

COMPETENCIA EMOCIONAL DE DIRECTIVOS DE EDUCACIÓN BÁSICA

Patricia Odalis Lezama Bueno



Patricia Odalis Lezama Bueno

Correo: victoriaantonella@gmail.com

Perfil: Docente.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6881-6983>

COMPETENCIA EMOCIONAL DE DIRECTIVOS DE EDUCACIÓN BÁSICA

Patricia Odalis Lezama Bueno



Todas nuestras publicaciones son sometidas a revisión doble-ciego de pares externos (*Peer Review Double Blind*ed).

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



ISBN: 978-9942-7271-3-8

© Patricia Odalis Lezama Bueno

2024

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14236486>

© Editorial Novo Mundo

Guayaquil, Ecuador.

www.editorialnovomundo.com

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

Diseño de carátula y composición: Editorial Novo Mundo

Edición electrónica: Editorial Novo Mundo

Editado en Ecuador/ *Published in Ecuador*

COMPETENCIA EMOCIONAL DE DIRECTIVOS DE EDUCACIÓN BÁSICA

Patricia Odalis Lezama Bueno



ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS	9
ÍNDICE DE TABLAS.....	10
INTRODUCCIÓN	12

CAPÍTULO I

COMPETENCIAS EMOCIONALES EN DOCENTES Y DIRECTIVOS EDUCATIVOS.....	14
1.1. Definiciones	15
1.2. Dimensiones.....	17
1.2.1. Competencia Social.....	18
1.2.2. Regulación Emocional.....	21
1.2.3. Competencias para la vida y el bienestar	23
1.3. Competencias Emocionales y el Papel del Docente	26
1.4. Beneficios de las competencias emocionales.....	28
1.5. Educar desde una perspectiva emocional	29
1.6. Competencias emocionales en el liderazgo directivo de instituciones educativas	32
1.7. Formación docente y competencias emocionales.....	36

CAPÍTULO II

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES.....	39
2.1. Definición de programa de intervención	39
2.2. Diversos programas de intervención para competencias emocionales en docentes	41
2.3 Competencias socioemocionales logradas por cada programa de intervención	43
2.2.1. Intrapersonales	44
2.2.2. Interpersonales	48
2.4. Elementos de Diseño y Ejecución de los Programas de Intervención	50

CAPÍTULO III

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA EMOCIONAL DE LOS DIRECTIVOS DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEL PERÚ	52
3.1. Introducción	52
3.2 Aspectos metodológicos	54
3.2.1 Objetivo general	54
3.2.2 Objetivos específicos de la investigación	54
3.2.3 Paradigma, tipo y diseño de investigación.....	55
3.2.4 Población y muestra.....	56
3.2.5 Métodos de la investigación.....	57
3.2.6. Categorías apriorísticas y subcategorías de investigación.....	63
3.3 Hallazgos	63
3.3.1. Análisis de la encuesta realizada a los docentes.....	63

3.3.2	Análisis de la entrevista a los directivos.....	66
3.3.3.	Análisis de la entrevista a administrativo	68
3.3.4.	Análisis de entrevista a especialista de la Ugel	69
3.3.5.	Proceso de categorización e interpretación	71
3.3.6.	Relaciones analíticas e interpretativas entre datos y categorías emergentes.....	73
3.3.7.	Conclusiones aproximativas de los análisis realizados en esta parte de la investigación	76
3.4	Resultados.....	78
3.4.1.	Modelación y validación de la propuesta.....	78
3.4.2.	Diseño gráfico funcional de la propuesta.....	85
3.4.3.	Desarrollo e implementación de la propuesta	85
3.4.2.	Programa de formación emocional para gestores educativo	97
3.5.	Conclusiones	108
3.6.	Recomendaciones	110
REFLEXIONES FINALES.....		111
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		114

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	
<i>Competencias Emocionales</i>	17
Figura 2	
<i>Competencias Emocionales</i>	72
Figura 3	
<i>Competencias Emocionales</i>	74
Figura 4	
<i>Enfoque Socioformativo</i>	79
Figura 5	
<i>Gestión del Cambio.....</i>	80
Figura 6	
<i>Fundamentos Pedagógicos de la Propuesta.....</i>	81
Figura 6	
<i>Competencias Emocionales para Directivos.....</i>	83
Figura 8	
<i>Esquema Gráfico Teórico Funcional de la Propuesta.....</i>	86

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	
<i>Dimensiones Competencias Emocionales</i>	24
Tabla 2	
<i>Unidad de análisis</i>	57
Tabla 3	
<i>Resultado de la validación de contenido por juicio de expertos.....</i>	62
Tabla 4	
<i>Categorías apriorísticas y subcategorías apriorísticas</i>	63
Tabla 5	
<i>Estrategias de las Propuestas</i>	90
Tabla 6	
<i>Cronograma del Desarrollo del Programa de Formación Emocional de los Gestores Educativos.....</i>	91
Tabla 7	
<i>Cronograma del Desarrollo del Programa de Formación Emocional de los Gestores Educativos.....</i>	92
Tabla 8	
<i>Competencias Emocionales Derivadas del Programa de Formación Emocional de Gestores Educativos.....</i>	96
Tabla 9	
<i>Contenido del Programa de Formación Emocional en los Gestores Educativos.....</i>	98

Tabla 10	
<i>Desarrollo de los Contenidos del Módulo</i>	99
Tabla 11	
<i>Modelo de Rúbrica de Evaluación.....</i>	106
Tabla 12	
<i>Trabajo en Grupo Actividad 4.....</i>	107

INTRODUCCIÓN

Son diversas las nociones que del término “competencia” se derivan, todo en vista del ideal amplio y ambiguo que recoge, pues el juicio de hacer algo bien por disponer de un cúmulo de capacidades responde principalmente, al enfoque desde el cual se contempla -profesional, educativo, laboral, humano, social, personal, etc.-, es decir, que la naturaleza conceptual evoca la dimensión de llevar a cabo una tarea específica bajo una habilidad en constante crecimiento; sin embargo, la matriz de complejidad recae es en su interpretación, por cuanto alude a su vez, a conceptos como el dominio, destreza, desempeño o excelencia, motivo que puede conducir a una confusión conceptual, de ahí que, se amerite de un examen etimológico que desarrolle mediante la comprensión teórica, una ampliación del criterio común que reposa en dicho término, para así lograr introducirla en las delimitaciones que cada área mantiene respecto a la connotación que representa una incidencia significativa.

Para autores como Perrenoud (2008), la competencia supone una actuación integral, debido a que, permite delimitar, argumentar y disipar con idoneidad las problemáticas latentes en un escenario particular, englobando en su visión una vertiente compleja, pero certera: el saber ser, el saber crear-hacer, y por último el saber conocer, lo cual admitiendo vínculo directo entre conocimiento conceptual, procedimental y conductual, siendo por tanto, el reflejo de una miríada de agudeza y múltiple desempeño den-

tro de una situación determinada donde un individuo interviene y opera. Se precisa pues, que a la capacidad intelectual que compone un modelo de acción le antecede un pensamiento científico-técnico que direcciona un buen desenvolvimiento y en base al cual se formula una gestión acorde, donde impere a su vez, la consciencia y comprensión de lo que hace respecto a lo que obtiene como resultado, de modo que, se construya un modelo integral.

La combinación dinámica de atributos, habilidades, actitudes y saberes (ser, conocer y hacer) se desarrollan progresivamente en la medida que varían las circunstancias de aplicación, motivo que implica que el nivel de eficacia se haya supeditado al afán de mejora y a la capacidad de autoeficacia emocional, en el entendido de que, el esfuerzo de la preparación pretende ir de la mano al resultado, lo cual no es más que el deseo inherente al hombre, de la propia realización. Dados los escenarios en los cuales es necesario hurgar entre las capacidades obtenidas y con ello, la metodología o empleo de los saberes que reflexivamente toman partida en asuntos de extrema repercusión vale esclarecer la estrecha relación entre el saberse capaz y educar para capacitar, integrando en un sentido analítico la construcción original de las habilidades propias al núcleo básico de su fuente: El proceso retroalimentativo de la educación.

CAPÍTULO I

COMPETENCIAS EMOCIONALES EN DOCENTES Y DIRECTIVOS EDUCATIVOS

Ante el paradigma de las nuevas necesidades educativas, surge la incógnita de qué tan relevante es el rol que ocupan los docentes en un proceso de formación íntegro, que abarque una implicación cognitiva, emocional y afectiva, por cuanto responde a las variables emergentes en el contexto social, cultural y científico, generando una transformación que, en el área didáctica, resulta ser compleja. Así, la innovación académica que afronta el personal competente debe tener una visión holística, pues la misma debe reflejar un proceder que recoja la experimentación de metodologías modernas y alternativas, donde el desempeño instructivo de profesores, docentes y maestros respectivamente suela ser protagónico en el proceso de enseñanza, en aras de forjar una preparación idónea capaz de abrazar en su connotación, un enfoque crítico, creativo y humanístico (Loja y Quito, 2021).

En efecto, los nuevos modelos de aprendizajes se posicionan ahora como una realidad innegable -procedente de las exigencias pedagógicas-, caracterizada por la interrelación de la teoría y la práctica, donde se requiere la

visualización de distintos factores que incentiven el deseo de aprender del estudiantado, lo cual se consigue si las formas educativas son reivindicadas constantemente. Por esta razón, las metodologías y estrategias que procuren instaurarse en el orbe académico, deben atribuir a los docentes la responsabilidad propia a su accionar principal en el proceso de enseñanza aprendizaje, quienes tienen la posibilidad de conocer de manera directa e inmediata, las fortalezas y debilidades de la práctica educativa y, por ende, transformar las diversas realidades ante las necesidades requeridas, donde sin duda, se vislumbra el ámbito emocional dentro de la contribución que supone el trabajo docente en la formación integral de quienes se posicionan como receptores del método de instrucción (Singalés, 2004).

1.1. Definiciones

Los caracteres que definen el concepto general de competencia asientan un desarrollo progresivo a razón de la experiencia y el aprendizaje, inherente a la capacidad de movilizar debidamente el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes ante una actividad determinada, es decir, fija el saber necesario para enfrentar circunstancias específicas, y sobreponerse a las mismas (Echeverría, 2005), por tanto, si se ajusta tal expresión al enfoque de las destrezas personales, debe decirse que su peculiaridad recae precisamente, en la idea de comprender y regular los fenómenos emocionales de manera adecuada, complementando así, el progreso cognitivo que en el orbe educativo se imparte (Bisquerra y Pérez, 2007).

Entonces, el hecho de comprender intensamente las emociones, motivaciones, fortalezas y amenazas supone como precedente una valoración personal inicial, la cual se ajusta a las demandas expuestas ante cada situación, pudiendo compaginarse paralelamente a la teoría que reúne el saber y el saber hacer -necesarios para el desempeño profesional- pues reviste de relevancia igualmente, el conjunto de capacidades individuales e interpersonales que una vez aprendidas, influyen en el modo o manera de responder ante las imposiciones del medio, sea este social o laboral (Palo-

mer et al., 2019). Para Saarni (1999), quien acuñe el término competencia emocional por primera vez, la percepción que mantiene responde a un conjunto articulado y sistemático de habilidades que una persona necesita para desenvolverse en un espacio que se caracteriza por ser cambiante, con una capacidad de adaptación y confianza en sí misma superior, ello porque el motor de la conducta movilizadora por un individuo se asienta en las emociones que él mismo experimenta.

Quiere decir que, en el área educativa, los hechos significativos llevan implícitos habilidades y valores emocionales, a partir de los cuales, el vivir y compartir en colectivo presume un desarrollo enfocado a la extensión del compromiso académico y motivacional, todo en aras de que el legado cultural y la sociedad que se desea transmitir respondan a las nuevas modalidades de enseñanza-aprendizaje. En vista de ello, la explotación de las capacidades inherentes a un individuo contribuye primero al desenvolvimiento de su personalidad, y luego es que pasan a instalarse en la etapa académica -educación inicial, media y nivel universitario- por cuanto la eficiencia practicada ante una situación concreta y determinada no sólo responde a un rendimiento formativo del estudiantado, sino que, también comprende un indicador personal y social (Balda Maider, 2019).

