y valuación de decisiones que toman en la interacción con sus pares respecto a su praxis pedagógica, en la interacción con los estudiantes sobre los logros de aprendizaje, en la interacción con los gestores escolares en cuanto a la eficiencia de la gestión escolar y en la vinculación con la familia de los estudiantes y la comunidad.

REFERENCIAS

- Acosta, A. (2008). *Educación emocional y convivencia en el aula*. EGRAF, S.A.
- Barrientos, A. (2016). *Habilidades sociales y emocionales del profesorado de educación infantil relacionadas con la gestión del clima de aula* [tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio institucional <https://eprints.ucm.es>
- Bernal, P. (comp.) (2017). *La Investigación en Ciencias Sociales: Técnicas de recolección de la información*. Lápiz Blanco S.A.A.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia: El enfoque de la Educación Emocional*. Wolters Kluwer España, S.A.
- Bolaños, G. y Molina, Z. (2007). *Introducción al currículo*. Universidad Estatal a Distancia.
- Bournissen, J. M. (2017). *Modelo pedagógico para la facultad de estudios virtuales de la Universidad Adventista Del Plata* [tesis de doctorado, Universitat de les Illes Balears]. Repositorio institucional <https://www.tesisenred.net/discover>
- Burgos, A., Moreno, J. E. y Vega, D. R. (2013). *Instituciones Educativas Vivas*. Búhos Editores Ltda.
- Carrasco, S. (2005). *Metodología de la investigación científica: pautas metodológicas para diseñar y elaborar el proyecto de investigación*. San Marcos.
- Carrasco, S. (2015). *Metodología de la investigación científica: pautas metodológicas para diseñar y elaborar el proyecto de investigación (2a ed.)*. San Marcos.
- Casado, C. (2009). *Entrenamiento emocional en el trabajo*. ESIC Editorial.
- Castillo, L. A. (2017). *Programa de formación permanente y su influencia en la evaluación del desempeño docente en la Institución Educativa Privada "Punta Arenas", Talara – Piura, 2015* [Tesis de Doctorado no publicada, Universidad César Vallejo].

- Conde, S. L. (coord.) (2018). *Manual para el Docente. Educación socioemocional en educación media superior: orientaciones didácticas y de gestión para la implementación individual y grupal*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Consejo Nacional de Educación (2020). *Proyecto Educativo Nacional – PEN 2030: El reto de la ciudadanía plena*.
- Cox, R. H. (2009). *Psicología del deporte: Conceptos y sus aplicaciones* (6ª ed.). Panamericana S.A.
- Ezequiel Ander Egg (2011) *Aprender a investigar: nociones básicas para la investigación social*. - 1a ed.- Córdoba: Brujas, 2011.
- Fuentes, D. D., Toscano, A. E., Malvaceda, E., Díaz, J. L. y Díaz, L. (2020). *Metodología de la investigación: Conceptos, herramientas y ejercicios prácticos en las ciencias administrativas y contables*. Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.
- Gálvez, E. y Milla, R. (2018). Evaluación del desempeño docente: Preparación para el aprendizaje de los estudiantes en el Marco de Buen Desempeño Docente. *Propósitos y Representaciones*, 6(2). 407-452. <http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v6n2/a09v6n2.pdf>
- Gobierno Regional Piura (2015). *Modelo de gestión del sistema educativo de la Región Piura*.
- González, H. (2013). *Análisis de una práctica docente: La práctica pedagógica y la visión de una docente normalista*. Palibrio.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación*. McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.U.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Jiménez-Ottalengo, R. y Carreras-Zamacona, M. T. (2005). *Metodología para la investigación en ciencias de lo humano*. Publicaciones Cruz O., S.A.

- Koepsell, D. R. y Ruiz, M. H. (2015). *Ética de la investigación, integridad científica*. México, D.F.: Comisión Nacional de Bioética y CONACYT.
- Lazzati, S. (2013). *La toma de decisiones: Principios, procesos y aplicaciones*. Ediciones Granica.
- López, V. M. (coord.) (2018). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior: Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Narcea Ediciones.
- Llorent, V. J.; Zych, I. y Varo-Millán, J. C. (2020). Competencias socioemocionales autopercebidas en el profesorado universitario en España. *Educación XX1*, 23(1), 297-318. <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/23687>
- Morales-Trejos. C. (2019). Valoración de la práctica pedagógica en contextos rurales de educación media en Costa Rica y Chile. *Diálogo Andino*. (59), pp. 93-106. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rda/n59/0719-2681-rda-59-93.pdf>
- Moreno, P. J. (2016). *Manual de investigación en educación: Talleres de trabajo*. Ediciones Unisalle.
- Ministerio de Educación (2012). *Marco de Buen Desempeño Docente: Para mejorar tu práctica como maestro y guiar el aprendizaje de tus estudiantes*.
- Ministerio de Educación (2016). *Programa curricular de educación primaria*. Autor.
- Ministerio de Educación (2019). *Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación de la Formación Inicial Docente: Programa de Estudios Educación Primaria*.
- Niño, L. S. (2013). *Currículo y evaluación críticos: Pedagogía para la autonomía y la democracia*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Ñaupas, H., Mejía, E., Novoa, E. y Villagómez, A. (2011). *Metodología de la investigación científica y asesoramiento de tesis*. Centro de Producción Editorial e Imprenta de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco] (2015). *Declaración de Incheon Educación 2030: Hacia una educación*

inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Foro Mundial.

Ortiz, A. (2015). *Metodología para configurar el modelo pedagógico de la organización educativa. Un debate sobre la formación, la enseñanza y aprendizaje.* Editorial UNIMAGDALENA.

Páez, R, M. (compiladora) (2015). *Práctica y experiencia: Claves del saber pedagógico docente.* Ediciones Unisalle.

Paoloni-Stente, P. V. y Aristulle, P. C. (2019, 22 de abril). Habilidades socioemocionales en las comunidades educativas: aportes para la formación integral de los y las docentes. *Revista Educación, Universidad de Costa Rica.* 43(2), pp. 1-15.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.28643>

Peñalva, A., López-Goñi, J. J. y Barrientos, J. (2017). Habilidades emocionales y profesionalización docente para la educación inclusiva en la sociedad en red. *Contextos Educativos Revista de Educación.* 20, 201-215.
<https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/3011/2784>

Pinaya, V. (2005). *Constructivismo y prácticas de aula en Caracolito.* Plural Editores.

Rendón, M. A. (2019,). Competencias socioemocionales de maestros en formación y egresados de programas de educación. *Praxis & Saber* 10 (24), pp. 243-270. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.10004>

Reyes, M. E. (2016,). Relación entre Habilidades Sociales y Desempeño Docente desde la percepción de estudiantes adultos de universidad privada en Lima, Perú. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria.* 10(2), pp. 17-31.
<https://doi.org/10.19083/ridu.10.465>

Rodríguez, A. (coord.) (2004). *Psicología de las organizaciones.* Editorial UOC.

Solis, A. (2008). *Metodología de la investigación jurídico-social.* Editora "FECAT" E.I.R.L.

Tapia-Gutiérrez, C. P. y Cubo-Delgado, S. (2017, 19 de enero). Habilidades sociales relevantes: percepciones de múltiples actores educativos. *Magis. Revista*

Internacional de Investigación en Educación. 9(19), 133-148.
<https://www.redalyc.org/pdf/2810/281052678007.pdf>

Torres, E. (2018). Competencias socioemocionales y creencias de autoeficacia como predictores del burnout en docentes mexicanos. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE)*. 17(35), pp. 15-27.
<https://doi.org/10.21703/rexe.20181735torres1>

Valbuena, S., Conde, R. J. Padilla, I. A. (2018, 28 de diciembre). La práctica pedagógica en la investigación en educación matemática desde la perspectiva de los egresados. *Universitas Humanística.* (86), pp. 249-273.
<http://www.scielo.org.co/pdf/unih/n86/0120-4807-unih-86-249.pdf>

ANEXOS

Anexo 3. Operacionalización de las variables de estudio

Variables de estudio	Definición Conceptual	Definición operacional	Dimensión	Indicadores	Escala de medición
Variable 1 Desarrollo de habilidades socioemocionales	Según Llorent, Zych y Varo-Millán (2020), citando a García (2003), Bisquerra y Pérez (2007), las habilidades socioemocionales se tipifican como un bagaje de habilidades sociales y emocionales para conseguir un propósito y tomar decisiones, ya sea en el ámbito personal como profesional.	Hace referencia a la aplicación de test escala de desarrollo de habilidades socioemocionales en los docentes, donde se mide las habilidades de gestión personal, gestión de relaciones y gestión de decisiones, para medir el nivel de desarrollo de las habilidades socioemocionales que poseen los docentes de la unidad de análisis.	Habilidades socioemocionales de gestión personal	<ul style="list-style-type: none"> • Autoconciencia. • Autorregulación • Determinación 	Ordinal
			Habilidades socioemocionales de gestión de relaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de la conciencia social. • Relación con los demás. 	
			Habilidades socioemocionales de gestión de decisiones	<ul style="list-style-type: none"> • Información y análisis de la situación. • Identificación y valoración de alternativas • Aplicación y valuación de decisiones 	
Variable 2 Práctica pedagógica en docentes	De acuerdo con Páez (compiladora) (2015) la práctica pedagógica es un proceso que se construye mediante acciones dialógicas en contextos concretos en el cual se delimitan los "compromisos que dan sentido al ser, al quehacer y al saber pedagógico, como aspectos orientadores del cambio y la transformación educativa a partir de prácticas innovadoras y críticas" (p. 18); en ese sentido, desde una perspectiva específica, la práctica pedagógica se concreta en la planificación, desarrollo y evaluación curricular.	Implica la administración de un cuestionario de la práctica pedagógica en los docentes, donde valora la planificación curricular inversa, la conducción de la práctica pedagógica y la evaluación formativa, para identificar las características de la conducción de la práctica pedagógica en los docentes de la muestra de estudio.	Planificación curricular inversa.	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de la planificación curricular anual. • Elaboración de la planificación curricular de corto plazo. • Elaboración de experiencias y sesiones de aprendizaje. 	Ordinal
			Conducción de la práctica pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de enseñanza y aprendizaje. • Interacción en el aula. • Uso de recursos y materiales educativos. 	
			Evaluación formativa	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso de retroalimentación de los estudiantes. • Desarrollo de evidencias de aprendizaje. • Logros de aprendizaje en la evaluación de aula. 	