Resulta oportuno, para mayor comprensión, exponer el enfoque integral que recoge Bisquerra et al (2024) sobre el vocablo analizado, quienes le atribuyen la connotación de “competencias básicas para el desarrollo y formación de una persona”, por el simple hecho de concebirse como un cimiento lleno de estrategias y herramientas imprescindibles para la cotidianidad y con ello, para el ejercicio de una profesión, incidiendo significativamente en el nivel de calidad y eficacia por constituirse como un predictor del éxito en la vida -esfera o académico, laboral y personal-. De esta manera, señalan expresamente:

Las competencias emocionales son un aspecto importante del comportamiento habitual de una persona en su vida familiar, social y profesional. Su dominio facilita una mejor adaptación

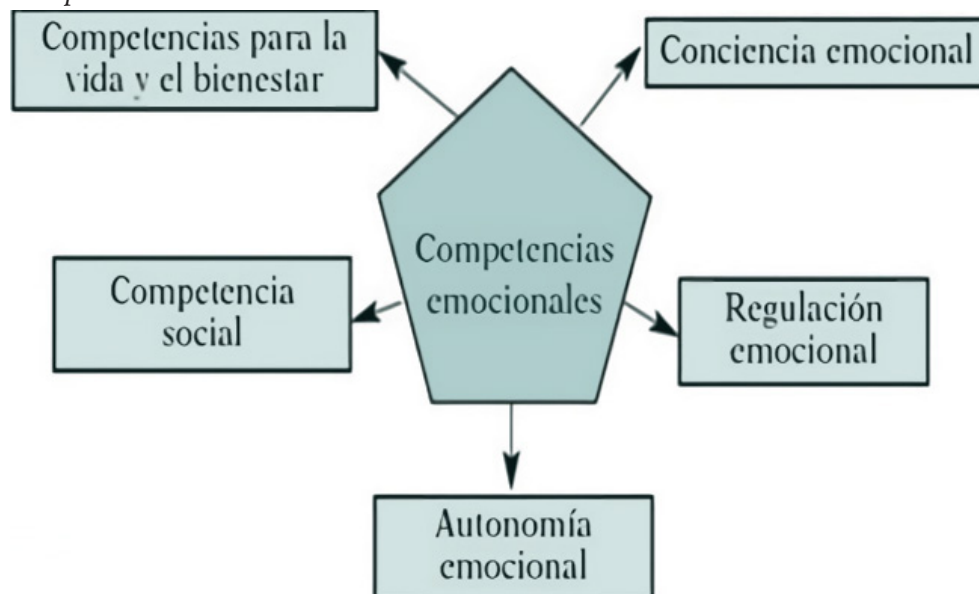
al contexto; favorecen un afrontamiento más eficiente a los retos y adversidades que plantean las circunstancias de la vida; contribuyen a prevenir ansiedad, estrés, depresión, violencia, suicidios, comportamientos de riesgo, etc.; mejoran la convivencia, el rendimiento y el bienestar. (p.14)

1.2. Dimensiones

La emoción al ser configurarse como un estímulo que antecede la acción, se haya vinculado con aspectos como la cognición, atención y memoria, influyendo de esta forma, en el juicio y/o comportamiento moral de las personas, lo cual en la visión de la inteligencia humana supone la integración de diversos componentes: la percepción idónea de las etapas emocionales; la comprensión del surgimiento de tales estados; y la regulación de unos con otros (Salovey y Maye, 1997).

Figura 1

Competencias Emocionales



Nota: Adaptado de Nieto, Callejas y Jerez (2012).

Por esta razón, los dominios que se solapan con el concepto de inteligencia emocional -entendiendo por esta la capacidad de descubrir, valorar y exhibir con precisión la emoción o, como generador de sentimientos que facilitan el pensamiento- versan en un modelo pentagonal, como muestra la Figura 1:

La representación gráfica expuesta responde al hecho de que en la doctrina no existe un concepto unánime de lo que se entiende por competencias emocionales, generando por tanto, un constructo amplio donde se recogen diversos aspectos relacionados a las cualidades que imperan en primer lugar, en el proceso de autorreflexión, mediante las cuales son identificables las emociones para posteriormente determinar la manera de regularlas debidamente; y a su vez, en segundo lugar, permite comprobar a través de la inteligencia interpersonal el comportamiento y sentir de las personas con las que se comparte un entorno delimitado, de ahí que, atienda a las habilidades referidas a las comunicaciones y conexiones sociales predominantes (Bisquerra, 2003). Por esta razón, se pasa a definir cada una de las dimensiones que tal concepto comprende.

1.2.1. Competencia Social

Al trasladar el concepto de competencia al orbe social, se pretende agrupar en una sola dimensión las aptitudes que permiten conservar relaciones idóneas respecto a un grupo de individuos bajo una integración efectiva, que responde a una necesidad gregaria básica, con lo cual se estimula la facultad de tomar conciencia dentro de la organización de los grupos humanos, de ahí que, la comprensión que se obtiene frente a sentimientos y emocionales ajenas a la esfera individual de una persona, revistan de igual importancia que las propias al momento de emprender un camino de decisiones.

Las competencias sociales representan la capacidad para mantener relaciones positivas con otras personas. Facilita las relaciones interpersonales, sabiendo que están entrelazadas de

emociones. La escucha activa y la escucha empática abren las puertas a actitudes prosociales, que se sitúan en las antípodas de actitudes egoístas. Las competencias sociales predisponen a la constitución de un clima social favorable, al trabajo en grupo productivo y satisfactorio. La gestión de conflictos y la prevención de la violencia son aspectos esenciales de la competencia social. (Bisquerra et al 2024, p.20)

A partir del enfoque que otros investigadores suelen adjudicarle, puede presentarse como:

- 1) Una habilidad inherente a la personalidad de los individuos, y que básicamente, permite mejorar mediante las orientaciones debidas, las interacciones sociales (Sacks 1992).
- 2) Unidades visibles de comportamientos desde una línea verbal y no verbal que, al conjugarse, ocasionan interacciones exitosas en las distintas circunstancias a las que se ve expuesta una persona específica, en aras de defender y conservar un reforzamiento del ambiente.
- 3) Componentes que son aprendidos en base a la observación y experiencia aprendida, lo cual al almacenarse en la memoria genera una construcción de situaciones donde su implementación es frecuente, por entenderla como una acción determinada, un ejemplo básico de ello suele ser el sonreír o saludar (Trower, 1982).

Las tres extensiones manifiestas conforman los modelos conceptuales de las competencias sociales y que, puede verse reflejado mediante los siguientes niveles:

- a) **Dominio de las habilidades básicas**, lo que supone el mantenimiento de un comportamiento dialogante respecto a otro, aquí se incluyen las señales formularias como muestra benevolencia o respeto (saludar, escuchar, despedirse, disculparse, etc.).

- b) **Estima por el resto de las personas**, en el entendido de encontrar un equilibrio entre las diferencias grupales que pudiesen presentarse respecto a otros, exteriorizando una actitud de comprensión y aceptación ante las mismas, ameritando a su vez, de la apreciación de los derechos que le corresponden -y puede hacer valer- a cada individuo en un plano personal y colectivo.
- c) **Practicar una comunicación receptiva y expresiva**, ello en vista de la necesidad de poder establecer relaciones demostrativas, donde las emociones y sentimientos sean expuestos y recibidos con precisión, independientemente del método de comunicación implementado, pues se aspira que los demás comprendan el sentir de su prójimo.
- d) **Compartir sentimientos**, pues interrelacionarse con otros insta a exhibir un nivel de inmediatez emocional extensivo, caracterizado por la reciprocidad entre quienes mantiene un vínculo de naturaleza eminentemente social.
- e) **Prevención y resolución de conflictos**, por cuanto la habilidad para reconocer, anticipar o abordar de manera efectiva las problemáticas sociales es necesaria, todo en aras de asentar un poder con el cual sea posible detectar situaciones que requieren de una solución o decisión anticipada, evaluando los riesgos, obstáculos y recursos que, para el momento se encuentran disponibles. Además, permite mantener una conciencia positiva respecto al enfrentamiento de conflictos, ofreciendo soluciones bien fundamentadas y constructivas, donde las emociones de los grupos sociales sean tomadas en consideración.
- f) **Asertividad**, porque con ella es posible instaurar y mantener una conducta equilibrada entre la agresividad y la pasividad, de ahí que, se exprese la aptitud para defender expresamente los derechos, opiniones y sentimientos propios ante la el convivir en grupo, y presión que ésta genera (Bisquerra, 2003).

El escenario planteado permite determinar cuándo una persona es socialmente competente, esto es, cuando la habilidad que posee es empleada de manera adecuada, exhibiendo comportamientos observables que generan respuestas apropiadas a estímulos externos, adaptándose eficazmente a las diversas situaciones que cotidianamente, se le van presentando. Además, bajo este enfoque, se resalta el incremento de las posibilidades para recibir refuerzos positivos en un contexto específico, al mismo tiempo que, se minimiza el riesgo de enfrentar las consecuencias negativas que devienen del mismo (Bisquerra, 2003).

1.2.2. Regulación Emocional

Un individuo es susceptible de afrontar por un conjunto de emociones en una sola dimensión temporal; sin embargo, sólo es posible alcanzar un manejo apropiado de las mismas cuando el equilibrio entre sentimiento, cognición y conducta se perfecciona mediante una estrategia de afrontamiento acorde a la avalancha de estímulos -como refuerzos positivos o como efectos aversivos-. Por esta razón, puede decirse que trae implícito el reconocimiento y entendimiento de cada una de las fases emocionales, y que comprende, por tanto, la capacidad de alterarlas o transformarlas en función de las exigencias situacionales, lo cual no presenta un modelo único de actuación, porque tal habilidad al ser individual difiere de la atención que otros buscan darle a la misma situación, quienes lo hacen frente al sentir inherente a su condicionamiento personal (Bisquerra et al 2024).

Desde el punto de vista cognitivo y conductual, constituye para Saarni (1998) la competencia a través de la cual resulta posible, modular una respuesta -sobra decir que suele ser emocional- que involucre el asentamiento de programas y métodos que estén direccionados a proporcionar una reacción que se ajuste al contexto, en aras de poder alcanzar los cometidos trasados a nivel social, de ahí que, pudiese experimentarse el cómo, cuándo y ante qué escenario se manifiesta una emoción, para así poder seguidamente, determinar la manera de expresarla y por supuesto, regu-

larla, por cuanto los componentes que ocupa convergen en la templanza, enfrentamiento y/o afrontamiento y autorregulación conductual (Saarni, 1998). Vale decir, que los procesos pudiesen tener como campo de enfoque los siguientes puntos:

- Regulación de la emoción.
- Ajustamiento del contexto.
- Ordenación de la conducta direccionada por los sentimientos expuestos.

Quiere decir, que no todas las formas de manejo emocional son adecuadas, por ello, Mennin, et al. (2004) han intentado evidenciar cuáles son los elementos que ocasionan una desregulación en el hombre como ser social, concluyendo que los mimos recaen en: La intensidad de las emociones; la nula capacidad para poder comprenderlas debidamente; la reacción no deseada al estado sensitivo propio, donde invade el medio a sentir; y por último, la presencia de respuestas que manejan de forma incorrecta -y pudiese catalogarse de hasta dañina- las emocional experimentadas (Mennin et al., 2004). Este tipo de competencia a su vez, comprende:

- a) **Consciencia de la relación entre emoción, pensamiento y acción**, por cuanto los estados emocionales afectan directamente el comportamiento que suele exteriorizarse, y este, a su vez, influye en tal espacio de las reacciones psicofisiológicas; pudiendo ser ambos regulados por el pensamiento, razonamiento y reflexión.
- b) **Expresión emocional**, ello porque se amerita de la habilidad a partir de la cual se logra manifestar las emociones de manera adecuada, trayendo como implicación el entendimiento de que internamente lo que se siente no tiene siempre que coincidir con lo que se exhibe externamente, tanto a nivel individual como colectivo. Si se enfoca desde un ideal más avanzado, logra establecer cómo la propia manifestación emocional impacta frente a las relaciones sociales.

- c) **Regulación emocional**, por cuanto resulta esencial saber controlar las emociones inherentes a un sentir personal e individual, donde se incluye manejar los arranques de impulsividad, tolerar la frustración para evitar adentrarse en estados que condicionan la vida negativamente, perseverando la consecución de metas a pesar de las dificultades que pudiesen presentarse, así como la capacidad de posponer gratificaciones inmediatas por recompensas más significativas a largo plazo.
- d) **Habilidades de afrontamiento**, donde la habilidad de gestionar emociones negativas hace eco mediante estrategias de autorregulación, con lo cual se alcanza la disminución de la intensidad y duración de las mismas.
- e) **Competencia para autogenerar emociones positivas**, que implica la habilidad de experimentar de manera consciente y voluntaria emociones positivas, donde destaca la alegría, amor y humor, permitiendo que el disfrute de la vida sea alto, por cuanto permite gestionar el bienestar subjetivo para alcanzar un espacio acorde en el cual desenvolverse progresivamente (Bisquerra y Pérez, 2007).

1.2.3. Competencias para la vida y el bienestar

El bienestar integral se construye mediante las actitudes y principios que ilustran la instauración de climas emocionales de conveniencia, favorables respecto al rendimiento que espera adoptarse en resolución de conflictos o problemas de índole social, personal, familiar e inclusive, hasta profesional, todo dentro de un marco de responsabilidad y compromiso que potencien la comodidad individual (Bisquerra, 2007). Ello significa que, se expresa como:

Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean privados, profesionales o sociales, así como las situaciones excepcionales con las cuales nos vamos trope-

zando. Nos permiten organizar nuestra vida de forma sana y equilibrada, facilitándonos experiencias de satisfacción o bienestar. (Bisquerra y Pérez 2007, p.70-74)

Tales aptitudes se reflejan en tanto el individuo, conocedor de su capacidad para adaptarse a su entorno, se ve preparado para afrontar e identificar los conflictos que requieren de su comprensión y criterio resolutivo, juzgando los recursos que posee para solventar los problemas; esto va relacionado a la idea de trazar, conforme a sus herramientas, metas u objetivos acordes a su realidad, sin presionar o tender a la decepción prematura, pues resulta de un análisis positivo de aquellas aspiraciones sí puede proponerse a lograr.

Igualmente, la obtención del bienestar integral o, mejor dicho, su alcance objetivo, prevé que, dentro de las capacidades de este, se encuentre la posibilidad de aportar soluciones sin que medien problemáticas personales y externas que lo condicionen, optando antes por un método pacífico y razonable que tome en cuenta tanto sus necesidades como las de los demás, incluso cuando es este quien debe ceder. La consigna del bienestar integral, visto así, no es otro más que saber aceptar dichos logros y expresarlo adecuadamente, permitiéndose fluir entre las distintas experiencias generadas por la perseverancia. (Tabla 1)

Tabla 1
Dimensiones Competencias Emocionales

1.	Conciencia emocional
1.1.	Toma de conciencia de las propias emociones
1.2.	Dar nombre a las emociones
1.3.	Comprensión de las emociones de los demás
2.	Regulación emocional
2.1.	Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento
2.2.	Expresión emocional

2.3.	Regulación emocional
2.4.	Habilidades de afrontamiento
2.5.	Competencia para autogenerar emociones positivas
3.	Autonomía emocional
3.1.	Autoestima
3.2.	Automotivación
3.3.	Actitud positiva
3.4.	Responsabilidad
3.5.	Autoeficacia emocional
3.6.	Análisis crítico de normas sociales
3.7.	Resiliencia
4.	Competencia social
4.1.	Dominar las habilidades sociales básicas
4.2.	Respeto por los demás
4.3.	Practicar la comunicación receptiva
4.4.	Practicar la comunicación expresiva
4.5.	Compartir emociones
4.6.	Comportamiento pro-social y cooperación
4.7.	Aserividad
4.8.	Prevención y solución de conflictos
4.9.	Capacidad de gestionar situaciones emocionales
5.	Competencias para la vida y el bienestar
5.1.	Fijar objetivos adaptativos
5.2.	Toma de decisiones
5.3.	Buscar ayuda y recursos
5.4.	Ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida
5.5.	Bienestar subjetivo
5.6.	Fluir, generar experiencias óptimas

Nota: Tomado de Nieto, Callejas y Jerez (2012).

1.3. Competencias Emocionales y el Papel del Docente

La práctica educativa habitual ha atravesado por formas de intervención heterogéneas, debido a las innovaciones que azotan al contexto social vigente, todo por constituir profesionales que asuman el rol de mediadores que faciliten y favorezcan las competencias indispensables para la vida y el bienestar que se persigue a lo largo de la misma, de ahí que se desplace, por tanto, la teoría del saber, pues hoy día el énfasis recae prioritariamente, en el supuesto del ser (Lavado, 1932). Al traducir esto al campo académico, se concluye que, el significado de asumir este modelo educativo, versa precisamente, en la ideal de exhibir cómo un docente, profesor o maestro mantiene un papel encaminado a mejorar el aspecto personal, social y cultural de sus respectivos estudiantes, lo que implica que los programas y estrategias de estudio pasen a un plano secundario, pues la contribución que realizan sólo logran ser eficaces si el nivel de desempeño profesional responde a su vez, a las necesidades y exigencias que imperan en escenario actual de formación (Schmelkes, 1994).

Entonces, el ambiente de aprendizaje amerita de un equilibrio entre el nivel de sensibilización y humanización del proceso, porque más allá de contar con sus dominios académicos, permiten que su repercusión como docente se adapte a las competencias emocionales que coadyuvan a su desenvolvimiento laboral y personal, donde los caracteres individualistas hacen eco en el marco de las acciones educativas, motivo que requiere de indicadores precisos y determinantes al momento de promover el sostenimiento de los niveles de formación, llámese preescolar, secundaria y nivel superior (Gascón, 2004). Por tanto, el docente en el contexto de las competencias emocionales se presenta como una persona que atraviesa por un proceso de transformación y que, además, incorpora nuevas características a su personalidad que pudiesen -sea directa o indirectamente- influir en su desempeño como profesional.

Vale hacer énfasis, que la competencia emocional al ser llevada al mundo académico, presenta un nuevo protagonista: el alumnado, en aras de

instaurar en él un desarrollo de la personalidad integral, por cuanto debe incluir el saber, el saber hacer, el saber estar y el saber ser, y eso únicamente puede lograrse si el docente asume la posición dispuesta a optimizar el desenvolvimiento humano propiamente, lo cual genera una concepción ampliada, involucra la capacidad de sentir, comprender, manejar y modificar estados anímicos propios y ajenos. Por esta razón, es que Nieto y Ortiz (2024) expresan cómo las competencias emocionales suponen una forma de combatir las conductas disruptivas, a saber:

(...) Hoy en día son parte fundamental en cada maestro, implica una transformación de la conciencia y el modo de actuar y pensar de cada uno, son las capacidades, habilidades, conocimientos necesarios para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales que se hacen presentes día a día dentro del salón de clases, y por lo tanto el trabajo de la gestión de las emociones y del bienestar personal se convierte en un elemento básico para favorecer el desarrollo integral tanto del alumno como del maestro. (p.164).

La creación de un entorno de apoyo, direccionado a fomentar las habilidades y capacidades del alumnado, sólo logra perfeccionarse ante las competencias que reviste cada profesor respecto a su estado anímico, lo cual permite que la preparación para la vida sea completa, pues encuentra que emocionalmente se caracterice por ser exitosa y equilibrada frente a otros aspectos de relevancia significativa, de ahí que, se posicionen como un recurso valioso en el contexto educativo, porque potencian el aprendizaje, incrementando el nivel de enseñanza de la mano de una adecuada adaptación social (Bisquerra, 2003). Ello sucede, porque si bien se amerita del saber comunicarse, escucha de manera activa, debe incluirse y valorarse igualmente, la identificación de emociones -propias y ajenas- para alcanzar a encauzarlas de manera constructiva en el proceso de formación.

1.4. Beneficios de las competencias emocionales

Al poner en práctica y de forma conjunta, aptitudes, semblantes de la personalidad y conocimientos adquiridos, se establece un saber combinado por una serie de recursos puestos a disposición, lo cual trae consigo que el equipamiento personal y experiencial sean adaptados a situaciones particulares o a contextos donde las acciones son singulares, motivo que justifica el hecho de que la red profesional sea encaminada en una visión específica, pues su interés recae expresamente en el cumplimiento de objetivos derivados de una actividad delimitada, de ahí que las destrezas sean movilizadas bajo una dirección clara y determinada, ya que, de lo contrario, la realidad estaría lejos del alcance de la eficacia en los cometidos (Blanes et al, 2014). Puede entonces visualizarse como beneficios que derivan de las competencias emocionales:

- Aumentar la confianza, por cuanto involucra una preparación más completa que hace que la visión de la vida se amplíe en atención no sólo a conocimiento, sino también a las experiencias consumadas.
- Al ser inteligente emocionalmente, el grado de felicidad y satisfacción se incrementa, por tanto, mejora el desempeño personal, profesional y académico.
- Evita la presencia de estresores mediante la regulación y control de la gestión de los sentimientos exteriorizados.
- Configura relaciones sostenibles, caracterizadas por la unión de lazos sanos, dispuestos a resolver conflictos o problemas de una manera adecuada, atendiendo especialmente al sentir ajeno.
- En el caso de los estudiantes con desafíos cognitivos particulares, los niveles mayores de habilidades socioemocionales permiten moderar las relaciones entre sus componentes cognitivos frente a su rendimiento educativo respectivo.

- Favorece el desarrollo personal y otorga la capacidad necesaria para asumir el rol transformacional en distintos aspectos de la vida.

De tal manera, son estas cualidades las que constituyen el eje central del bienestar personal y el desarrollo íntimo del individuo, desarrollando así no nada más una aptitud dirigida a proyectar un enfoque más óptimo ante las circunstancias difíciles, sino también promover mecanismos de “defensa” o mejor dicho, de mayor adaptación, a los desafíos que se contraponen a la obtención de metas u objetivos del individuo, en la forma en que un obstáculo puede pasar a ser, a su vez, también una oportunidad. El pretendido de estos beneficios no es otro más que alentar al hombre -profesional o no- a un estado de aceptación en el cual ceder o no sucumbir ante el conflicto, le hacen mayor bien que actuar en contraposición a sus propios límites, entendiendo claro, que hay más de una manera de vencerse y conectar consigo mismo (Hernández, 2017).

1.5. Educar desde una perspectiva emocional

La única manera de manejar la educación desde un plano vinculado más a lo intrínseco es forjando a profesionales que posean la capacidad de reconocer y manejar las emociones, lo que amerita del establecimiento de programas y estrategias sistemáticas que permitan la compaginación del conocimiento con las habilidades emocionales, donde el aprendizaje sea el reflejo de un clima social positivo donde se las conductas se caracterizan por ser prosociales (Hernández, 2017). Quiere decir que, la idea de instruir lleva implícita una interacción intensa y permanente entre un determinado grupo de personas, donde los agentes educativos revisten un papel significativo, distinguido de otros por la cantidad de recursos invertidos para el conocimiento, desarrollo y evaluación de las competencias emocionales, que termina impactando en la formación y rendimiento del alumnado, quienes son capaces de percibir la motivación por parte de sus respectivos profesores, manifestando una coherencia entre el ser y el hacer.

Saarni (1988) refiere exactamente una distinción de las competencias emocionales en el ámbito de la educación, donde expresa la posibilidad de relacionar la inteligencia académica con el desempeño en la formación incursada, es decir, la primera se posiciona simplemente como una actitud, mientras que, la segunda hace referencia al resultado que se alcanza, de modo que, conjuntamente, puede apreciarse una medida determinada de rendimiento que está sujeta a patrones o situaciones determinadas. Por esta razón, el objeto que persigue el punto en comento se centra en el complemento indispensable que amerita el desarrollo cognitivo, en aras de constituir juntos, los elementos esenciales para el desarrollo de la personalidad integral, pues es innegable que el lenguaje de las emociones es en sí mismo un elemento significativo del bienestar del género humano.

Puede decirse, que las emociones influyen en cómo las personas responden de manera inicial (Bisquerra, 2001), entonces, a través de una educación apropiada de las mismas es posible aprender a gestionar tales respuestas, lo que permite tener control sobre las acciones que se derivan de las emociones, aunque no se pueda llegar a controlar la emoción en sí, ya que, estas surgen de forma involuntaria. Todo ello puede ser aprendido en un salón de clases, siempre que se realice la distinción de las conductas como resultado de las decisiones que toma cada individuo frente a la condición primaria que supone el despliegue de la personalidad, pues de lo contrario, el desarrollo integral sería inalcanzable.

Respecto a la forma de impartición, la misma debería ser gradual, porque debe tenerse en consideración la complejidad de su estructura, al vincular el deseo de comprensión del accionar individual y colectivo, donde la mente y el cuerpo se articulan para capturar el mundo externo e interpretar el interno, de ahí que, sea imperante la necesidad de poder determinar cuándo y porqué se asume una posición determinada, y cómo las emociones percibidas influyen en dicho resultado. A ello le da respuesta Rafael Bisquerra, quien manifiesta que la educación emocional tiene un impacto porque instaura un modelo integral y holístico, por cuanto:

“(...) Constituye parte de un proceso continuo y permanente para lograr el desenvolvimiento de las competencias emocionales como elementos fundamentales, para lograr el desarrollo integral de la persona, posibilitándole al individuo capacitarse para mejorar su calidad de vida, su capacidad de comunicación, aprender a resolver conflictos, tomar decisiones, planificar su vida, elevar su autoestima, incrementar su capacidad de flujo, y sobre todo, desarrollar una actitud positiva ante la vida (Bisquerra, 2003).

De este modo, las habilidades a través de las cuales se logra explicar las contrariedades personales coadyuvan en la percepción y comprensión de las emociones, ello porque permiten supervisar y analizar los sentimientos propios y ajenos, discriminar unos con otros e implementar el significado de los mismos en el guiar interno y externo manifiestos por acciones, lo cual al trasladarlo al proceso mental que supone el modelo de formación, refleja un deseo de aprender acorde al estudiantado, donde el profesor o docente la relación de instrucción y enseñanza de la mano de las necesidades o exigencias requeridas por el medio, es ahí donde las competencias emocionales adquieren protagonismo, permitiendo además, resolver situaciones disruptivas de una manera completamente favorable (Nieto y Ortiz, 2024).

Conviene señalar, que el bienestar en el contexto educativo adquiere la categorización de integral cuando se inserta en la serie de desafíos didácticos y socioeconómicos específicos, aptitudes capaces de abordar cuestiones relacionadas a la salud mental y psicológica que afrontan los niños y adolescentes en su formación académica, logrando combatir la falta de conexión emocional que domina en la práctica, lo cual termina por influenciar positivamente las interacciones entre docente y alumnado, pues facilita la comprensión, expresión y regulación efectiva inherente a una forma de sentir determinada (Duncan-Villarreal 2022).

1.6. Competencias emocionales en el liderazgo directivo de instituciones educativas

En el ámbito del liderazgo de las instituciones educativas, no es posible alejar de sí el constructo técnico del campo laboral, es decir, no puede pretenderse tomar como elemento aislado la naturaleza de éstas instituciones sin relacionar el desempeño de sus miembros en el ejercicio de las funciones que le competen, tomando en consideración la capacidad para gestionar el orden, para organizar su estructura y determinar sus lineamientos –en este caso: directivos y escolares–, por lo tanto, para el adecuado desarrollo de la actividad laboral en las instituciones que proyectan la filosofía de ser casas de enseñanza, vale prever que, sin el correcto empleo de las cualidades de líder de quienes ejercen el papel de directivos, difícilmente puede asociarse su calidad integral a la de una buena labor, pues dependerá en suma, de la aptitud de dirección con que es orientada la institución.

Para Alarcón et al. (2014), el directivo escolar no han de ser sólo personas ocupantes del cargo técnico de la unidad educativa, pues sus funciones son aún más especiales, ya que son quienes establecen el rumbo definitivo de la institución a base del planteamiento y adaptación de programas, políticas, normas y objetivos, que conforme a sus capacidades, pueden o no ser funcionales; es por ello que, para un correcto desempeño laboral, ha de preceder el manejo eficaz de las competencias emocionales que influyen determinadamente en el liderazgo, pues la constante búsqueda de motivación, el cuestionamiento crítico funcional del panorama y el equilibrio existente entre los valores a conservar y las ideas proyectadas, son cualidades propias que todo director institucional debe emplear en su ocupación.