Anexo 4. Instrumento de recolección de datos

1.- Escala de Habilidades Socioemocionales (EHSE)

OBJETIVO DEL INSTRUMENTO

El propósito del presente instrumento es recabar información de las habilidades socioemocionales que evidencian los docentes en el marco de la investigación: Relación entre habilidades socioemocionales y la práctica pedagógica docente en las IIEE Primarias de Letirá-Becará, Piura, 2021.

INSTRUCCIONES

Estimado docente, marque la frecuencia del ítem que más se ajuste a su forma de pensar, sentir y actuar, según la escala establecida. Recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas, por lo que mucho agradecemos su sinceridad. ***Obligatorio**

I. INFORMACIÓN GENERAL

Institución Educativa * *Marca solo un óvalo.*

- JESÚS LUZ DEL SABER
- JOSE MERCEDES CARLOS MIO
- JOSE OLAYA BALANDRA
- 14093 ABRAHAM RUIZ NUNURA
- JESÚS ES MI MAESTRO

Especialidad *

Grado que enseña * *Marca solo un óvalo.*

- 1er grado
- 2do grado
- 3er grado
- 4to grado
- 5to grado
- 6to grado

Años de servicio *

Años de servicio en la IE *

II. INFORMACIÓN ESPECÍFICA

1. ¿Con qué frecuencia identifica aspectos relevantes de su identidad, tales como: valores, capacidades, sentimientos, características, cualidades y habilidades? * *Marca solo un óvalo.*
 Nunca
 A veces
 Casi siempre
 Siempre

2. ¿Con qué frecuencia evalúa aspectos relevantes de sus actividades diarias, tales como: logros, fortalezas, debilidades, oportunidades de mejora y redes de apoyo de otros? * *Marca solo un óvalo.*
 Nunca
 A veces
 Casi siempre
 Siempre

3. ¿Proyecta y ejecuta objetivos o metas en el aspecto social, profesional, personal y familiar a un año (corto plazo), dos años (mediano plazo) o tres años a más (largo plazo)? * *Marca solo un óvalo.*
 Nunca
 A veces
 Casi siempre
 Siempre

4. ¿Considera que las percepciones positivas de sí mismo, ayudan a una persona y/o profesional a cumplir con el logro de objetivos o metas planteados en el proyecto de vida? * *Marca solo un óvalo.*
 Nunca
 A veces
 Casi siempre
 Siempre

5. ¿Expresa verbalmente su experiencia emocional positiva o negativa y describe las sensaciones corporales (faciales) y pensamientos asociados a algunas emociones? * *Marca solo un óvalo.*
 Nunca
 A veces
 Casi siempre
 Siempre

6. ¿Considera que las emociones son importantes en su bienestar como persona y/o profesional, en las relaciones con sus pares, estudiantes y que es necesario promoverlas desde la gestión escolar? * *Marca solo un óvalo.*
- Nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre
7. ¿Regula sus emociones, reflexionando sobre las desventajas de reprimirlas o dejarse llevar; o la ventaja de entenderlas entrenando la mente para gestionarlas adecuadamente? * *Marca solo un óvalo.*
- Nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre
8. ¿Utiliza un “Diario emocional” para saber las situaciones que generan sus emociones, así como las actitudes que ayudan y no ayudan a gestionarlas? * *Marca solo un óvalo.*
- Nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre
9. ¿Aplica estrategias como: evitar problemas y sentirse mal, ahorrar el coraje, atención y calma para evadir o modificar situaciones que estallan emociones que no ayudan en su desarrollo personal y promover aquellas que sí ayudan? * *Marca solo un óvalo.*
- Nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre
10. ¿Reconoce los mecanismos de distracción y enganche por los que las emociones “nos controlan” y comprende el uso de las estrategias de regulación de la atención para salir de la emoción? * *Marca solo un óvalo.*
- Nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

11. ¿Aplica técnicas de atención enfocada como: mantener la calma, perder el miedo a sensaciones desagradables a fin de regular sus emociones? * *Marca solo un óvalo.*
- Nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre
12. ¿Analiza confusiones y pensamientos disfuncionales (exageración que distorsiona la realidad) que desencadenan y caracterizan a algunas emociones que no le ayudan? * *Marca solo un óvalo.*
- Nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre
13. ¿Alguna vez realizó algo para sentirte bien en el momento y después se dio cuenta que lo mejor era esperar a fin de obtener buenos resultados? * *Marca solo un óvalo.*
- Nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre
14. ¿Reacciona de manera adecuada cuando las cosas no suceden como usted quiere y considera que es posible obtener ventajas o ceder ante los demás para sentirte bien? * *Marca solo un óvalo.*
- Nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre
15. ¿Actúa en favor de una recompensa o satisfacción mayor de largo plazo, aunque por ello tengas que sacrificar alguna meta o celebración en el corto plazo? * *Marca solo un óvalo.*
- Nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

16. ¿Suele decepcionarse o abandonar sus objetivos, metas o proyectos muy rápidamente cuando a pesar de sus esfuerzos, las cosas no salen como usted quería? * *Marca solo un óvalo.*
- Nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre
17. ¿Siente que se desespera o frustra con facilidad cuando no logra lo que se propone en sus actividades personales, profesionales o familiares? * *Marca solo un óvalo.*
- Nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre
18. ¿Realiza replanteamientos o ajustes más factibles a las actividades previstas en sus planes o proyectos para el logro de sus objetivos o metas trazadas? * *Marca solo un óvalo.*
- Nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre
19. ¿Durante la vida profesional, personal y familiar, ha logrado actividades, metas, objetivos o proyectos que consideraba difíciles, gracias a la fuerza de voluntad? * *Marca solo un óvalo.*
- Nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre
20. ¿Cree que el aprendizaje se ve limitado cuando la actitud y compromiso se enfocan en lo negativo de una actividad y no logra ver lo positivo de ella? * *Marca solo un óvalo.*
- Nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

21. ¿Mantiene su esfuerzo constante para lograr sus metas, objetivos y proyectos en el aspecto profesional, personal y familiar a pesar de las circunstancias encontradas? * *Marca solo un óvalo.*
- Nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre
22. ¿Se siente motivado, inspirado y con entusiasmo para planificar y alcanzar metas, objetivos y sueños en el aspecto profesional, personal y familiar? * *Marca solo un óvalo.*
- Nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre
23. ¿Intenta gestionar situaciones adversas y desarrollar actividades que le den satisfacción y a la vez ayuden a estar más relajado para combatir, disminuir o eliminar el estrés? * *Marca solo un óvalo.*
- Nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre
24. ¿Aplica estrategias de cambio cognitivo (artísticas, sociales, culturales y deportivas), estrategias de respiración profunda y relajación muscular progresiva para regular el estrés? * *Marca solo un óvalo.*
- Nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre
25. ¿Tiene en cuenta los pensamientos, los sentimientos, las emociones y las actuaciones de los demás al momento de interactuar con ellos? * *Marca solo un óvalo.*
- Nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

26. ¿Suele comprender las diferentes formas de pensar y escucha el punto de vista del otro (ponerse en su lugar) a fin de resolver los conflictos que se generan en el aula? * *Marca solo un óvalo.*
- Nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre
27. ¿Realiza acciones para demostrar interés y apoyo hacia sus pares: hacer el bien sin mirar a quién, dar a cada quien lo que le corresponde, etc.? * *Marca solo un óvalo.*
- Nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre
28. ¿Considera que escucha con atención las motivaciones, necesidades, emociones, ideas y comportamientos de las personas cuando le cuentan algo, haciéndolas sentir comprendidas y acompañadas? * *Marca solo un óvalo.*
- Nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre
29. Cuando las personas le platican algo con lo que no está de acuerdo, ¿asume una actitud positiva, atenta y libre de prejuicios para lograr una comunicación efectiva y asegurarse que se entienden cuando conversan? * *Marca solo un óvalo.*
- Nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre
30. ¿Qué tanto cree escuchar a los demás y saber si los demás se sienten escuchados por usted?, siéndole posible identificar en ellos los diferentes “niveles de escucha activa” (biológica, fingida, selectiva, activa y empática) al interactuar. * *Marca solo un óvalo.*
- Nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