Los factores de carácter, como lo es en este caso el liderazgo, han tomado preeminencia a lo largo de los años para mejorar la administración y control de las instituciones, dado que, los miembros del directivo escolar y a su vez, todos los que forman parte de la amplia estructura organizacional de la unidades educativas, manejan criterios, ideales y formas de ser muy

distintas entre sí, no obstante, la continua –y a veces permanente- convivencia entre todos estos individuos, forja vínculos de apoyo, respeto y cordialidad, que comparten como resultado principios íntimos relacionados a la Inteligencia Emocional, donde cada profesional en su respectiva área, adapta sus dinámicas propias a la de otros, en un mutuo entendimiento que permite entornos laborales más sanos.

Desde esta perspectiva, el liderazgo como rasgo emocional comprende la capacidad o más bien, la habilidad de un líder –en este caso: directivo- de gestionar razonablemente sus emociones, regulando sus reacciones y modos de actuar frente a los obstáculos que se posicionan por sobre sus cometidos, lo que en aras del objetivo de constituir una mejor institución educativa, conviene analizar la forma en que maneja éste su potencial para dirigir, puede afectar de dos formas importantes el desempeño de la institución educativa: Alterando el ambiente emocional en el que se desenvuelven sus miembros, y obstaculizando los procesos educativos a los cuales se dedican, perturbando inclusive el modo en que aprenden los sujetos a quienes se imparte la enseñanza (Castiñeira y Lozano, 2012).

Cuando se piensa en la figura líder de una institución u organización distintiva, saltan a la vista características que son frecuentes en los tipos de personas que carrearán con mayores responsabilidades o que incluso, son capaces de sumar mayores cargas a sus tareas con tal de efectuar resultados que sean acordes a su sentido de satisfacción, sin embargo, es preciso plantear que fuera de la actitud condescendiente, colaboradora y práctica del individuo en presunto estado de liderazgo, es la manifestación exterior de esa labor lo que encara y diferencia a un líder de otro, pues no es nada más la obtención de resultados o el cumplimiento de objetivos propios o personales los que determinan el nivel de capacidad del líder, sino la forma en que inspira e influye a los otros, pues tiene un propósito particular por el cual actúa, y es hacer a los demás receptivos a la idea de creerse igual de capaces que él.

En el contexto pedagógico es posible al referir las palabras de Gavito (2021), que la relación entre el entorno educativo y los miembros directivos de la institución atraviesa reiteradamente por obstáculos tanto sociales como de organización, por lo que, el nivel de inteligencia emocional de sus miembros define a su vez el éxito de determinadas metas conjuntas. Defiende así Gavito que:

(...) al hablar de liderazgo pedagógico, manifestamos que el director debe de tener la habilidad y el talento de influir, convencer, persuadir a otros a través de un trabajo planificado, organizado, direccionado y evaluado con el fin de lograr determinados objetivos en beneficio de la comunidad educativa. (p.33).

En la postura del directivo educativo, es imperativo al funcionamiento de la institución que la motivación de sus autoridades se halle en la tarea de orientar e influenciar a los demás integrantes y componentes del centro educativo, para que los esfuerzos de cada uno no se subsuman en la mera labor de cumplir con lo encomendado bajo fines particulares y necesidades individuales, sino que tales obras puedan asociarse a la mentalidad educativa, en presente y futuro, de la institución.

De acuerdo con Maxwell (2011), no existe un único tipo o grado de liderazgo, pues al tratarse de personas distintas que se someten a circunstancias de presión diferentes, a cuyos estímulos reaccionan de una u otra forma, sería erróneo sostener inflexiblemente la posición de un tipo preciso de líder, razón por la cual distingue a modo de concepciones generales ciertas categorías de liderazgo, según las cualidades que lo califican:

- a) **Liderazgo de Posición o Posicional:** Su origen es el más superficial y el menos fuerte de los tipos de liderazgo según Maxwell, ya que proviene del estatus que maneja el individuo, y que por tanto le da el título objetivo de líder dado su posicionamiento organizacional, pues posee un puesto o cargo más alto a diferencia de las otras personas miembro

de la institución educativa –donde normalmente se ve–, es decir que, su tipo de liderazgo está relacionado con la obtención de un título preciso, que de no ser por él ni por las funciones que obligatoriamente debe ejercer, no produciría influencias, ya que depende por entero de su otorgada autoridad para obtener el favor de otros.

Vale aclarar, sin embargo, que estas razones no excusan que determinado individuo en posición de un título y derechos específicos no pueda ser un buen líder, pero ciertamente sus capacidades no se originan de manera orgánica y natural como en otras posiciones o circunstancias.

- b) **Liderazgo de Relaciones:** Este liderazgo es más empático al entorno, pues deviene de la voluntad de las personas a seguir al individuo que inspira favorablemente la confianza de un buen guía, obteniendo seguidores a razón de méritos auténticos que atraen y entusiasman a los demás; en el contexto directivo, los miembros de la institución educativa normalmente poseen liderazgos basados en posiciones determinadas, no obstante, las relaciones que se crean dada la codependencia de sus atribuciones y tareas, los llevan a establecer conexiones de mayor familiaridad.
- c) **Liderazgo de Producción:** El cometido de estos líderes es el de producir más (con el efecto adverso de que, ante una mala gestión, la producción disminuya), siendo una figura relevante dentro del equipo que dirige, este tiene por atribución el gestionar, supervisar, delimitar y expandir las dimensiones de trabajo a realizar por todos durante la realización de un proyecto u objetivo común para el órgano, empresa o institución en la que trabajan, bajo lineamientos decisivos que deben ser siempre adaptables a las circunstancias y escenarios que puedan presentarse.
- d) **Liderazgo de Desarrollo de Personas:** Para la categorización de Maxwell, el desarrollo de personas es uno de los resultados más emblemáticos e ideales en el plano del liderazgo, al tratarse de niveles de influencia, receptividad, conexiones y carisma mucho más elevados en compara-

ción a otros, pudiendo bien referirse a él como un liderazgo contagioso, en el cual no se destinan esfuerzos a un producto, proyecto u objetivo central, sino al crecimiento de los individuos que estando alrededor son igualmente capaces de dirigir, es decir, no se trata más que de la expansión de líderes, y del desarrollo de personas que en un mismo plano ostentan la capacidad de aumentar las probabilidades de éxito con su propio empeño.

Cada tipo de liderazgo, de acuerdo al nivel como se ha visto, tiene una cualidad distintiva entre sí mismos, como lo es particularmente ser profesional en un área determinada, poseer atributos que generen competencias interpersonales, hacer uso del intelecto para la administración y control de recursos tanto económicos como humanos, y en acuerdo a esta lógica, ser un agente de cambio transformador del prójimo, cuestiones todas que al entrelazarse de cerca, llevan necesariamente a pensar en la ocupación emocional que ejercen los directivos institucionales, en cuyas instituciones educativas deben emplear el método más eficaz para cada uno de estos escenarios. En ese sentido, es sostenido por Orio et al (2011), que: “(...) no existe un modelo único de liderazgo y que la institución educativa demanda de un modelo singular que junto con los rasgos contextuales externos e internos alcancen el funcionamiento óptimo de la entidad educativa”.

1.7. Formación docente y competencias emocionales

Resulta imposible que, a la par de la enseñanza no se hable a su vez de buenos docentes, que fuera manejar el arte técnico y objetivo de la información, poseen habilidades para cultivar la curiosidad científica –sin dejar atrás la humana–, y a su vez, para contribuir a la autoexploración personal e íntima de los estudiantes, de allí que para plantear escenarios sociales de armonioso ingenio educativo, sea igualmente relevante proyectar adecuadamente los sentimientos y emociones que permitirán: Cobijar el éxito en lo aprendido, y no sucumbir ante lo inexplorado; el docente al que le motive destacar la potencialidad de sus estudiantes, deberá

no sólo comprender las limitantes de cada uno de ellos, sino también las propias.

En palabras de Max Van Manen (2004), la calidad de un docente o profesor, deviene de la forma en que los conocimientos no se estacan únicamente en su cabeza, pues provienen en la misma de su corazón, con lo cual discierne que, la acción educativa deben compenetrarse al mismo tiempo con las circunstancias, contextos e inclusive ambientes de aprendizaje, donde el tecnicismo profesional no sea un obstáculo para educar desde la sensibilidad, pues más que ofrecer catedráticos disciplinados, se espera poner en manos de los estudiantes, personas de alta moral que representen un ejemplo a seguir.

La preparación pedagógica del docente debe conllevar paralelamente a su desarrollo académico competencias de índole emocional que permitan un acercamiento clave para el alumnado, permitiéndoles desenvolverse sin temor a la inseguridad en el plano académico que le ofrece cobijo, a razón de ello, Goleman (1995) formula que, en beneficio de la preparación laboral docente, las competencias a adoptar por éstos deben comenzar por la autoconciencia, la regulación emocional –tanto personal, como respecto al alumnado-, la motivación activa e iniciativa eficaz, la empatía y claro está, la capacidad de cultivar relaciones, lo que conlleva al desarrollo de habilidades sociales que le permitirán interpretar del modo más provechoso y útil su entorno, y a las personas que transitan en él.

Gascón (2004), menos optimista que Goleman, pero con un propósito igual, distingue al docente con capacidades emocionales altas de aquél que por el contrario tiene una autoestima baja, el cual se caracteriza por padecer de: “(...) poca confianza en sí mismos, menor tolerancia a la frustración, evitación de responsabilidades, irritación, autoritarismo, o por el contrario gran permisividad, sensibilidad a la agresividad percibida (...), y una serie de dificultades tanto personales como didácticas que obstaculizan su intervención”, todas ellas como cualidades negativas que interfie-

ren con su proceso de enseñanza y que, como efecto colateral, repercute en el aula de clases y en los alumnos.

En definitiva, la tarea que posee el docente comienza en principio por él mismo, ya que no podría formar a otros seres humanos en un centro educativo, si antes no es capaz de hacerle frente a las complejidades del mundo por su propia cuenta; la educación, aun cuando en muchos aspectos se busca presumir autodidacta, en realidad –dependiendo en menor o mayor medida del nivel educativo al que se haga referencia– es enteramente dependiente de un proceso típico de retroalimentación, donde profesores/docentes y alumnos constantemente se ven influenciados por el otro, tanto de manera positiva como negativa, es por ello que, en pro de un panorama educativo más inclusivo y cómodo para los nuevos conocedores del mundo, es menester que quien imparta su enseñanza, haya sido educado antes por la experiencia, hasta el punto de no perecer fácilmente frente a la adversidad y sea capaz de superarla junto a los otros.

CAPÍTULO II

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES

2.1. Definición de programa de intervención

La delimitación de una intervención responde al alcance de una o varias metas trazadas, que implican necesariamente, operaciones destinadas a concebir, ejecutar y controlar una transformación positiva en el tiempo y el espacio, lo cual traducido a otras palabras refleja los componentes comunes o habituales de un programa: el asentamiento de objetivos; las acciones planificadas y por supuesto, el cumplimiento de las mismas, toda vez que, el propósito perseguido recae en la descripción de una situación problemática o de una necesidad vigente que amerite entonces, una estrategia con la cual se pueda erradicar y/o atenuar, es decir, es el conjunto del esfuerzo común y los recursos dispuestos los que permiten formular una respuesta (Stagnaro y Representação, 2012). Por esta razón, se amerita expresar cuáles son las finalidades que persiguen las intervenciones, a saber:

- Desarrollar e ilustrar.

- Corregir o modificar.
- Prevenir y mantener.

En este tipo de iniciativas, es destacable la relevancia que supone el alterar la realidad mediante la realización de acciones organizadas, por lo tanto, aspectos como la mejora, prevención o crecimiento serán alcanzados eficientemente, siempre que ejerzan actuaciones coordinadas basadas en un diagnóstico preciso, pues el éxito del proyecto o programa, dependerá de su capacidad para abordar las problemáticas o insuficiencias que se hayan reconocido y detallado primeramente (De León, 2021).

Por ello, la exploración de los enfoques se presenta como la razón por la que se han validado ciertas maneras de pensar, actuar y orientar en cualquier ámbito, donde es relevante la educación, pues involucra una oportunidad para llevar a cabo un estudio crítico de las tendencias dominantes y las exigencias requeridas, permitiendo identificar el conjunto de adversidades que afronta su reestructuración, donde el desarrollo de estrategias y relaciones prioricen los procesos de inclusión escolar y social porque resultan ser determinantes, en lugar de centrarse únicamente en el diagnóstico, la información y el arreglo, pues se amerita también de intervenciones orientadas a la toma de decisiones, autoconocimiento y fortalecimiento de la autoestima, a partir de las cuales, se perfecciona una adaptación más dinámica mediante métodos y técnicas con una efectividad superior (De León, 2021).

Esto se evidencia por el hecho de que las características físicas necesariamente ameritan de la inclusión de condiciones pedagógicas, familiares y sociales de los estudiantes, de ahí es que surge el establecimiento de emergentes divisiones dentro del trabajo escolar y se crea la necesidad de apoyar y guiar la formación formativa a partir de la incorporación de nuevas necesidades, lo cual refleja como consecuencia inmediata, la implementación de grados de conocimiento variados y extensivos, donde el docente aparece como aquel que detenta un papel relevante, y por lo tanto, se convierte en el individuo más completo.