31. ¿Identifica situaciones en las que constantemente utiliza prejuicios sociales hacia las personas y las analiza en forma crítica para contribuir a un cambio de perspectiva a fin de lograr un ambiente más respetuoso e inclusivo? * *Marca solo un óvalo.*
- Nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre
32. ¿Comprende las emociones, necesidades y opiniones de sus interlocutores para entender sus perspectivas, evitando juzgar prematuramente las ideas hasta que hayan terminado de expresarlas, a fin de generar diálogo y tomar acuerdos? * *Marca solo un óvalo.*
- Nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre
33. ¿Contrasta su punto de vista con el de los demás, acerca de lo que hacen, piensan y sienten en una determinada situación e identifica las discrepancias entre puntos de vista como posibles fuentes de conflicto a fin de solucionarlo? * *Marca solo un óvalo.*
- Nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre
34. ¿Ha hecho algo que no quería porque no supo decir “no” o se ha encontrado en una situación en la que quería decir “sí” o hacer algo que quería y no lo hizo, solo por no ser capaz de hablar claro, honesto y pedir lo que deseaba? * *Marca solo un óvalo.*
- Nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre
35. Cuando está feliz o molesto ¿lo puede expresar en forma directa, clara y con mensajes asertivos a la persona correcta y en el momento adecuado, evitando en todo instante los mensajes pasivos y agresivos? * *Marca solo un óvalo.*
- Nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

36. ¿Ha observado cómo reacciona ante los conflictos que se le presentan en la familia, institución educativa y sociedad e identifica las actitudes positivas que le ayudan a manejar dichos conflictos interpersonales en forma tolerante? * *Marca solo un óvalo.*
- Nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre
37. ¿Plantea una o varias soluciones a un conflicto interpersonal, considerando y respetando los diferentes puntos de vista (el de las personas implicadas, el de terceras personas, etc.) a fin de llegar a salidas pacíficas y consensuadas? * *Marca solo un óvalo.*
- Nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre
38. ¿Realiza acciones de cooperación que solucionen la problemática social y contribuyan al bienestar común de su comunidad o institución educativa y valora los efectos que causan en usted y en las personas que reciben la ayuda? * *Marca solo un óvalo.*
- Nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre
39. ¿Tiene en cuenta que las decisiones que toma afectan a otras personas por lo que debe ser consciente que sus acciones no deben lastimarlas? * *Marca solo un óvalo.*
- Nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre
40. ¿Suele tomar decisiones precipitadas que le generan consecuencias desagradables, solo por no haber identificado y evaluado en forma crítica los efectos que ocasionan? * *Marca solo un óvalo.*
- Nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

41. Cuando toma decisiones ¿qué tanto considera las consecuencias que tendrán para usted y para los demás, previendo sus posibles resultados? * *Marca solo un óvalo.*
- Nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre
42. ¿Toma sus decisiones de manera informada y responsable, considerando las diferentes alternativas que existen, sin dejarse llevar o influenciar fácilmente por los comentarios de otras personas? * *Marca solo un óvalo.*
- Nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre
43. ¿Elige la alternativa más adecuada en una decisión y la evalúa con argumentos convincentes para determinar si fue una buena decisión que le conlleve al cumplimiento de objetivos y metas de corto, mediano y largo plazo? * *Marca solo un óvalo.*
- Nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre
44. ¿Puede argumentar sobre un tema controvertido en forma razonada, clara y propositiva; escuchando a los demás respetuosamente y prestando atención a sus argumentos para fomentar un clima de confianza y empatía grupal? * *Marca solo un óvalo.*
- Nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre
45. ¿Distingue si un argumento es válido, exagerado o erróneo al evaluar propuestas u ofertas en forma razonada sobre un tema, a fin de alcanzar en forma efectiva los resultados deseables? * *Marca solo un óvalo.*
- Nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

Muchas gracias por su colaboración.

Prueba de fiabilidad

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	14	100,0
	Excluido ^a	0	,0
	Total	14	100,0

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

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,958	,967	45

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
01 ¿Con qué frecuencia identifica aspectos relevantes de su identidad, tales como: valores, capacidades, sentimientos, características, cualidades y habilidades?	123,571	638,110	,663	.	,957
02 ¿Con qué frecuencia evalúa aspectos relevantes de sus actividades diarias, tales como: logros, fortalezas, debilidades, oportunidades de mejora y redes de apoyo de otros?	123,857	627,209	,801	.	,956
03 ¿Proyecta y ejecuta objetivos o metas en el aspecto social, profesional, personal y familiar a un año (corto plazo), dos años (mediano plazo) o tres años a más (largo plazo)?	124,000	625,385	,716	.	,956
04 ¿Considera que las percepciones positivas de sí mismo, ayudan a una persona y/o profesional a cumplir con el logro de objetivos o metas planteados en el proyecto de vida?	123,286	640,374	,706	.	,957
05 ¿Expresa verbalmente su experiencia emocional positiva o negativa y describe las sensaciones corporales (faciales) y pensamientos asociados a algunas emociones?	124,143	618,132	,640	.	,957

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
06 ¿Considera que las emociones son importantes en su bienestar como persona y/o profesional, en las relaciones con sus pares, estudiantes y que es necesario promoverlas desde la gestión escolar?	123,143	647,978	,567	.	,958
07 ¿Regula sus emociones, reflexionando sobre las desventajas de reprimirlas o dejarse llevar; o la ventaja de entenderlas entrenando la mente para gestionarlas adecuadamente?	123,929	636,071	,492	.	,957
08 ¿Utiliza un "Diario emocional" para saber las situaciones que generan sus emociones, así como las actitudes que ayudan y no ayudan a gestionarlas?	125,714	604,989	,658	.	,957
09 ¿Aplica estrategias como: evitar problemas y sentirse mal, ahorrar el coraje, atención y calma para evadir o modificar situaciones que estallan emociones que no ayudan en su desarrollo personal y promover aquellas que sí ayudan?	124,000	607,077	,843	.	,955
10 ¿Reconoce los mecanismos de distracción y enganche por los que las emociones "nos controlan" y comprende el uso de las estrategias de regulación de la atención para salir de la emoción?	124,500	608,269	,862	.	,955
11 ¿Aplica técnicas de atención enfocada como: mantener la calma, perder el miedo a sensaciones desagradables a fin de regular sus emociones?	124,214	608,181	,803	.	,956
12 ¿Analiza confusiones y pensamientos disfuncionales (exageración que distorsiona la realidad) que desencadenan y caracterizan a algunas emociones que no le ayudan?	124,714	620,220	,563	.	,957
13 ¿Alguna vez realizó algo para sentirte bien en el momento y después se dio cuenta que lo mejor era esperar a fin de obtener buenos resultados?	125,214	629,720	,583	.	,957
14 ¿Reacciona de manera adecuada cuando las cosas no suceden como usted quiere y considera que es posible obtener ventajas o ceder ante los demás para sentirte bien?	124,214	620,797	,794	.	,956
15 ¿Actúa en favor de una recompensa o satisfacción mayor de largo plazo, aunque por ello tengas que sacrificar alguna meta o celebración en el corto plazo?	125,214	643,412	,163	.	,960

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
16 ¿Suele decepcionarse o abandonar sus objetivos, metas o proyectos muy rápidamente cuando a pesar de sus esfuerzos, las cosas no salen como usted quería?	126,500	658,885	-,083	.	,960
17 ¿Siente que se desespera o frustra con facilidad cuando no logra lo que se propone en sus actividades personales, profesionales o familiares?	125,929	653,610	,021	.	,960
18 ¿Realiza replanteamientos o ajustes más factibles a las actividades previstas en sus planes o proyectos para el logro de sus objetivos o metas trazadas?	124,714	610,835	,723	.	,956
19 ¿Durante la vida profesional, personal y familiar, ha logrado actividades, metas, objetivos o proyectos que consideraba difíciles, gracias a la fuerza de voluntad?	123,929	618,071	,860	.	,956
20 ¿Cree que el aprendizaje se ve limitado cuando la actitud y compromiso se enfocan en lo negativo de una actividad y no logra ver lo positivo de ella?	124,071	639,148	,357	.	,958
21 ¿Mantiene su esfuerzo constante para lograr sus metas, objetivos y proyectos en el aspecto profesional, personal y familiar a pesar de las circunstancias encontradas?	123,429	636,110	,774	.	,957
22 ¿Se siente motivado, inspirado y con entusiasmo para planificar y alcanzar metas, objetivos y sueños en el aspecto profesional, personal y familiar?	123,429	637,495	,559	.	,957
23 ¿Intenta gestionar situaciones adversas y desarrollar actividades que le den satisfacción y a la vez ayuden a estar más relajado para combatir, disminuir o eliminar el estrés?	123,929	623,918	,653	.	,956
24 ¿Aplica estrategias de cambio cognitivo (artísticas, sociales, culturales y deportivas), estrategias de respiración profunda y relajación muscular progresiva para regular el estrés?	124,429	605,341	,707	.	,956
25 ¿Tiene en cuenta los pensamientos, los sentimientos, las emociones y las actuaciones de los demás al momento de interactuar con ellos?	123,571	640,879	,556	.	,957
26 ¿Suele comprender las diferentes formas de pensar y escucha el punto de vista del otro (ponerse en su lugar) a fin de resolver los conflictos que se generan en el aula?	123,714	640,835	,453	.	,957