De León (2021) menciona que crear un programa implica un proceso de planificación exhaustivo y constante, destinado a la formulación de proyectos, y que la calidad de los mismos se fundamenta básicamente, en un plan de acción cuidadosamente elaborado y registrado, donde la organización resulta ser un componente crucial en el desarrollo, pues implica la delimitación de objetivos, ejecutando una evaluación de los requerimientos inevitables para lograr percibir la situación vigente, de ahí que se busque concretizar cuáles son las prioridades en base a las necesidades detectadas, los interesados y los recursos favorables, para que así, el diseño del plan de acción y su posterior ejecución, resulten ser efectivas.

2.2. Diversos programas de intervención para competencias emocionales en docentes

Al tener el docente la responsabilidad de convertirse en un educador emocional, surge la necesidad de implementar un modelo caracterizado por reflejar una conducta orientada a su estudiantado que involucre evidentemente, el contexto de los sentimientos y las emociones, ello porque el salón de clases se presenta como el medio principal por el cual se construye el proceso de aprendizaje-enseñanza, donde el lado vinculado a los aspectos sensitivos y a las relaciones interpersonales, cobran relevancia, pues la convivencia escolar amerita de profesionales que asuman un rol determinante en el equilibrio emocional de sus alumnos, lo cual a su vez, impacta en el desarrollo personal y académico de los mismos (Navarro, 2023).

Para Navarro (2013) lo antes expuesto se alcanza, si la fuerza planificadora se orienta a la atención de tales necesidades educativas mediante la transformación de la realidad de los modelos de formación imperantes, ello porque se pretende construir una visión que adopte a su programación las exigencias emergentes, para lo cual se requiere de una variedad de procesos y estrategias en aras de que el objetivo de vincular los conocimientos del personal -plenamente capacitado- en las nuevas causas que definen otra idea de aprendizaje, pues reúne la idea de facilitar el trabajo de edu-

cadore respecto a la asistencia constante de los alumnos para desarrollar y mejorar su integración social al máximo de sus capacidades, de ahí que, el hecho de organizar de manera planificada y justificada un conjunto de actuaciones psicoeducativas direccionadas a promover la aplicación continúa de experiencias interdisciplinarias e individualizadas, sean de impacto significativo en la obtención de un enriquecimiento mayor en el nivel emocional, social y escolar del alumnado.

En aras de sistematizar y ordenar el proceso de enseñanza-aprendizaje, el profesorado prevé la intervención educativa de una forma voluntaria y sistemática, lo cual puede resumirse en:

Consiste en prever por anticipado la acción docente que se va a desarrollar debidamente fundamentada, saber qué se hará, cómo y por qué. De esta forma la programación permite cumplir una serie de funciones docentes como tomar decisiones reflexionadas, dotar de sentido a los aprendizajes, adaptarse a los conocimientos previos del alumnado, detectar las dificultades y ofrecer la ayuda necesaria. (Sánchez, 2011, p.20).

En vista de ello, los programas de intervención no son más que procesos continuos, que se encuentran en constante revisión y transformación, pues conlleva una modificación progresiva ante las exigencias que así lo requieran, cuyas características deben ser determinadas por el contexto educativo como repuesta al principio de autonomía pedagógica y funcional o estructural que debe imperar en el orbe académico, de ahí que, pueda manifestarse detalladamente que los elementos que conforman esta figura recaen en los criterios, operaciones y estrategias de valoración; la medición del aprendizaje en el alumnado durante su procedimiento de enseñanza y, ante todo, las competencias necesarias en el ámbito personal y profesional.

2.3 Competencias socioemocionales logradas por cada programa de intervención

Es de reiterar, que las competencias socioemocionales de los docentes son entendidas como la aplicación efectiva de capacidades que les facilita al profesorado interactuar de una forma más asertiva en experiencias sociales, emocionales, intrapersonales e interpersonales dentro del orbe educativo, por esta razón, es que suelen emplearse o direccionarse continuamente en las interacciones humanas, lo cual suele incrementar la influencia que las mismas ejercen en el entorno académico, pues es allí donde los recursos son a investigar qué tipo de programa puede diseñarse para potenciar tales atributos, en aras de poder determinar de manera precisa, cuáles son sus respectivos resultados (Peña et al., 2023).

Entonces, al focalizar la base en la cual el docente asume ser el protagonista del modelo a seguir frente a quienes se posicionan como receptores de la instrucción impartida en lo que al ámbito socioemocional respecta, resulta necesario priorizar ante todo, la idea de involucrar en la estructura educativa emocional, su participación directa en los programas de intervención propuestos a realizar, donde además, se mantenga coherencia entre los comportamientos que como profesional suele llevar adelante y en los implica la contribución indirecta de sus alumnos.

Bajo este modelo que encierra una complejidad que se pudiese decirse, supera un escenario de enseñanza-aprendizaje cognitivo, se amerita estudiar cuáles es el componente que pretende mejorar a través de los programas de intervención el desarrollo de las competencias emocionales dentro del área educativa: El aprendizaje socioemocional, porque configura el proceso de aprender e integrar las emociones, el pensamiento y la conducta, con el propósito de alcanzar el cumplimiento de los cometidos y necesidades sociales y/o personales, mediante el desarrollo de las competencias requeridas para llevar una vida plena y productiva. Con ello mente, se pasa a identificar los cuatro modelos teóricos más representativos:

2.2.1. Intrapersonales

2.2.1.1. Modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997).

Para comprender el punto determinante de este programa de intervención, resulta prudente hacer mención de la concepción que tales autores le otorgan a la competencia emocional, toda vez que, la conciben como una habilidad directa en la percepción y valoración de las emociones, la cual permite a su vez, generar múltiples sentimientos, cuya presencia facilitaría el proceso del pensamiento, lo que al trasladarse al contexto emocional e intelectual permite una regulación íntegra, direccionada a promover el crecimiento de tales esferas que son tan necesarias para un individuo (Mayer y Salovey, 1997). Ello en el contexto educacional supone una apropiada adaptación a las formas escolares, donde se involucra necesariamente el sistema cognitivo y los estados afectivos, componentes que conjuntamente ayudan a la toma de decisiones personales y académicas (Mayer y Salovey, 1997).

En el profesorado la enseñanza es enjuiciada como una de las ocupaciones profesionales más estresantes, por esa razón es que la utilización de habilidades de regulación es de sumamente recomendable, un ejemplo evidente en el nivel intrapersonal versa sobre alguna de las tantas estrategias que los profesionales puede efectuar con objeto de minimizar las consecuencias del conocido síndrome de estar quemado (burnout docente) o para evitar la presencia de síntomas de ansiedad o depresión, cuyas problemáticas pueden llegar a relativizarse siempre que sean consideradas las siguientes dimensiones de la inteligencia emocional, como elemento diferenciador del modelo y test diseñado por los autores comentados:

Lo expuesto permite determinar la aplicación de un programa de intervención basado en la inteligencia emocional, cuyo modelo permite averiguar mediante un sencillo diseño cuasiexperimental, la base del pre y post test que arrojen las respuestas respecto a cuestiones vinculadas con la efectividad del proyecto de aprendizaje socioemocional, donde los en-

foques de las medidas de instrumentos de autoinforme (con las cuales se consiguen puntuaciones); los test de ejecución (caracterizados por la percepción, uso, manejo y comprensión) y los informes de observadores externos (habilidades adaptativas determinadas) permitan responder a todas las preguntas sobre el alcance real de las emociones, su regulación y control en el ámbito educativo (Mayer y Salovey, 1997).

2.2.1.2. Modelo de inteligencia emocional de Bar-On (2006).

Se caracteriza por su forma epistémica, pues la inteligencia emocional es entendida como un conjunto de competencias y habilidades tanto cognitivas, como no cognitivas que afectan la capacidad de una persona para tener éxito al transitar por diferentes situaciones en su entorno, influyendo por tanto, en el comportamiento inteligente del individuo, pues las mismas determinan el grado de aptitud dispuesto por un individuo para comprenderse a sí misma y expresarse, en cuyo proceso amerita, la comprensión ajena, en aras de alcanzar el sostenimiento de relaciones respecto a ellos, de ahí que permita establecer el modo de enfrentar demandas, desafíos y las presiones que diariamente, se presentan en el entorno en el que vive, lo cual puesto en palabras del propio autor del modelo, significa:

Las personas emocionalmente inteligentes son capaces de reconocer y expresar sus emociones, comprenderse a sí mismos, actualizar sus capacidades potenciales, llevar una vida regularmente saludable y feliz. Son capaces de comprender la manera como las otras personas se sienten, de tener y mantener relaciones interpersonales satisfactorias y responsables, sin llegar a ser dependientes de los demás. Son generalmente optimistas, flexibles, realistas, tienen éxito en resolver sus problemas y afrontar el estrés, sin perder el control (BarOn, 1997).

Esto se vislumbra a partir de por cinco componentes centrales que, a su vez, recogen 15 factores determinantes, los cuales vienen a constituirse

como subcomponentes necesarios para el desarrollo y efectividad del método teórico presentado, ello por caracterizarse por su enfoque multifactorial, donde se relaciona directamente el potencial para el rendimiento, motivo que justifica la intención de comprender cada uno de tales componentes: Enfoque sistemático de los 15 subcomponentes de la inteligencia emocional y social del I-CE de BarOn.

2.2.1.2.1. Abreviaturas:

- **CEG:** Cociente emocional general:
- **CIA:** Componente intrapersonal: Reúne en su concepto la delimitación del porqué un individuo se siente de cierta forma; la habilidad para expresar y exteriorizar los sentimientos, priorizando el respeto y comprensión de sí mismo, con el fin de generar un modelo cuyo foco se centre en la aceptación de los aspectos positivos y negativos, los cuales son puestos en una balanza respecto a las debilidades y limitaciones que suelen acompañarlos.
- **CIE:** Componente interpersonal: Supone la contribución a la formación de grupos sociales decentes, donde impere la construcción de relaciones satisfactorias; y por supuesto, la cercanía e intimidad emocional, toda vez que, permite demostrar qué tan apto se está para configurar vínculos sólidos.
- **CAD:** Componente de adaptabilidad: El centro de enfoque recae en la detección y solución de problemáticas capaces de generar una alteración en las condiciones de vida, es decir, busca que exista un equilibrio entre el elemento subjetivo (el sentir) y el elemento objetivo (la percepción de la realidad).
- **CME:** Componente del manejo del estrés: El ideal que maneja es el enfrentamiento y reposición a situaciones adversas, pues amerita una estabilidad emocional potente, donde el afrontamiento se caracterice por el control positivo y negativo de los sentimientos percibidos ante situaciones particulares.

- **CAG:** Componente del estado de ánimo en general: No es más que la capacidad para sentirse pleno, satisfecho con las experiencias generadoras de estados anémicos determinados por la alegría, felicidad y entusiasmo, porque involucra factores que permiten el mantenimiento y disfrute de actitudes que exterioricen un estado de complacencia.

Entonces, los subcomponentes comprenden:

- **CM:** Comprensión de sí mismo.
- **AS:** Asertividad.
- **AC:** Autoconcepto.
- **AR:** Autorrealización.
- **IN:** Independencia.
- **EM:** Empatía.
- **RI:** Relaciones interpersonales:
- **RS:** Responsabilidad social.
- **SP:** Solución de problemas.
- **PR:** Prueba de la realidad.
- **FL:** Flexibilidad.
- **TE:** Tolerancia al estrés.
- **CI:** Control de impulsos.
- **FE:** Felicidad.
- **OP:** Optimismo.

2.2.2. Interpersonales

2.2.2.1. Modelo de aprendizaje socioemocional de CASEL (2020)

(Martínez Lorea, 2022) Se constituye como el proceso que en el área de pedagogía y formación, permite que tanto los jóvenes que conforman el índice estudiantil, como los adultos que aportan la fuerza y construyen el capital social, adquieran y apliquen los conocimientos, destrezas y actitudes para desarrollar identidades saludables, donde el manejo de las emociones suponga un escalón determinante en logro de cometidos personales y colectivas, pues se amerita de un sentir genuino, acorde al contexto de desenvolvimiento, donde mostrar empatía por los demás sea reflejo la construcción de relaciones de apoyo comprometidas y expresivas.

Se precisa el fomento que instaura el aprendizaje socioemocional respecto a la equidad y la calidad educativa, lo cual realiza mediante colaboraciones genuinas que involucra la corresponsabilidad de la familia -como núcleo fundamental de la sociedad-, de la sociedad -como primer vehículo de socialización de un individuo- y por supuesto, las instituciones académicas -donde se instaura el nivel de formación integral-. Todo ello genera experiencias donde la enseñanza se halle direccionada por principios de confianza, cooperación y asistencia mutua, lo que se haya a su vez, en constantemente evaluación, pues lo que se espera, es poder abordar diferentes formas de desigualdad, en aras de ser el reflejo de comunidades justas, cultas y responsables (Martínez Lorea, 2022).

Puede expresar entonces, que la integración efectiva de un modelo como incluya un esfuerzo múltiple, respaldado por una cultura escolar que demande la participación activa de cada uno de los agentes contribuyentes, caracteriza la experiencia educativa en estudiantes y docentes de la siguiente manera:

- La exhibición de interés junto a la disposición a aprender.
- La habilidad para deducir las respuestas que ameritan los desafíos individuales y sociales.
- La formación de opiniones fundamentadas tras la examinación de datos.
- La valorización de los efectos de las decisiones individuales o personales.
- El fomento respecto a la visión que recoge la comprensión del pensamiento crítico es valioso tanto en el entorno escolar como en la vida cotidiana.
- El análisis de las repercusiones a nivel personal, social y de formación en las instituciones de instrucción.

2.2.2.2. Modelo de aula prosocial de Jennings y Greenberg (2009)

Tiene como eje central la integración de habilidades socioemocionales en el entorno educativo, con el cometido de establecer un clima académico ameno y positivo, que fomente el bienestar general del estudiantado, pues recoge un enfoque desde el cual considera que el aprendizaje efectivo no solo se basa en la adquisición de conocimientos, sino que, también comprende el desarrollo de competencias socioemocionales, de ahí que, busque que la empatía, solidaridad y cooperación sean los componentes esenciales en la toma de decisiones ante la resolución de un posible conflicto, minimizando comportamientos que impacten negativamente en el proceso de enseñanza (Jennings Greenberg, 2009).

Así, se enfatiza la asistencia entre diversos agentes: el personal docente, los responsables del estudiantado y la comunidad en donde se desarrollan las actividades, porque sólo a partir de tal corresponsabilidad, es que se logra instaurar un entorno cohesivo que apoye el desarrollo integral del estudiante en su respectivo proceso de formación académica y claro está, también personal. Por ello, la implementación de programas específicos

resulta indispensables, porque abordan la doble vertiente que compone el contenido académico, involucrando, por tanto, las habilidades socioemocionales que proporcionan herramientas valiosas en el fomento de una ciudadanía activa y comprometida (Greenberg et al., 2003).

2.4. Elementos de Diseño y Ejecución de los Programas de Intervención

Dicho esto, conviene expresar cuáles son las etapas que se atraviesan para alcanzar el cometido educacional de los objetivos propuestos, por cuanto se precisa indicar ante qué escenarios se enfrenta el alumnado como artífice primario de su propio proceso de aprendizaje, donde a los docentes, maestros y profesores respectivos se les acredita las funciones inherentes a la cualidad de guía o mediador en el transcurso del mismo, de ahí que, el establecimiento del vínculo equilibrado entre conocimientos y prácticas experienciales sean tomados bajo la siguiente intención educativa (De León, 2021):

- 1) **Diagnóstico.** Se caracteriza por detectar las necesidades que en sistema académico predominan, pues se necesita del establecimiento de prioridades para que las problemáticas queden determinadas con precisadas, a fin de anteponer a la realidad el ideal que se deba interponer, para lo cual debe tomarse en cuenta la actividad e interactividad que por parte del alumnado resulta ser propensa. Es una fase que se enmarca en las interrogantes del qué, quiénes lo ameritan y por qué lo hacen.
- 2) **Planificación.** Son especificados los objetivos y metas que se desean alcanzar, razón por la cual, se implementan una serie de recursos, técnicas e instrumentos que coadyuven al qué hacer, atendiendo a las variables anteriormente expresadas y por supuesto, analizadas.
- 3) **Aplicación.** Construida la etapa inicial de la visión del escenario futuro que se pretende lograr, es el proceso de ejecución son naturaleza esencialmente flexible, el que supone las adaptaciones de la planificación realizada a la realidad y exigencias emergente a partir de las cuales, se

procede a desarrollar, vigilar y controlar el programa o proyecto de intervención.

- **Evaluación.** Sin ser menos importante, constituye el reflejo del resultado final, caracterizada por la delimitación de lo que se ha logrado en atención al análisis situacional ejecutado y al proceso de progreso e impulso que se ha construido respecto al mismo (De León, 2021).

Siendo así, la idea de un buen diseño de proyecto responde entonces a la especificación de los elementos esenciales que son requeridos para alcanzar la creación de un sistema o programa de intervención, donde las etapas de seguimiento respecto a la ejecución y su posterior evaluación consecutiva de los efectos e impactos del mismo sean los componentes sobre los cuales repose el momento propio de la planificación.

CAPÍTULO III

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA EMOCIONAL DE LOS DIRECTIVOS DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEL PERÚ

3.1. Introducción

El desempeño del personal directivo en cualquier institución educativa, juega un papel primordial en el rendimiento académico y por supuesto, en la adaptación social de los estudiantes, los directores y personal adjunto en la supervisión, lo cual influye decisivamente en la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje y la evolución integral de todo el alumnado, por ello, el liderazgo ejercido por el talento humano directivo termina traduciéndose en políticas educativas, que al ser bien implementadas trazan un camino hacia la excelencia académica. Una gestión directiva bien orientada proporciona una visión hacia metas claras, motivando

a los emisores y receptores de la información, esto es, estudiantes y docentes, convirtiéndose en un catalizador que impulsa el rendimiento estudiantil, fomenta la colaboración entre estudiantes y docentes, centrando los esfuerzos en el aprendizaje.

En el Marco del Buen Desempeño del Directivo (MBDD, 2014), se expresa directamente, que debe existir un compromiso colaborativo de parte del personal directivo que permita promover la participación de todos los actores involucrados en la comunidad educativa, estableciendo un clima de confianza, comunicación y respeto que permita el éxito de los procesos transformadores, por esta razón, la gestión directiva es determinante en una formación docente de calidad, fomentando la capacitación constante del profesorado, constituyéndose como un elemento esencial para la calidad de la enseñanza, pues promueve ambientes donde las metodologías utilizadas se caracterizan por ser novedosas y efectivas, producto de una instrucción de mayor calidad.

Entonces, supone la participación y compromiso de todos los integrantes de la comunidad educativa, un valor agregado en la delimitación de su funcionabilidad, donde las opiniones de todos los actores involucrados son relevantes, lo cual al trasladarse al espacio educativo, refleja la necesaria presencia de un liderazgo efectivo que promueva tanto el aprendizaje académico como el desarrollo de aptitudes emocionales que permitan la interacción académica y humana, siendo aquí donde la figura del directivo incide en la construcción de ambientes aptos para las relaciones saludables.

Por ello, las habilidades emocionales reconocen, comprenden y gestionan el sentir inherente a cada individuo, además de dar la capacidad de identificar las emociones de los demás, de ahí que, para un directivo es de suma importancia el desarrollo de estas competencias, fomentando un ambiente escolar agradable para el desarrollo emocional de toda la comunidad, mejorando de este modo, la empatía y comunicación, creando conjuntamente, un clima de confianza, donde impere la convivencia de

entendimiento y respetuosa opinión de los otros integrantes.

La tarea del personal directivo trasciende más allá de la gestión administrativa, siendo este un proceso complejo, según Bisquerra (2007), una de las principales limitaciones que padecen los directivos de las unidades educativas, tiene que ver con el poco desarrollo de las destrezas emocionales, las cuales se sitúan como un pilar fundamental para ejercer el liderazgo, repercutiendo tal carencia tanto en el desempeño individual, como en el institucional. Ante dicho escenario, en la búsqueda para lograr las competencias, se hace imperativo que el directivo se trace estrategias que le permitan alcanzar esta inteligencia emocional, abarcando habilidades para sí mismo y para el equipo que lo acompaña, promocionando programas que fortalezcan las destrezas emocionales en el personal directivo, docente y administrativo, que contribuyan a un ambiente de trabajo cohesionado y colaborativo.

Es por esto, que el presente estudio tiene la misión de desarrollar el diseño de un programa que permita intervenir el desarrollo de las competencias emocionales del personal directivo de una institución educativa pública, a fines de mejorar y ampliar las capacidades y fomentar las relaciones interpersonales, generando emociones positivas y adoptando comportamientos apropiados y responsables en la solución de conflictos laborales orientados a mejorar el bienestar social de la comunidad educativa.

3.2 Aspectos metodológicos

3.2.1 Objetivo general

Diseñar un programa de intervención para desarrollar la competencia emocional en los directivos de una institución educativa pública de San Juan de Lurigancho.

3.2.2 Objetivos específicos de la investigación

- Diagnosticar el estado actual de la competencia emocional en los directivos de una institución educativa pública de San Juan de Lurigancho.
- Sistematizar los fundamentos teóricos y metodológicos que sustenta la competencia emocional en los directivos de una institución educativa pública de San Juan de Lurigancho.
- Determinar los criterios teóricos y metodológicos que sirven de base para la modelación de un programa de intervención para desarrollar las competencias emocionales en los directivos de una institución educativa pública de San Juan de Lurigancho.
- Evaluar por expertos la viabilidad y efectividad de un programa de intervención modelada para desarrollar las competencias emocionales en los directivos de una institución educativa pública de San Juan de Lurigancho.

3.2.3 Paradigma, tipo y diseño de investigación

Para el caso de la presente investigación, se basará en el paradigma socio-crítico, el cual es una herramienta utilizada en la investigación social, la cual, como sostiene Boza (2011), tiene un enfoque que se nutre de lo empírico, integrando una perspectiva interpretativa para lograr una comprensión profunda del fenómeno en estudio, buscando la transformación social, promoviendo a través de dicha perspectiva investigativa una meditación autorreflexiva que permite a los investigadores identificar y analizar las dificultades presentes. La investigación también está tipificada como educativa aplicada, según Hernández (2014), se centra en la comprensión y profundización de los hechos y fenómenos que acontecen en la realidad educativa; esta modalidad de investigación se distingue por su enfoque en el contexto real de los participantes, buscando no solo describir los eventos, sino también interpretarlos y criticarlos a partir de una base de conocimiento científico.

Se puede enmarcar también en una investigación aplicada, según Murillo (2008), que concentra su estudio en una forma de aplicación y utilización

de conocimientos adquiridos, posteriormente a su implementación y sistematización en prácticas específicas. Este enfoque no solo busca responder a preguntas teóricas, sino que también se orienta a resolver problemas concretos en contextos reales, generando un impacto significativo en la sociedad, logrando la transformación de teorías en soluciones prácticas.

En marco investigativo, puede igualmente responder a una investigación no experimental, la cual se caracteriza por su enfoque observacional, permitiendo que los fenómenos se manifiesten en su entorno natural. Según Hernández (2014), es una concepción que permite comprender la dinámica de los eventos sin la intervención del investigador, lo que garantiza que los datos recolectados reflejen de manera fiel la realidad, de este modo, los estudiosos identifican patrones y relaciones que podrían pasar desapercibidos en condiciones controladas.

Por todo lo expuesto, el diseño de investigación utilizado es el transversal o transeccional, caracterizado por capturar una instantánea de la realidad en un único punto temporal, describiendo las variables y analizando su incidencia e interrelaciones en un momento específico, pues al igual que una fotografía, proporciona una visión clara y concisa de las condiciones o fenómenos observados, permitiendo a los investigadores obtener información relevante sin la necesidad de un seguimiento prolongado.

3.2.4 Población y muestra

La población de estudio del presente trabajo de investigación está conformada por: un directivo principal y dos coordinadores, 26 docentes, un administrativo y 450 estudiantes en los niveles de Primaria y Secundaria, integrantes de una institución educativa pública de San Juan de Lurigancho. (Tabla 2)

Se manejó un muestreo no probabilístico por conveniencia, estando representada la muestra por: un directivo en el cargo, dos coordinadores y 26 docentes y un especialista de la Ugel (Unidad de Gestión Educativa

Tabla 2

Unidad de análisis

Cargo	Número de participantes
Directivos	3
Docentes	26
Administrativo	1
Especialista UGEL	1
TOTAL	31

Nota: Elaboración propia.

Local), del área de gestión y servicios educativos. La unidad de análisis estuvo conformada por los directivos, docentes y las fuentes bibliográficas.

3.2.5 Métodos de la investigación

El método de investigación es cualitativo que se centra en la recolección y análisis de datos no numéricos, lo cual, según Sánchez (2019), permite captar la riqueza de la experiencia humana y el contexto social en el que se desarrolla, excluyendo la generalización a partir de una muestra, pues se centra en comprender y describir las experiencias significativas de un grupo particular, busca la comprensión de los fenómenos sociales, ya que, permite profundizar en la naturaleza de las interacciones humanas y las dinámicas que las configuran. A través del diseño de teoría fundamentada, los investigadores pueden desarrollar teorías que emergen directamente de los datos recolectados, en lugar de partir de hipótesis preestablecidas. Esto facilita una interpretación más rica y contextualizada de los fenómenos en estudio.

3.2.5.1. Métodos teóricos

Consiste en la construcción de modelos y teorías que explican de

manera sistemática los datos disponibles, basados en conocimientos previos y en la formulación de supuestos que pueden ser contrastados con la realidad. Para este estudio se utilizaron los siguientes métodos:

3.2.5.2. Método analítico – sintético

El desarrollo de la competencia emocional en los directivos es abordado en el segundo objetivo, utilizando para ello, el método analítico-sintético, que permite descomponer el fenómeno en sus partes constitutivas y, posteriormente, unirlos en un todo coherente. En palabras de Rodríguez y Pérez (2017), el análisis permite identificar y comprender las relaciones, componentes y dinámicas de un objeto de estudio, desglosando a través de este método los aspectos más relevantes del estudio. Posteriormente, en la fase de síntesis, se procedió a la integración de las partes identificadas, permitiendo una generalización que refleja las características claves del objeto de estudio, estableciendo una relación entre las categorías identificadas, propiciando un marco teórico que respalda la propuesta de desarrollo de competencias emocionales.