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
27 ¿Realiza acciones para demostrar interés y apoyo hacia sus pares: hacer el bien sin mirar a quién, dar a cada quien lo que le corresponde, etc.?	123,643	637,478	,548	.	,957
28 ¿Considera que escucha con atención las motivaciones, necesidades, emociones, ideas y comportamientos de las personas cuando le cuentan algo, haciéndolas sentir comprendidas y acompañadas?	123,500	634,577	,809	.	,957
29 Cuando las personas le platican algo con lo que no está de acuerdo, ¿asume una actitud positiva, atenta y libre de prejuicios para lograr una comunicación efectiva y asegurarse que se entienden cuando conversan?	124,357	616,093	,576	.	,957
30 ¿Qué tanto cree escuchar a los demás y saber si los demás se sienten escuchados por usted?, siéndole posible identificar en ellos los diferentes “niveles de escucha activa” (biológica, fingida, selectiva, activa y empática) al interactuar.	124,071	633,456	,639	.	,957
31 ¿Identifica situaciones en las que constantemente utiliza prejuicios sociales hacia las personas y las analiza en forma crítica para contribuir a un cambio de perspectiva a fin de lograr un ambiente más respetuoso e inclusivo?	124,929	640,071	,193	.	,960
32 ¿Comprende las emociones, necesidades y opiniones de sus interlocutores para entender sus perspectivas, evitando juzgar prematuramente las ideas hasta que hayan terminado de expresarlas, a fin de generar diálogo y tomar acuerdos?	123,857	625,209	,860	.	,956
33 ¿Contrasta su punto de vista con el de los demás, acerca de lo que hacen, piensan y sienten en una determinada situación e identifica las discrepancias entre puntos de vista como posibles fuentes de conflicto a fin de solucionarlo?	124,071	606,841	,873	.	,955
34 ¿Ha hecho algo que no quería porque no supo decir “no” o se ha encontrado en una situación en la que quería decir “sí” o hacer algo que quería y no lo hizo, solo por no ser capaz de hablar claro, honesto y pedir lo que deseaba?	125,929	644,379	,158	.	,960

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
35 Cuando está feliz o molesto ¿lo puede expresar en forma directa, clara y con mensajes asertivos a la persona correcta y en el momento adecuado, evitando en todo instante los mensajes pasivos y agresivos?	124,143	624,901	,487	.	,958
36 ¿Ha observado cómo reacciona ante los conflictos que se le presentan en la familia, institución educativa y sociedad e identifica las actitudes positivas que le ayudan a manejar dichos conflictos interpersonales en forma tolerante?	124,214	615,104	,723	.	,956
37 ¿Plantea una o varias soluciones a un conflicto interpersonal, considerando y respetando los diferentes puntos de vista (el de las personas implicadas, el de terceras personas, etc.) a fin de llegar a salidas pacíficas y consensuadas?	123,929	613,918	,870	.	,955
38 ¿Realiza acciones de cooperación que solucionen la problemática social y contribuyan al bienestar común de su comunidad o institución educativa y valora los efectos que causan en usted y en las personas que reciben la ayuda?	124,071	621,764	,760	.	,956
39 ¿Tiene en cuenta que las decisiones que toma afectan a otras personas por lo que debe ser consciente que sus acciones no deben lastimarlas?	123,786	620,489	,641	.	,957
40 ¿Suele tomar decisiones precipitadas que le generan consecuencias desagradables, solo por no haber identificado y evaluado en forma crítica los efectos que ocasionan?	126,429	647,341	,132	.	,959
41 Cuando toma decisiones ¿qué tanto considera las consecuencias que tendrán para usted y para los demás, previendo sus posibles resultados?	123,857	616,132	,689	.	,956
42 ¿Toma sus decisiones de manera informada y responsable, considerando las diferentes alternativas que existen, sin dejarse llevar o influenciar fácilmente por los comentarios de otras personas?	123,429	633,648	,874	.	,956
43 ¿Elige la alternativa más adecuada en una decisión y la evalúa con argumentos convincentes para determinar si fue una buena decisión que le conlleve al cumplimiento de objetivos y metas de corto, mediano y largo plazo?	123,857	620,440	,868	.	,956

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
44 ¿Puede argumentar sobre un tema controvertido en forma razonada, clara y propositiva; escuchando a los demás respetuosamente y prestando atención a sus argumentos para fomentar un clima de confianza y empatía grupal?	123,786	624,335	,851	.	,956
45 ¿Distingue si un argumento es válido, exagerado o erróneo al evaluar propuestas u ofertas en forma razonada sobre un tema, a fin de alcanzar en forma efectiva los resultados deseables?	123,929	622,225	,760	.	,956

Anexo 5. Instrumento de recolección de datos

2.- Cuestionario de Práctica Pedagógica Docente (CPPD)

OBJETIVO DEL INSTRUMENTO

El propósito del presente instrumento es recabar información en el marco de la investigación que tiene 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, 2021.

INSTRUCCIONES

Estimado(a) docente, marque la opción que más se ajuste a su forma de pensar, sentir y actuar en cada uno de los ítems. Recuerde que no hay respuestas correctas o incorrectas, por lo que mucho agradecemos su sinceridad. ***Obligatorio**

INFORMACIÓN GENERAL

Institución Educativa ***** *Marca solo un óvalo.*

- JESÚS LUZ DEL SABER
- JOSE MERCEDES CARLOS MIO
- JOSE OLAYA BALANDRA
- 14093 ABRAHAM RUIZ NUNURA
- JESÚS ES MI MAESTRO

Especialidad *****

Grado que enseña ***** *Marca solo un óvalo.*

- 1er grado
- 2do grado
- 3er grado
- 4to grado
- 5to grado
- 6to grado

Años de servicio *****

Años de servicio en la IE *****

Dimensión: Planificación curricular inversa

1. ¿Con qué frecuencia realiza el proceso de evaluación del aprendizaje previo al proceso de planificación curricular anual (planificación inversa)? * *Marca solo un óvalo.*
 - Nunca
 - A veces
 - Casi siempre
 - Siempre
2. ¿Con qué frecuencia realiza la adecuación, adaptación, contextualización o precisión de los propósitos de aprendizaje (desempeños) en la planificación curricular anual? * *Marca solo un óvalo.*
 - Nunca
 - A veces
 - Casi siempre
 - Siempre
3. ¿Con qué frecuencia realiza la planificación curricular anual en forma colegiada, respetando las características del contexto y las necesidades de aprendizaje de los estudiantes? * *Marca solo un óvalo.*
 - Nunca
 - A veces
 - Casi siempre
 - Siempre
4. ¿Elabora la planificación curricular anual considerando: propósitos de aprendizaje, situación significativa, lineamientos metodológicos y lineamientos de evaluación? * *Marca solo un óvalo.*
 - Nunca
 - A veces
 - Casi siempre
 - Siempre
5. ¿Con qué frecuencia elabora sus unidades didácticas con base a la realidad de los estudiantes, precisando desempeños y estableciendo coherencia entre propósitos y actividades? * *Marca solo un óvalo.*
 - Nunca
 - A veces
 - Casi siempre
 - Siempre

6. ¿Considera como elementos: propósitos de aprendizaje, descripción de la situación significativa y diseño de actividades de aprendizaje al momento de elaborar sus unidades didácticas? * *Marca solo un óvalo.*
- Nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre
7. ¿Realiza el énfasis curricular de contexto al momento de elaborar sus unidades didácticas? * *Marca solo un óvalo.*
- Nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre
8. ¿Diseña experiencias de aprendizaje en el marco de la elaboración de las unidades didácticas? * *Marca solo un óvalo.*
- Nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre
9. ¿Diseña sus sesiones de aprendizaje a partir de situaciones organizadas con secuencia lógica para desarrollar competencias, capacidades y desempeños? * *Marca solo un óvalo.*
- Nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre
10. ¿Con qué frecuencia plantea los procesos pedagógicos de: problematización, motivación, propósito y organización, saberes previos, gestión del acompañamiento y evaluación en la elaboración de sus sesiones de aprendizaje? * *Marca solo un óvalo.*
- Nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

11. ¿Con qué frecuencia plantea los procesos didácticos del área de Matemática en la elaboración de sus sesiones de aprendizaje? * *Marca solo un óvalo.*
- Nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre
12. ¿Con qué frecuencia plantea los procesos didácticos del área de Comunicación en la elaboración de sus sesiones de aprendizaje? * *Marca solo un óvalo.*
- Nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre
13. ¿Con qué frecuencia plantea los procesos didácticos del área de Personal Social en la elaboración de sus sesiones de aprendizaje? * *Marca solo un óvalo.*
- Nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre
14. ¿Con qué frecuencia plantea los procesos didácticos del área de Ciencia y Tecnología en la elaboración de sus sesiones de aprendizaje? * *Marca solo un óvalo.*
- Nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

Dimensión: Conducción de la práctica pedagógica

15. ¿Desarrolla sus sesiones de aprendizaje, generando interés y motivación en los estudiantes e introduciendo cambios oportunos para adecuarse a las situaciones imprevistas? * *Marca solo un óvalo.*
- Nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