3.2.5.3. Método inductivo – deductivo

Cerezal y Fiallo (2003) presentan una orientación clara sobre las metodologías inductiva y deductiva, las cuales serán de gran valor para el análisis de este estudio, desde la perspectiva inductiva, el conocimiento se construye a partir de observaciones específicas, las cuales son analizadas y comparadas para identificar patrones o rasgos comunes, permitiendo que, con la repetida observación del suceso, se pueda llegar a una comprensión más amplia de este fenómeno. En contraste, el razonamiento deductivo opera de manera inversa, partiendo de la generalidad que, al ser aplicadas a casos particulares, se llegan a afirmaciones muy específicas, lo cual, con el apoyo de estas herramientas de análisis y a través del uso reflexivo de la inducción y la deducción, se construyeron inferencias mentales que permitieron modelar una posible solución al problema de investigación

3.2.5.4. Método de modelación

Para la elaboración de la propuesta orientada a desarrollar la competencia emocional en los directivos de la institución en estudio, planteada esta propuesta como el tercer objetivo de este trabajo de investigación, se utilizó el método de modelación, el cual es un enfoque sistemático que permite interpretar y analizar la realidad, tal como señalan Rodríguez y Pérez (2017), este método se inicia con la formulación de un objetivo claro, el cual establece una visión precisa de lo que se desea alcanzar, propiciando de este modo, la creación de un modelo conceptual que abarca el hecho de estudio, ya con el modelo establecido, se procede a la implementación de acciones específicas dirigidas a generar nuevos conocimientos, obteniendo resultados y formulando leyes que permitirán guiar el desarrollo de la competencia emocional en los directivos. En la investigación llevada a cabo, se diseñó un programa de intervención fundamentado en bases teóricas y metodológicas, lo que garantiza su estructura y eficacia.

3.2.5.5. Método de tránsito de lo abstracto a lo concreto

El método de tránsito de lo abstracto a lo concreto descrito por Rodríguez y Pérez (2017) representa un valioso aporte a esta investigación, permitiendo a los investigadores, iniciar con la observación y el análisis de la información recabada en concreto, a través de la experiencia directa, siendo de este modo, de fácil comprensión y factible medición, avanzando gradualmente hacia el conocimiento de conceptos más abstractos permitiendo el desarrollo del tema de estudio, sintetizando la información obtenida, proporcionando un marco teórico que refleja la realidad empírica observada.

3.2.5.6. Método histórico lógico

Aplicando el método histórico-lógico, el cual para Cerezal y Fiallo (2005), permite entender los procesos y fenómenos mediante el análisis temporal y la identificación de patrones a lo largo de un periodo específi-

co, adaptándolo, por tanto, al estudio de la competencia emocional de los directores, ha facilitado examinar la evolución de las habilidades emocionales de los sujetos de estudio a lo largo del tiempo.

3.2.5.7. Métodos empíricos

La base inicial de la investigación la representa el conocimiento empírico, que para Rodríguez y Pérez (2017), se fundamenta en la práctica y la observación, la cual se centra en dos niveles: el primero, se relaciona con lo abstracto-concreto (conocimiento empírico), y el segundo, implica un desarrollo más abstracto de lo concreto a través de procesos de pensamiento crítico. En cuanto a los métodos empíricos empleados en la investigación, se utilizó la encuesta y la entrevista como herramientas para la recopilación de datos, los que son utilizados para desarrollar la propuesta presentada en el estudio.

3.2.5.8. Métodos estadísticos y matemáticos

Para el análisis de los datos fueron utilizados métodos estadísticos y matemáticos, Reynaga (2015) destaca la importancia de los métodos matemáticos y estadísticos en la investigación, tanto cualitativa como cuantitativa. Siendo utilizadas las herramientas Excel y SPSS para la tabulación y el procesamiento de los datos, obteniendo a través de ellos, las estadísticas descriptivas utilizada para la interpretación de los resultados del estudio.

3.2.5.9. Técnicas

Las técnicas de recolección de datos utilizadas en este estudio fueron: la encuesta y la entrevista. La encuesta se aplicó a 26 docentes de la institución educativa, permitiendo recopilar información estructurada y sistemática, facilitando el análisis de las respuestas y la identificación de patrones relevantes, donde se agregó como complemento una serie de entrevistas, las cuales proporcionaron un enfoque más cualitativo y personalizado. Estas entrevistas se enfocaron en tres grupos claves.

- En primer lugar, se entrevistó a los directivos de la institución para comprender cómo se desarrolla la competencia emocional dentro de su liderazgo y en la gestión del equipo docente.
- En segundo lugar, el personal administrativo fue consultado para evaluar su percepción sobre el manejo de la competencia emocional del personal directivo y su importancia en el clima laboral.
- Por último, se entrevistó a un especialista de la Ugel para discutir la viabilidad y potencial implementación de un programa de intervención destinado a mejorar la competencia emocional de los directivos.

3.5.2.10. Instrumentos

En el marco de la presente investigación se implementaron dos instrumentos: el cuestionario y la guía de entrevista.

- a) El cuestionario fue elaborado por los investigadores del estudio. Su diseño buscó captar las apreciaciones y percepciones de los directivos acerca de su propia competencia emocional, logrando identificar fortalezas y debilidades en las habilidades emocionales del personal directivo.
- b) La guía de entrevista se aplicó como instrumento para llevar un orden, en las entrevistas realizadas a los tres grupos claves consultados: directivos, personal administrativo y un especialista de la Ugel.

3.5.2.10.1. Validación de los instrumentos

Los instrumentos de recolección de información de esta investigación fueron validados a través de un riguroso juicio de expertos, para garantizar la fiabilidad y validez de los datos recolectados, sometiendo los instrumentos a la opinión de tres especialistas en el área, evaluando la pertinencia de los ítems mediante dos herramientas: una ficha de validación y una matriz de categorización. Cada experto llevó su evaluación de manera independiente, lo que permitió una visión objetiva y diversificada sobre

Tabla 3
Resultado de la validación de contenido por juicio de expertos

Experto	Especialidad	Instrumentos 7 Juicio de expertos			
		Cuestionario a docentes	Guía de entrevista semiestructurada		
			A directivos	A personal administrativo	A especialista de la Ugel
Dr. José Muñoz Salazar	Metodólogo	Aplicable	Aplicable	Aplicable	Aplicable
Dr. Félix Fernando Goñi Cruz	Metodólogo	Aplicable	Aplicable	Aplicable	Aplicable
Dr. Ronal Garnelo Escobar	Metodólogo	Aplicable	Aplicable	Aplicable	Aplicable

*Nota:*Elaboración propia.

la calidad de los instrumentos, teniendo como criterios de evaluación: la relevancia de los ítems en relación con los objetivos de la investigación y la correcta construcción gramatical. La Tabla 3 muestra esta evaluación.

3.2.6. Categorías apriorísticas y subcategorías de investigación

Tabla 4

Categorías apriorísticas y subcategorías apriorísticas

Categorías apriorísticas	Subcategorías apriorísticas
Competencias Emocionales	Competencia social
	Regulación emocional
Programa de intervención	Competencia para la vida y el bienestar
	Evaluación de las necesidades
	Diseño y aplicación del programa
	Evaluación del programa

Nota: Elaboración propia.

En el presente estudio, se definieron dos categorías apriorísticas que constituyen el eje central de la investigación, junto con sus respectivas subcategorías, lo que permite un enfoque metódico y claro en la recopilación y análisis de datos. (Tabla 4)

3.3 Hallazgos

3.3.1. Análisis de la encuesta realizada a los docentes

En la encuesta realizada a los 26 docentes participantes del presente estudio, se pudo obtener una serie de hallazgos, representados en las líneas siguientes:

En el enunciado número 2, se destaca la capacidad de los directivos para expresar sus pensamientos y sentimientos ante situaciones de incomodidad, según los datos recolectados, el 34,6 % de los encuestados afirma que los directivos a veces logran esta comunicación, mientras que el 30,8 % sostiene que lo hacen de manera frecuente o casi siempre, demostrando un reconocimiento considerable de la habilidad asertiva del personal directivo ante estas situaciones. Por otro lado, existe la preocupación de un grupo de docentes (3,8 %), los cuales consideran que los directivos rara vez comunican sus sentimientos y pensamientos en momentos difíciles, lo que indicaría que hay espacios para realizar mejoras en el manejo comunicacional institucional.

En el enunciado relativo a la capacidad de autocontrol y autorregulación emocional de los directivos en situaciones de conflicto (enunciado 4), según los datos obtenidos, el 38.5 % de los docentes encuestados afirma que los directivos frecuentemente demuestran esta capacidad, y un 26.9 % opina que lo hacen casi siempre. Sin embargo, es importante destacar que un porcentaje significativo de los encuestados, el 23.1 %, considera que los directores solo muestran autorregulación en ocasiones, mientras que un 15.4 % sostiene que rara vez lo hacen, observándose con estos datos que, aunque una parte considerable de los docentes percibe a sus directivos como personas con buenas habilidades para manejar sus emociones, existe una preocupante proporción que contempla la falta de consistencia en esta autorregulación.

La percepción de los docentes sobre el conocimiento y manejo de los directivos referente a estrategias de afrontamiento ante situaciones difíciles, contemplado en la pregunta 5, revela las siguientes atenciones: un considerable 34.6 % de los docentes manifiestan que los directivos demuestran frecuentemente un conocimiento y manejo adecuado de estas estrategias y el 26.9 % de los encuestados asegura que los directivos casi siempre muestran competencia en esta materia. Vale precisar igualmente, que el 23.1 % de los docentes indica que a veces los directivos evidencian dicho conocimiento, lo que señala una percepción intermedia y finalmente, un 15.4 %

expresa que rara vez observan un manejo adecuado de estas estrategias, lo que pone de relieve, que existe un grupo de docentes que siente desaliento en el manejo de estas herramientas por parte del personal directivo.

Al abordar la pregunta 12, que reza así, ¿Le parece importante que en un proceso de formación a directivos se tenga en cuenta el diagnóstico de las necesidades?, recabando los siguientes datos: un 46.2 % de los encuestados sostiene que casi siempre es necesario partir de las necesidades identificadas, mientras que un 42.2 % opina que frecuentemente debe considerarse este análisis. Solo un 11.5 % indica que esto ocurre a veces, evidenciando con estos datos, la relevancia que le da el personal docente a adaptar los programas de formación a las realidades obtenidas en un diagnóstico previo

La encuesta pone de manifiesto la percepción mayoritaria entre los educadores respecto a la necesidad de implementar un programa de formación directiva centrado en el desarrollo de competencias emocionales, siendo esto notorio, al considerar los resultados obtenidos en los ítems 1, 2 y 3 de la encuesta, donde se señala que los directores necesitan mejorar sus competencias sociales. Asimismo, los ítems 4, 5 y 6 destacan la importancia de la regulación emocional de los directivos ante los problemas cotidianos inherentes a sus funciones, quedando evidente la necesidad de fortalecer las capacidades para manejo de emociones y relaciones interpersonales en el entorno escolar.

Por su parte, los ítems 7, 8 y 9 revelan que, aunque los directivos a menudo demuestran competencias orientadas a la vida y el bienestar, es crucial que este desarrollo sea sistemático, enfatizando los encuestados, que cualquier programa de intervención debe comenzar por identificar las necesidades, asegurando así su relevancia y efectividad. Además, consideran los encuestados, que es imperativo que se apliquen estrategias que permitan un seguimiento riguroso del programa, analizando su impacto tanto antes como durante las distintas etapas de intervención.

3.3.2 Análisis de la entrevista a los directivos

En estas entrevistas se aborda la temática de la competencia emocional en directivos de una institución educativa, fueron realizadas a tres profesionales que se desempeñan en estas funciones: un director y dos coordinadores de áreas, llevadas a cabo mediante un formato de nueve preguntas semiestructuradas, diseñadas con base en indicadores específicos que permitieron explorar las subcategorías apriorísticas de la competencia emocional.

Con respecto a la pregunta 1, la cual está estructurada de la siguiente manera: *¿Cree Ud., que un directivo debe demostrar cordialidad y buen trato en sus relaciones? ¿Por qué? Explique;* en este punto, los entrevistados coincidieron en que un director debe adoptar una postura de respeto y amabilidad, ya que esto fomenta un sentido de pertenencia y confianza, además, la ética y los valores manifestados en la cotidianidad del director repercuten en la formación integral de los estudiantes, siendo, la principal imagen de la institución se convierte en un modelo a seguir, influyendo su comportamiento directamente en la cultura institucional.

La pregunta 2 expresa lo siguiente: *¿Frente a una situación de diferencia o incomodidad con “el otro” ¿cómo debería el directivo expresar su sentir y lo que piensa en forma clara y sin afectar al otro?, ¿cómo se demostraría asertividad en este caso?,* Los entrevistados formulan que, la capacidad de expresar sentimientos y pensamientos de manera clara y asertiva resulta esencial para mantener relaciones saludables y constructivas, por lo cual, se evidencia que al momento de abordar una situación incómoda con “el otro”, se debe cultivar la escucha atenta, prestando atención no solo a las palabras del interlocutor, sino también a sus emociones y posturas, demostrando empatía y asegurándose que el otro se sienta valorado, facilitando así un diálogo fructífero.

Acerca de la pregunta 4, definida como: *¿Frente a situaciones difíciles, que debería hacer el director?, ¿cómo demuestra que se regula emocionalmente?* Los

interrogados consideran que deben buscar el modo de replantear la situación, barajar diferentes opciones en la búsqueda de soluciones, demostrar que tiene capacidad de gestión y habilidades en el manejo de sus propias emociones y las de los demás.

Con referente a la pregunta 6, *¿Cree que es importante que un directivo demuestre emociones positivas a pesar de las situaciones complicadas o difíciles del clima de relaciones? ¿Por qué?*, la opinión predominante manifiesta que los directivos consideran que ante situaciones difíciles, la manifestación de emociones positivas se erige como un componente crucial para fomentar un ambiente propicio para la enseñanza y el aprendizaje, del mismo modo, debe valerse del uso de las habilidades blandas, tales como la empatía, la comunicación efectiva y el trabajo en equipo, utilizándolas para establecer un diálogo abierto, resolver conflictos de manera constructiva y motivar a su equipo, adicionalmente piensan que el uso de herramientas como el coaching, puede permitir la construcción de relaciones mucho más sólidas a largo plazo.