16. ¿Realiza acompañamiento a los estudiantes para asegurarse que comprendan y logren los propósitos y evidencias de la sesión de aprendizaje? * *Marca solo un óvalo.*
- Nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre
17. ¿Brinda oportunidades a los estudiantes para que utilicen los conocimientos en la solución de problemas reales con actitud reflexiva y crítica? * *Marca solo un óvalo.*
- Nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre
18. ¿Desarrolla contenidos teóricos y disciplinares en forma dosificada, actualizada, rigurosa y comprensible para los estudiantes, según el grupo etario que atiende? * *Marca solo un óvalo.*
- Nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre
19. ¿Realiza estrategias y/o actividades para promover el pensamiento crítico y creativo en los estudiantes a fin de promover habilidades de alta demanda cognitiva? * *Marca solo un óvalo.*
- Nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre
20. ¿Utiliza metodologías activas y situadas tales como: Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), Aprendizaje Basado en Retos (ABR), etc. para el proceso de adquisición, codificación, recuperación y apoyo de la información? * *Marca solo un óvalo.*
- Nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

21. ¿Considera que las relaciones interpersonales entre usted y los estudiantes se construyen en forma empática y asertiva, basándose en el afecto, la justicia, respeto mutuo y confianza? * *Marca solo un óvalo.*
- Nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre
22. ¿Considera que las relaciones interpersonales entre los estudiantes se construyen de manera asertiva y empática, basados en el respeto mutuo y colaboración? * *Marca solo un óvalo.*
- Nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre
23. ¿Desarrolla su práctica pedagógica docente, generando altas expectativas respecto a las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes? * *Marca solo un óvalo.*
- Nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre
24. ¿Promueve y organiza un ambiente acogedor para el aprendizaje de los estudiantes en el marco de la atención a la diversidad cognitiva, socioemocional y cultural? * *Marca solo un óvalo.*
- Nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre
25. ¿Plantea los acuerdos de convivencia del aula con participación activa de los estudiantes, incluyendo: redacción en positivo con verbo en presente del modo indicativo, estímulos y amonestaciones, socialización y difusión con lenguaje iconográfico y en lugares visibles? * *Marca solo un óvalo.*
- Nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

26. ¿Monitorea el cumplimiento efectivo y realiza una evaluación participativa de los acuerdos de convivencia para minimizar los conflictos en el aula y generar un clima propicio para el aprendizaje? * *Marca solo un óvalo.*
- Nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre
27. ¿Utiliza materiales y recursos educativos (físicos y/o digitales) accesibles y pertinentes en el desarrollo de la sesión de aprendizaje? * *Marca solo un óvalo.*
- Nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre
28. ¿Con qué frecuencia utiliza los materiales y recursos educativos para la modalidad visual, auditiva y kinestésica, ya sea al inicio, desarrollo y cierre de la sesión de aprendizaje? * *Marca solo un óvalo.*
- Nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre
29. ¿Utiliza algunas de las siguientes plataformas digitales para el aprendizaje: Google Classroom, Edmodo, Schoology y Moodle? * *Marca solo un óvalo.*
- Nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre
30. ¿Con qué frecuencia utiliza las siguientes herramientas digitales: Edpuzzle, Socrative, Kahoot y/o ClassDojo? * *Marca solo un óvalo.*
- Nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

Dimensión: Evaluación formativa

31. ¿Elabora sus evidencias de aprendizaje teniendo en cuenta la actuación y/o producto de los estudiantes, así como los criterios de evaluación, el enfoque del área y la naturaleza de la competencia? * *Marca solo un óvalo.*
- Nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre
32. ¿Con qué frecuencia utiliza los siguientes instrumentos de evaluación en sus sesiones de aprendizaje: rúbricas (holísticas y analíticas), escalas de valoración, lista de cotejo y guías de observación? * *Marca solo un óvalo.*
- Nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre
33. ¿Sistematiza los resultados de los instrumentos de evaluación para la retroalimentación oportuna, diferenciada y personalizada, así como la toma de decisiones en pro del aprendizaje? * *Marca solo un óvalo.*
- Nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre
34. ¿Utiliza algunas de las estrategias de retroalimentación: escalera de retroalimentación, SED, trabajo de detective, estrellas y escaleras, mi error favorito en el desarrollo de sus sesiones de aprendizaje? * *Marca solo un óvalo.*
- Nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre
35. ¿Con qué frecuencia utiliza la retroalimentación descriptiva y/o reflexiva al momento de retroalimentar a sus estudiantes? * *Marca solo un óvalo.*
- Nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

36. ¿Comparte oportunamente los resultados de la evaluación con los estudiantes y sus familias para identificar niveles de logro, dificultades, oportunidades de mejora y compromisos sobre los logros de aprendizaje? * *Marca solo un óvalo.*

- Nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

Muchas gracias por su colaboración

Prueba de fiabilidad

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	14	100,0
	Excluido ^a	0	,0
	Total	14	100,0

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

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,949	,954	36

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
1. ¿Con qué frecuencia realiza el proceso de evaluación del aprendizaje previo al proceso de planificación curricular anual (planificación inversa)?	84,643	134,709	,520	.	,949
2. ¿Con qué frecuencia realiza la adecuación, adaptación, contextualización o precisión de los propósitos de aprendizaje (desempeños) en la planificación curricular anual?	84,214	139,566	,551	.	,948
3. ¿Con qué frecuencia realiza la planificación curricular anual en forma colegiada, respetando las características del contexto y las necesidades de aprendizaje de los estudiantes?	84,286	138,989	,581	.	,947
4. ¿Elabora la planificación curricular anual considerando: propósitos de aprendizaje, situación significativa, lineamientos metodológicos y lineamientos de evaluación?	84,000	139,692	,753	.	,947
5. ¿Con qué frecuencia elabora sus unidades didácticas con base a la realidad de los estudiantes, precisando desempeños y estableciendo coherencia entre propósitos y actividades?	83,929	142,995	,504	.	,948

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
6. ¿Considera como elementos: propósitos de aprendizaje, descripción de la situación significativa y diseño de actividades de aprendizaje al momento de elaborar sus unidades didácticas?	84,000	141,846	,498	.	,948
7. ¿Realiza el énfasis curricular de contexto al momento de elaborar sus unidades didácticas?	84,071	140,225	,583	.	,947
8. ¿Diseña experiencias de aprendizaje en el marco de la elaboración de las unidades didácticas?	84,143	141,516	,408	.	,948
9. ¿Diseña sus sesiones de aprendizaje a partir de situaciones organizadas con secuencia lógica para desarrollar competencias, capacidades y desempeños?	84,143	138,747	,663	.	,947
10. ¿Con qué frecuencia plantea los procesos pedagógicos de: problematización, motivación, propósito y organización, saberes previos, gestión del acompañamiento y evaluación en la elaboración de sus sesiones de aprendizaje?	84,143	138,747	,663	.	,947
11. ¿Con qué frecuencia plantea los procesos didácticos del área de Matemática en la elaboración de sus sesiones de aprendizaje?	84,143	137,978	,734	.	,946
12. ¿Con qué frecuencia plantea los procesos didácticos del área de Comunicación en la elaboración de sus sesiones de aprendizaje?	84,143	138,132	,720	.	,946
13. ¿Con qué frecuencia plantea los procesos didácticos del área de Personal Social en la elaboración de sus sesiones de aprendizaje?	84,071	139,302	,677	.	,947
14. ¿Con qué frecuencia plantea los procesos didácticos del área de Ciencia y Tecnología en la elaboración de sus sesiones de aprendizaje?	84,143	139,978	,549	.	,948
15. ¿Desarrolla sus sesiones de aprendizaje, generando interés y motivación en los estudiantes e introduciendo cambios oportunos para adecuarse a las situaciones imprevistas?	84,071	140,533	,552	.	,948
16. ¿Realiza acompañamiento a los estudiantes para asegurarse que comprendan y logren los propósitos y evidencias de la sesión de aprendizaje?	84,214	136,643	,808	.	,946

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
17. ¿Brinda oportunidades a los estudiantes para que utilicen los conocimientos en la solución de problemas reales con actitud reflexiva y crítica?	84,143	137,824	,749	.	,946
18. ¿Desarrolla contenidos teóricos y disciplinares en forma dosificada, actualizada, rigurosa y comprensible para los estudiantes, según el grupo etario que atiende?	84,500	135,962	,672	.	,947
19. ¿Realiza estrategias y/o actividades para promover el pensamiento crítico y creativo en los estudiantes a fin de promover habilidades de alta demanda cognitiva?	84,500	135,654	,693	.	,946
20. ¿Utiliza metodologías activas y situadas tales como: Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), Aprendizaje Basado en Retos (ABR), etc. para el proceso de adquisición, codificación, recuperación y apoyo de la información?	84,643	139,324	,485	.	,948
21. ¿Considera que las relaciones interpersonales entre usted y los estudiantes se construyen en forma empática y asertiva, basándose en el afecto, la justicia, respeto mutuo y confianza?	84,071	138,225	,787	.	,946
22. ¿Considera que las relaciones interpersonales entre los estudiantes se construyen de manera asertiva y empática, basados en el respeto mutuo y colaboración?	84,214	138,181	,672	.	,947
23. ¿Desarrolla su práctica pedagógica docente, generando altas expectativas respecto a las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes?	84,143	138,440	,691	.	,947
24. ¿Promueve y organiza un ambiente acogedor para el aprendizaje de los estudiantes en el marco de la atención a la diversidad cognitiva, socioemocional y cultural?	84,143	140,901	,464	.	,948
25. ¿Plantea los acuerdos de convivencia del aula con participación activa de los estudiantes, incluyendo: redacción en positivo con verbo en presente del modo indicativo, estímulos y amonestaciones, socialización y difusión con lenguaje iconográfico y en lugares visibles?	84,214	135,566	,700	.	,946

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
26. ¿Monitorea el cumplimiento efectivo y realiza una evaluación participativa de los acuerdos de convivencia para minimizar los conflictos en el aula y generar un clima propicio para el aprendizaje?	84,214	139,720	,538	.	,948
27. ¿Utiliza materiales y recursos educativos (físicos y/o digitales) accesibles y pertinentes en el desarrollo de la sesión de aprendizaje?	84,500	139,346	,363	.	,950
28. ¿Con qué frecuencia utiliza los materiales y recursos educativos para la modalidad visual, auditiva y kinestésica, ya sea al inicio, desarrollo y cierre de la sesión de aprendizaje?	84,786	132,489	,687	.	,947
29. ¿Utiliza algunas de las siguientes plataformas digitales para el aprendizaje: Google Classroom, Edmodo, Schoology y Moodle?	86,429	147,187	-,093	.	,952
30. ¿Con qué frecuencia utiliza las siguientes herramientas digitales: Edpuzzle, Socrative, Kahoot y/o ClassDojo?	86,571	146,879	-,072	.	,951
31. ¿Elabora sus evidencias de aprendizaje teniendo en cuenta la actuación y/o producto de los estudiantes, así como los criterios de evaluación, el enfoque del área y la naturaleza de la competencia?	84,286	137,758	,685	.	,947
32. ¿Con qué frecuencia utiliza los siguientes instrumentos de evaluación en sus sesiones de aprendizaje: rúbricas (holísticas y analíticas), escalas de valoración, lista de cotejo y guías de observación?	84,429	135,802	,668	.	,947
33. ¿Sistematiza los resultados de los instrumentos de evaluación para la retroalimentación oportuna, diferenciada y personalizada, así como la toma de decisiones en pro del aprendizaje?	84,571	131,033	,886	.	,944
34. ¿Utiliza algunas de las estrategias de retroalimentación: escalera de retroalimentación, SED, trabajo de detective, estrellas y escaleras, mi error favorito en el desarrollo de sus sesiones de aprendizaje?	85,857	141,209	,207	.	,952
35. ¿Con qué frecuencia utiliza la retroalimentación descriptiva y/o reflexiva al momento de retroalimentar a sus estudiantes?	84,643	132,863	,802	.	,945

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
36. ¿Comparte oportunamente los resultados de la evaluación con los estudiantes y sus familias para identificar niveles de logro, dificultades, oportunidades de mejora y compromisos sobre los logros de aprendizaje?	84,786	131,104	,876	.	,944

Anexo 6. Validación de instrumento de recolección de datos

Validez de contenido con expertos utilizando el método de Lawshe Cuestionario de Práctica Pedagógica Docente

Nº Ítems	Ítems	Experto 1: Dr. Luis Alberto Castillo Patiño	Experto 2: Dra. Nelly Francisca Alvarez Abad	Experto 3: Dra. Rosa Elena Culqui García	Experto 4: Dr. Elmer Tomas Castillo Rojas	Número de expertos que indican "Esencial"	Razón de Validez de Contenido CVR
1	¿Con qué frecuencia realiza el proceso de evaluación del aprendizaje previo al proceso de planificación curricular anual (planificación inversa)?	1	1	1	1	4	1.000
2	¿Con qué frecuencia realiza la adecuación, adaptación, contextualización o precisión de los propósitos de aprendizaje (desempeños) en la planificación curricular anual?	1	1	1	1	4	1.000
3	¿Con qué frecuencia realiza la planificación curricular anual en forma colegiada, respetando las características del contexto y las necesidades de aprendizaje de los estudiantes?	1	1	1	1	4	1.000
4	¿Elabora la planificación curricular anual considerando: propósitos de aprendizaje, situación significativa, lineamientos metodológicos y lineamientos de evaluación?	1	1	1	1	4	1.000
5	¿Con qué frecuencia elabora sus unidades didácticas con base a la realidad de los estudiantes, precisando desempeños y estableciendo coherencia entre propósitos y actividades?	1	1	1	1	4	1.000
6	¿Considera como elementos: propósitos de aprendizaje, descripción de la situación significativa y diseño de actividades de aprendizaje al momento de elaborar sus unidades didácticas?	1	1	1	1	4	1.000
7	¿Realiza el énfasis curricular de contexto al momento de elaborar sus unidades didácticas?	1	1	1	1	4	1.000
8	¿Diseña experiencias de aprendizaje en el marco de la elaboración de las unidades didácticas?	1	1	1	1	4	1.000

Nº Ítems	Ítems	Experto 1: Dr. Luis Alberto Castillo Patíño	Experto 2: Dra. Nelly Francisca Alvarez Abad	Experto 3: Dra. Rosa Elena Culqui García	Experto 4: Dr. Elmer Tomas Castillo Rojas	Número de expertos que indican "Esencial"	Razón de Validez de Contenido CVR
9	¿Diseña sus sesiones de aprendizaje a partir de situaciones organizadas con secuencia lógica para desarrollar competencias, capacidades y desempeños?	1	1	1	1	4	1.000
10	¿Con qué frecuencia plantea los procesos pedagógicos de: problematización, motivación, propósito y organización, saberes previos, gestión del acompañamiento y evaluación en la elaboración de sus sesiones de aprendizaje?	1	1	1	1	4	1.000
11	¿Con qué frecuencia plantea los procesos didácticos del área de Matemática en la elaboración de sus sesiones de aprendizaje?	1	1	1	1	4	1.000
12	¿Con qué frecuencia plantea los procesos didácticos del área de Comunicación en la elaboración de sus sesiones de aprendizaje?	1	1	1	1	4	1.000
13	¿Con qué frecuencia plantea los procesos didácticos del área de Personal Social en la elaboración de sus sesiones de aprendizaje?	1	1	1	1	4	1.000
14	¿Con qué frecuencia plantea los procesos didácticos del área de Ciencia y Tecnología en la elaboración de sus sesiones de aprendizaje?	1	1	1	1	4	1.000
15	¿Desarrolla sus sesiones de aprendizaje, generando interés y motivación en los estudiantes e introduciendo cambios oportunos para adecuarse a las situaciones imprevistas?	1	1	1	1	4	1.000
16	¿Realiza acompañamiento a los estudiantes para asegurarse que comprendan y logren los propósitos y evidencias de la sesión de aprendizaje?	1	1	1	1	4	1.000
17	¿Brinda oportunidades a los estudiantes para que utilicen los conocimientos en la solución de problemas reales con actitud reflexiva y crítica?	1	1	1	1	4	1.000

Nº Ítems	Ítems	Experto 1: Dr. Luis Alberto Castillo Patíño	Experto 2: Dra. Nelly Francisca Alvarez Abad	Experto 3: Dra. Rosa Elena Culqui García	Experto 4: Dr. Elmer Tomas Castillo Rojas	Número de expertos que indican "Esencial"	Razón de Validez de Contenido CVR
18	¿Desarrolla contenidos teóricos y disciplinares en forma dosificada, actualizada, rigurosa y comprensible para los estudiantes, según el grupo etario que atiende?	1	1	1	1	4	1.000
19	¿Realiza estrategias y/o actividades para promover el pensamiento crítico y creativo en los estudiantes a fin de promover habilidades de alta demanda cognitiva?	1	1	1	1	4	1.000
20	¿Utiliza metodologías activas y situadas tales como: Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), Aprendizaje Basado en Retos (ABR), etc. para el proceso de adquisición, codificación, recuperación y apoyo de la información?	1	1	1	1	4	1.000
21	¿Considera que las relaciones interpersonales entre usted y los estudiantes se construyen en forma empática y asertiva, basándose en el afecto, la justicia, respeto mutuo y confianza?	1	1	1	1	4	1.000
22	¿Considera que las relaciones interpersonales entre los estudiantes se construyen de manera asertiva y empática, basados en el respeto mutuo y colaboración?	1	1	1	1	4	1.000
23	¿Desarrolla su práctica pedagógica docente, generando altas expectativas respecto a las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes?	1	1	1	1	4	1.000
24	¿Promueve y organiza un ambiente acogedor para el aprendizaje de los estudiantes en el marco de la atención a la diversidad cognitiva, socioemocional y cultural?	1	1	1	1	4	1.000

Nº Ítems	Ítems	Experto 1: Dr. Luis Alberto Castillo Patíño	Experto 2: Dra. Nelly Francisca Alvarez Abad	Experto 3: Dra. Rosa Elena Culqui García	Experto 4: Dr. Elmer Tomas Castillo Rojas	Número de expertos que indican "Esencial"	Razón de Validez de Contenido CVR
25	¿Plantea los acuerdos de convivencia del aula con participación activa de los estudiantes, incluyendo: redacción en positivo con verbo en presente del modo indicativo, estímulos y amonestaciones, socialización y difusión con lenguaje icono-gráfico y en lugares visibles?	1	1	1	1	4	1.000
26	¿Monitorea el cumplimiento efectivo y realiza una evaluación participativa de los acuerdos de convivencia para minimizar los conflictos en el aula y generar un clima propicio para el aprendizaje?	1	1	1	1	4	1.000
27	¿Utiliza materiales y recursos educativos (físicos y/o digitales) accesibles y pertinentes en el desarrollo de la sesión de aprendizaje?	1	1	1	1	4	1.000
28	¿Con qué frecuencia utiliza los materiales y recursos educativos para la modalidad visual, auditiva y kinestésica, ya sea al inicio, desarrollo y cierre de la sesión de aprendizaje?	1	1	1	1	4	1.000
29	¿Utiliza algunas de las siguientes plataformas digitales para el aprendizaje: Google Classroom, Edmodo, Schoology y Moodle?	1	1	1	0	3	0.500
30	¿Con qué frecuencia utiliza las siguientes herramientas digitales: Edpuzzle, Socrative, Kahoot y/o ClassDojo?	1	1	0	1	3	0.500
31	¿Elabora sus evidencias de aprendizaje teniendo en cuenta la actuación y/o producto de los estudiantes, así como los criterios de evaluación, el enfoque del área y la naturaleza de la competencia?	1	1	1	1	4	1.000
32	¿Con qué frecuencia utiliza los siguientes instrumentos de evaluación en sus sesiones de aprendizaje: rúbricas (holísticas y analíticas), escalas de valoración, lista de cotejo y guías de observación?	1	1	1	1	4	1.000

Nº Ítems	Ítems	Experto 1: Dr. Luis Alberto Castillo Patíño	Experto 2: Dra. Nelly Francisca Alvarez Abad	Experto 3: Dra. Rosa Elena Culqui García	Experto 4: Dr. Elmer Tomas Castillo Rojas	Número de expertos que indican "Esencial"	Razón de Validez de Contenido CVR
33	¿Sistematiza los resultados de los instrumentos de evaluación para la retroalimentación oportuna, diferenciada y personalizada, así como la toma de decisiones en pro del aprendizaje?	1	1	1	1	4	1.000
34	¿Utiliza algunas de las estrategias de retroalimentación: escalera de retroalimentación, SED, trabajo de detective, estrellas y escaleras, mi error favorito en el desarrollo de sus sesiones de aprendizaje?	1	1	1	1	4	1.000
35	¿Con qué frecuencia utiliza la retroalimentación descriptiva y/o reflexiva al momento de retroalimentar a sus estudiantes?	1	1	1	1	4	1.000
36	¿Comparte oportunamente los resultados de la evaluación con los estudiantes y sus familias para identificar niveles de logro, dificultades, oportunidades de mejora y compromisos sobre los logros de aprendizaje?	1	1	1	1	4	1.000

Número de expertos	4
Número de ítems	36

CVI =	0.972
Índice de validez de contenido	

Clave
Esencial = 1
No Esencial = 0

**Validez de contenido con expertos utilizando el método de Lawshe
Escala de Habilidades Socioemocionales**

Nº Ítems	Ítems	Experto 1: Dr. Luis Alberto Castillo Patíño	Experto 2: Dra. Nelly Francisca Alvarez Abad	Experto 3: Dra. Rosa Elena Culqui García	Experto 4: Dr. Elmer Tomas Castillo Rojas	Número de expertos que indican "Esencial"	Razón de Validez de Contenido CVR
1	¿Con qué frecuencia identifica aspectos relevantes de su identidad, tales como: valores, capacidades, sentimientos, características, cualidades y habilidades?	1	1	1	1	4	1.000
2	¿Con qué frecuencia evalúa aspectos relevantes de sus actividades diarias, tales como: logros, fortalezas, debilidades, oportunidades de mejora y redes de apoyo de otros?	1	1	1	1	4	1.000
3	¿Proyecta y ejecuta objetivos o metas en el aspecto social, profesional, personal y familiar a un año (corto plazo), dos años (mediano plazo) o tres años a más (largo plazo)?	1	1	1	1	4	1.000
4	¿Considera que las percepciones positivas de sí mismo, ayudan a una persona y/o profesional a cumplir con el logro de objetivos o metas planteados en el proyecto de vida?	1	1	1	1	4	1.000
5	¿Expresa verbalmente su experiencia emocional positiva o negativa y describe las sensaciones corporales (faciales) y pensamientos asociados a algunas emociones?	1	1	1	1	4	1.000
6	¿Considera que las emociones son importantes en su bienestar como persona y/o profesional, en las relaciones con sus pares, estudiantes y que es necesario promoverlas desde la gestión escolar?	1	1	1	1	4	1.000
7	¿Regula sus emociones, reflexionando sobre las desventajas de reprimirlas o dejarse llevar; o la ventaja de entenderlas entrenando la mente para gestionarlas adecuadamente?	1	1	1	1	4	1.000

Nº Ítems	Ítems	Experto 1: Dr. Luis Alberto Castillo Patíño	Experto 2: Dra. Nelly Francisca Alvarez Abad	Experto 3: Dra. Rosa Elena Culqui García	Experto 4: Dr. Elmer Tomas Castillo Rojas	Número de expertos que indican "Esencial"	Razón de Validez de Contenido CVR
8	¿Utiliza un "Diario emocional" para saber las situaciones que generan sus emociones, así como las actitudes que ayudan y no ayudan a gestionarlas?	1	1	1	1	4	1.000
9	¿Aplica estrategias como: evitar problemas y sentirse mal, ahorrarse el coraje, atención y calma para evadir o modificar situaciones que estallan emociones que no ayudan en su desarrollo personal y promover aquellas que sí ayudan?	1	1	1	1	4	1.000
10	¿Reconoce los mecanismos de distracción y enganche por los que las emociones "nos controlan" y comprende el uso de las estrategias de regulación de la atención para salir de la emoción?	1	1	1	1	4	1.000
11	¿Aplica técnicas de atención enfocada como: mantener la calma, perder el miedo a sensaciones desagradables a fin de regular sus emociones?	1	1	1	1	4	1.000
12	¿Analiza confusiones y pensamientos disfuncionales (exageración que distorsiona la realidad) que desencadenan y caracterizan a algunas emociones que no le ayudan?	1	1	1	1	4	1.000
13	¿Alguna vez realizó algo para sentirte bien en el momento y después se dio cuenta que lo mejor era esperar a fin de obtener buenos resultados?	1	1	1	1	4	1.000
14	¿Reacciona de manera adecuada cuando las cosas no suceden como usted quiere y considera que es posible obtener ventajas o ceder ante los demás para sentirte bien?	1	1	1	1	4	1.000
15	¿Actúa en favor de una recompensa o satisfacción mayor de largo plazo, aunque por ello tengas que sacrificar alguna meta o celebración en el corto plazo?	1	1	1	1	4	1.000

Nº Ítems	Ítems	Experto 1: Dr. Luis Alberto Castillo Patíño	Experto 2: Dra. Nelly Francisca Alvarez Abad	Experto 3: Dra. Rosa Elena Culqui García	Experto 4: Dr. Elmer Tomas Castillo Rojas	Número de expertos que indican "Esencial"	Razón de Validez de Contenido CVR
16	¿Suele decepcionarse o abandonar sus objetivos, metas o proyectos muy rápidamente cuando a pesar de sus esfuerzos, las cosas no salen como usted quería?	1	1	1	1	4	1.000
17	¿Siente que se desespera o frustra con facilidad cuando no logra lo que se propone en sus actividades personales, profesionales o familiares?	1	0	1	1	3	0.500
18	¿Realiza replanteamientos o ajustes más factibles a las actividades previstas en sus planes o proyectos para el logro de sus objetivos o metas trazadas?	1	1	1	1	4	1.000
19	¿Durante la vida profesional, personal y familiar, ha logrado actividades, metas, objetivos o proyectos que consideraba difíciles, gracias a la fuerza de voluntad?	1	1	1	1	4	1.000
20	¿Cree que el aprendizaje se ve limitado cuando la actitud y compromiso se enfocan en lo negativo de una actividad y no logra ver lo positivo de ella?	1	1	1	1	4	1.000
21	¿Mantiene su esfuerzo constante para lograr sus metas, objetivos y proyectos en el aspecto profesional, personal y familiar a pesar de las circunstancias encontradas?	1	1	1	1	4	1.000
22	¿Se siente motivado, inspirado y con entusiasmo para planificar y alcanzar metas, objetivos y sueños en el aspecto profesional, personal y familiar?	1	1	1	1	4	1.000
23	¿Intenta gestionar situaciones adversas y desarrollar actividades que le den satisfacción y a la vez ayuden a estar más relajado para combatir, disminuir o eliminar el estrés?	1	1	1	1	4	1.000
24	¿Aplica estrategias de cambio cognitivo (artísticas, sociales, culturales y deportivas), estrategias de respiración profunda y relajación muscular progresiva para regular el estrés?	1	1	1	1	4	1.000

Nº Ítems	Ítems	Experto 1: Dr. Luis Alberto Castillo Patíño	Experto 2: Dra. Nelly Francisca Alvarez Abad	Experto 3: Dra. Rosa Elena Culqui García	Experto 4: Dr. Elmer Tomas Castillo Rojas	Número de expertos que indican "Esencial"	Razón de Validez de Contenido CVR
25	¿Tiene en cuenta los pensamientos, los sentimientos, las emociones y las actuaciones de los demás al momento de interactuar con ellos?	1	1	1	1	4	1.000
26	¿Suele comprender las diferentes formas de pensar y escucha el punto de vista del otro (ponerse en su lugar) a fin de resolver los conflictos que se generan en el aula?	1	1	1	1	4	1.000
27	¿Realiza acciones para demostrar interés y apoyo hacia sus pares: hacer el bien sin mirar a quién, dar a cada quien lo que le corresponde, etc.?	1	1	1	1	4	1.000
28	¿Considera que escucha con atención las motivaciones, necesidades, emociones, ideas y comportamientos de las personas cuando le cuentan algo, haciéndolas sentir comprendidas y acompañadas?	1	1	1	1	4	1.000
29	¿Cuando las personas le platican algo con lo que no está de acuerdo, ¿asume una actitud positiva, atenta y libre de prejuicios para lograr una comunicación efectiva y asegurarse que se entienden cuando conversan?	1	1	1	1	4	1.000
30	¿Qué tanto cree escuchar a los demás y saber si los demás se sienten escuchados por usted?, siéndole posible identificar en ellos los diferentes "niveles de escucha activa" (biológica, fingida, selectiva, activa y empática) al interactuar.	1	1	1	1	4	1.000
31	¿Identifica situaciones en las que constantemente utiliza prejuicios sociales hacia las personas y las analiza en forma crítica para contribuir a un cambio de perspectiva a fin de lograr un ambiente más respetuoso e inclusivo?	1	1	1	1	4	1.000

Nº Ítems	Ítems	Experto 1: Dr. Luis Alberto Castillo Patíño	Experto 2: Dra. Nelly Francisca Alvarez Abad	Experto 3: Dra. Rosa Elena Culqui García	Experto 4: Dr. Elmer Tomas Castillo Rojas	Número de expertos que indican "Esencial"	Razón de Validez de Contenido CVR
32	¿Comprende las emociones, necesidades y opiniones de sus interlocutores para entender sus perspectivas, evitando juzgar prematuramente las ideas hasta que hayan terminado de expresarlas, a fin de generar diálogo y tomar acuerdos?	1	1	1	1	4	1.000
33	¿Contrasta su punto de vista con el de los demás, acerca de lo que hacen, piensan y sienten en una determinada situación e identifica las discrepancias entre puntos de vista como posibles fuentes de conflicto a fin de solucionarlo?	1	1	1	1	4	1.000
34	¿Ha hecho algo que no quería porque no supo decir "no" o se ha encontrado en una situación en la que quería decir "sí" o hacer algo que quería y no lo hizo, solo por no ser capaz de hablar claro, honesto y pedir lo que deseaba?	1	1	0	1	3	0.500
35	Cuando está feliz o molesto ¿lo puede expresar en forma directa, clara y con mensajes asertivos a la persona correcta y en el momento adecuado, evitando en todo instante los mensajes pasivos y agresivos?	1	1	1	1	4	1.000
36	¿Ha observado cómo reacciona ante los conflictos que se le presentan en la familia, institución educativa y sociedad e identifica las actitudes positivas que le ayudan a manejar dichos conflictos interpersonales en forma tolerante?	1	1	1	1	4	1.000
37	¿Plantea una o varias soluciones a un conflicto interpersonal, considerando y respetando los diferentes puntos de vista (el de las personas implicadas, el de terceras personas, etc.) a fin de llegar a salidas pacíficas y consensuadas?	1	1	1	1	4	1.000

Nº Ítems	Ítems	Experto 1: Dr. Luis Alberto Castillo Patíño	Experto 2: Dra. Nelly Francisca Alvarez Abad	Experto 3: Dra. Rosa Elena Culqui García	Experto 4: Dr. Elmer Tomas Castillo Rojas	Número de expertos que indican "Esencial"	Razón de Validez de Contenido CVR
38	¿Realiza acciones de cooperación que solucionen la problemática social y contribuyan al bienestar común de su comunidad o institución educativa y valora los efectos que causan en usted y en las personas que reciben la ayuda?	1	1	1	1	4	1.000
39	¿Tiene en cuenta que las decisiones que toma afectan a otras personas por lo que debe ser consciente que sus acciones no deben lastimarlas?	1	1	1	1	4	1.000
40	¿Suele tomar decisiones precipitadas que le generan consecuencias desagradables, solo por no haber identificado y evaluado en forma crítica los efectos que ocasionan?	1	1	0	1	3	0.500
41	¿Cuándo toma decisiones qué tanto considera las consecuencias que tendrán para usted y para los demás, previendo sus posibles resultados?	1	1	1	1	4	1.000
42	¿Toma sus decisiones de manera informada y responsable, considerando las diferentes alternativas que existen, sin dejarse llevar o influenciar fácilmente por los comentarios de otras personas?	1	1	1	1	4	1.000
43	¿Elige la alternativa más adecuada en una decisión y la evalúa con argumentos convincentes para determinar si fue una buena decisión que le conlleve al cumplimiento de objetivos y metas de corto, mediano y largo plazo?	1	1	1	1	4	1.000
44	¿Puede argumentar sobre un tema controvertido en forma razonada, clara y propositiva; escuchando a los demás respetuosamente y prestando atención a sus argumentos para fomentar un clima de confianza y empatía grupal?	1	1	1	1	4	1.000

Nº Ítems	Ítems	Experto 1: Dr. Luis Alberto Castillo Patíño	Experto 2: Dra. Nelly Francisca Alvarez Abad	Experto 3: Dra. Rosa Elena Culqui García	Experto 4: Dr. Elmer Tomas Castillo Rojas	Número de expertos que indican "Esencial"	Razón de Validez de Contenido CVR
45	¿Distingue si un argumento es válido, exagerado o erróneo al evaluar propuestas u ofertas en forma razonada sobre un tema, a fin de alcanzar en forma efectiva los resultados deseables?	1	1	1	1	4	1.000

Número de expertos	4
Número de ítems	45

CVI =	0.967
Índice de validez de contenido	

Clave
Esencial = 1
No Esencial = 0

Anexo 7. Matriz de validez de contenido del Modelo.

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

Nº Ítems	Ítems	Experto 1: Dr. Luis Alberto Castillo Patiño	Experto 2: Dra. Nelly Francisca Alvarez Abad	Experto 3: Dra. Rosa Elena Culqui García	Experto 4: Dr. Elmer Tomas Castillo Rojas	Número de expertos que indican "Esencial"	Razón de Validez de Contenido CVR
1	Claridad , el modelo formativo es claro en los propósitos o resultados a conseguir, así como en las entradas o insumos que incorpora y los procesos que desarrolla.	1	1	1	1	4	1.000
2	Precisión , el modelo diseñado detalla los componentes (entrada, proceso y salida), así como los elementos, concordante con las variables de estudio.	1	1	1	0	3	0.500
3	Pertinencia , el modelo diseñado es concordante con los resultados del diagnóstico de las variables de estudio.	1	1	1	1	4	1.000
4	Coherencia , el modelo evidencia cohesión entre los componentes de entrada, proceso y salida; así como vinculación con las variables de estudio y los modelos teóricos.	1	1	1	1	4	1.000
5	Evaluabilidad , se especifica los componentes y aspectos de salida del modelo formativo (perfiles, resultados, impactos, etc.) con sistemas de monitoreo y seguimiento.	1	1	1	1	4	1.000
6	Consistencia , se tiene como punto de partida teorías que fundamentan las variables de estudio e información fáctica al elaborar el modelo formativo.	1	1	1	1	4	1.000

Nº Ítems	Ítems	Experto 1: Dr. Luis Alberto Castillo Patíño	Experto 2: Dra. Nelly Francisca Alvarez Abad	Experto 3: Dra. Rosa Elena Culqui García	Experto 4: Dr. Elmer Tomas Castillo Rojas	Número de expertos que indican "Esencial"	Razón de Validez de Contenido CVR
7	Integralidad , el modelo formativo aborda la globalidad del objeto de estudio, considerando las dimensiones de las variables de estudio.	1	1	1	1	4	1.000
8	Comprensión y estructuración , se consideran los elementos de un modelo: fundamentos, premisas, componentes, elementos, etc., concordante con las variables de estudio.	1	1	0	1	3	0.500
9	Originalidad , el modelo formativo es primigenio al plantear sus premisas, componentes y aspectos; así como en las interacciones entre componentes y diseño gráfico.	1	1	1	1	4	1.000
10	Impacto visual , la organización esquemática del modelo formativo es atractiva, además refleja jerarquización, semantización o secuenciación entre componentes y aspectos.	1	1	1	1	4	1.000

Número de expertos	4
Número de ítems	10

CVI = 0.900
Índice de validez de contenido

Clave
Esencial = 1
No Esencial = 0