En el enunciado de la pregunta 7 se tiene que: *¿Qué acciones debería realizar un director para demostrar que es responsable consigo mismo y con su bienestar personal y social frente a la labor que realiza?* Donde los directivos declararon que la responsabilidad de dirigir una institución educativa no solo se circunscribe al ámbito académico, sino que también se extiende a su propio bienestar personal y social, tendiendo que adoptar acciones que reflejen su compromiso tanto con su salud como con el entorno que gestionan, donde los valores representan un eje que sirve de engranaje a toda la gestión, siendo precisamente a través de estos valores que pueden promover un ambiente positivo y saludable.

Como pregunta final de la entrevista se tiene la pregunta 8 que contempla: *¿Qué acciones debería realizar un director para demostrar que es responsable en las decisiones que toma frente a las personas y a la propia institución?* Las respuestas direccionadas respondieron manifestaron que la de decisiones en este tipo de instituciones por parte de los directivos, impactan no solo

en el funcionamiento interno de la misma, sino también en la vida de sus estudiantes, docentes y la comunidad en general, lo cual conjuntamente, se encarga de demostrar la responsabilidad ejercida por el cargo que se ostenta, donde es el director la personificación que debe llevar a cabo una serie de acciones que reflejen su compromiso ético y su habilidad directiva.

3.3.3. Análisis de la entrevista a administrativo

Con el objetivo de explorar el estado actual de la competencia emocional de los directivos, se realizó una entrevista a un administrativo de la institución bajo estudio; los hallazgos obtenidos se revelan a continuación:

La primera pregunta versa en: *¿Cree Ud., que los directivos demuestran cordialidad y buen trato en sus relaciones?* La opinión de la entrevistada revela una realidad preocupante, donde manifiesta que muchos directores confunden su jerarquía con posturas que afectan negativamente sus interacciones, si bien es necesaria la jerarquía en la estructura organizativa de las instituciones, no debería traducirse en un comportamiento desconsiderado o autoritario, además, continua diciendo la entrevistada, la falta de cordialidad de algunos directivos puede generar un clima laboral hostil, donde los docentes y demás personal que hace vida en la institución se pueden llegar a sentir poco motivados.

En el contexto de la pregunta 2, *¿Frente a una situación de diferencia o incomodidad con “el otro” ¿Cómo debería un directivo expresar su sentir y lo que piensa en forma clara y sin afectar al otro?, ¿Cómo se demostraría la asertividad en este caso?*, según la opinión del administrativo, en caso de surgir diferencias y situaciones de incomodidad entre directivos y otros miembros de la comunidad es necesario que el directivo exprese sus sentimientos y pensamientos de manera clara, manteniendo siempre el respeto hacia el otro, cuya asertividad la debe expresar en forma de comunicación efectiva y mucha empatía, sin menospreciar las opiniones ajenas.

Las opiniones referidas a la pregunta 3, *¿Le parece que un directivo necesita demostrar ecuanimidad y equilibrio cuando toma decisiones difíciles? ¿Por qué?* Son expresadas por el administrativo, referidas a la importancia que tiene mantener la ecuanimidad y el equilibrio emocional al momento de enfrentarse a decisiones difíciles, acota, que es imprescindible en estas situaciones no dejarse llevar por emociones extremas, que puedan impactar la toma de decisiones, sobre todo mantener la calma y el equilibrio que le permitan valorar las distintas perspectivas de las partes involucradas.

En réplica a la pregunta 6, *¿Cree Ud. ¿Que los directivos demuestran conocimiento y manejo de estrategias de afrontamiento ante situaciones negativas? ¿Por qué?*, Los dependientes declaran que el directivo representa la imagen institucional, lo que subraya la necesidad de un trato adecuado hacia los miembros de la comunidad educativa, debe demostrar liderazgo, hacer un manejo eficiente de las situaciones y contribuir a fortalecer la confianza en docentes, estudiantes y comunidad en general.

En el argumento de la pregunta 7 *¿Cree que los directivos demuestran emociones positivas a pesar de las situaciones complicadas o difíciles del clima de relaciones?, ¿Por qué?*, en opinión predominante, en el ámbito educativo, las situaciones complicadas y conflictivas se presentan con frecuencia, y para el éxito de la gestión, los directivos deben demostrar emociones positivas frente a las dificultades inherentes del proceso diario, desempeñando el papel de liderazgo en la creación de un ambiente propicio para el desarrollo académico y social.

3.3.4. Análisis de entrevista a especialista de la Ugel

Para obtener información detallada sobre la implementación de un programa de intervención orientado a mejorar la competencia emocional en los directivos de una institución educativa pública, se realizó una entrevista semiestructurada, aplicada a un especialista de la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) de San Juan de Lurigancho, esta entrevista estuvo conformada por ocho preguntas base, presentada con un enfoque

flexible que facilita la exploración de temas que surgieron en la misma entrevista, permitiendo profundizar en las respuestas de la especialista, brindando así un contexto más enriquecedor y relevante.

De los datos más significativos obtenidos en la entrevista se destaca lo siguiente:

En lo relativo a la consulta sobre la pregunta 1, *¿Cómo se podría identificar las necesidades de un contexto educativo?*, la especialista razonó que la identificación de necesidades en un contexto educativo requiere una mirada sistemática y colaborativa, enfatizando la importancia del trabajo en equipo, involucrando a toda la comunidad educativa en la elaboración del PEI, siendo esta inclusión esencial no solo para abordar las situaciones específicas del entorno escolar, sino también los problemas que afectan a la comunidad en su conjunto, apoyándose con el PEI, a través de su Guía de implementación, siendo este un documento que orienta la gestión de las instituciones educativas.

Al momento de diseñar un proyecto educativo implica que se debe planificar el proceso de construcción participativa, buscando alcanzar las metas educativas y logros en el aprendizaje. Para lograrlo de manera efectiva, es necesario seguir varias etapas que incluyen el diagnóstico, la planeación y la ejecución de acciones concretas.

En la observación de la pregunta 3, *¿Cómo se podrían efectuar el análisis de necesidades del rol directivo para orientar su mejora y transformación?*, la especialista menciona que, este análisis debe entenderse como un proceso sistemático que permita identificar problemas específicos y facilitar el apoyo necesario a través de especialistas de la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL), realizando ellos un monitoreo constante mediante el uso de fichas diseñadas para evaluar el desempeño de los directivos, identificando a través de estas fichas no solo las áreas que requieren mejoras, sino también definir un marco de acompañamiento por parte de expertos.

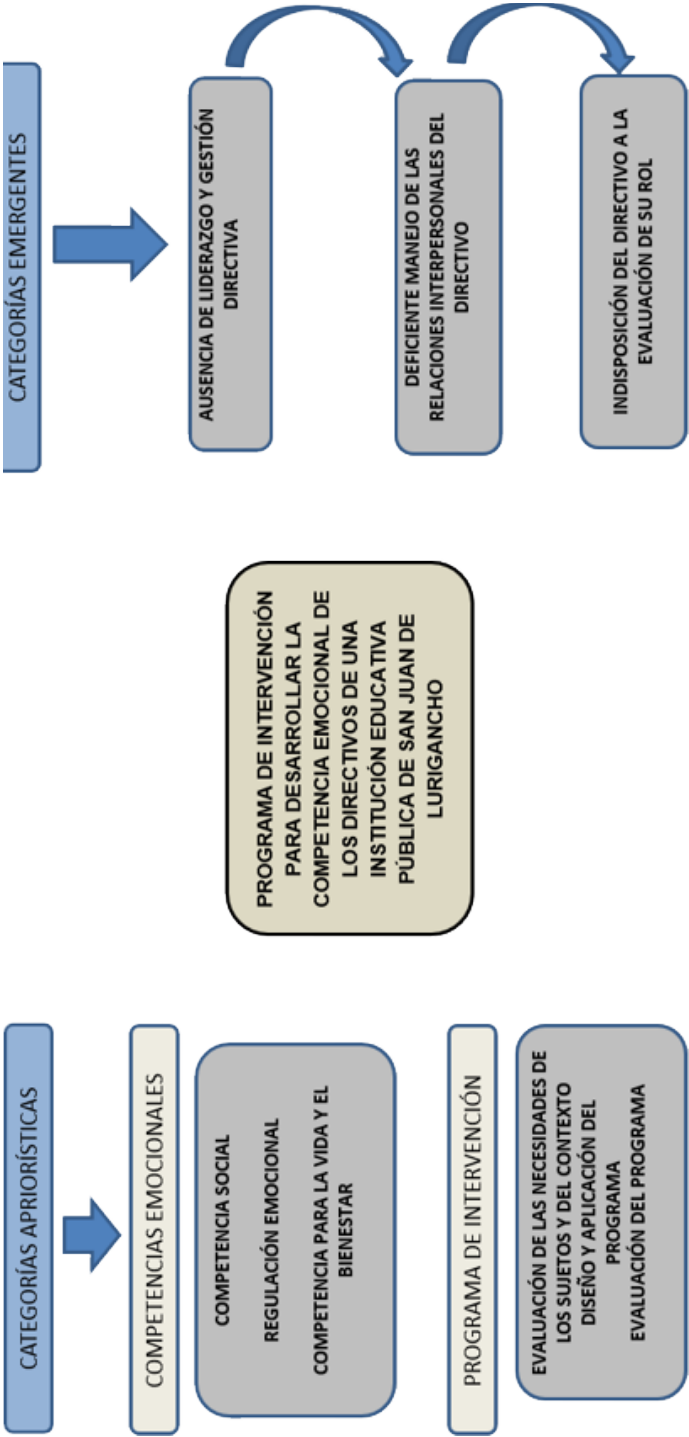
Al realizar el análisis sobre la pregunta 4, *¿Cómo se podrían diseñar acciones que permitan el desarrollo de una propuesta de intervención? ¿De dónde se parte? ¿Cómo se realiza ello?, ¿en base a qué criterio podría seleccionar estrategias?*, la experta opina que, se deben partir de un diagnóstico que se extraería del análisis de las fichas de monitoreo, contemplando tanto aspectos pedagógicos como prácticos de la gestión, seleccionando las estrategias más adecuadas para resolver las necesidades identificadas, de esta manera, el plan de acción se convierte en un elemento estratégico que busca no solo formar a los directivos, sino también transformar el entorno educativo.

La pregunta 8 hace referencia a: *¿En su opinión, qué instrumentos de evaluación serían más adecuados para obtener los datos del programa de formación a directivos?*, sobre ello, se toma en cuenta que los instrumentos de evaluación se usan con características que se adaptan a las necesidades específicas del programa, a través del monitoreo se recolectan los datos sobre el cumplimiento de la normativa vigente, facilitando la identificación de áreas de mejora y el diseño de intervenciones específicas, adicionalmente, con el uso de las fichas de recolección de datos se logra sistematizar la información y asegurar que se recogen variables relevantes que reflejan el contexto educativo. Cumplido el proceso de evaluación formativa, se hace esencial la implementación de un momento invaluable, como lo es la retroalimentación, la cual, proporciona información sobre el progreso de los directivos y genera un espacio para la reflexión crítica.

3.3.5. Proceso de categorización e interpretación

Para comprender y explicar el estudio que se está realizando, es necesario categorizar, organizar y clasificar la información obtenida, a modo de, facilitar el análisis y la interpretación.

Figura 2
Competencias Emocionales



Nota: Elaboración propia.

3.3.5.1. Procesamiento de la información

En el proceso de codificación y triangulación metodológica en el análisis de datos, se llevó a cabo un método riguroso que resultó en la identificación de 11 categorías emergentes, de las cuales, siete se alinean estrechamente con las categorías apriorísticas establecidas inicialmente, mientras que las cuatro restantes representan nuevas orientaciones que han surgido a raíz del análisis. Una vez completada la triangulación de datos, se procedió a la redacción de conclusiones aproximativas para cada categoría emergente, utilizando para ello, el conjunto de códigos organizados por su similitud y características comunes. (Figura 2)

Al realizar el análisis holístico a los datos levantados en la investigación, permitió desglosar y comprender las diversas categorías emergentes que afectan negativamente la problemática de estudio, entre las categorías emergentes se pueden mencionar como las más destacadas: la ausencia de liderazgo y gestión directiva, que emerge como una de las más críticas, el deficiente manejo de las relaciones interpersonales por parte de los directivos, convirtiéndose en un factor de conflictos dentro de la estructura laboral, y por último, la indisposición para la autoevaluación del rol directivo, representando un obstáculo para el crecimiento y la mejora continua en la gestión. (Figura 3)

3.3.6. Relaciones analíticas e interpretativas entre datos y categorías emergentes

A medida que se recolectan datos, se inicia un proceso de análisis donde surgen patrones y temas que permiten la organización y la interpretación de la información, y para lograr una mayor comprensión de la investigación, se hace necesario establecer las relaciones entre los datos y las categorías emergentes.

Figura 3*Competencias Emocionales**Nota:* Elaboración propia.

3.3.6.1. Ausencia de liderazgo del directivo y gestión directiva

En opinión de los entrevistados, el liderazgo pedagógico de los directivos se revela, en la manera en que este logra formar y desarrollar una comunidad educativa efectiva, dicen, que la figura del director debe trascender la gestión administrativa y convertirse en un pilar que impacte de manera significativa la cultura escolar, por lo tanto, sugieren que el rol del directivo debe evolucionar, adoptando una personalidad que no solo dirija, sino que también inspire y modele valores positivos, logrando movilizar a su equipo docente y a la comunidad escolar hacia metas compartidas.

3.3.6.2. Deficiente manejo de relaciones interpersonales del directivo

Los entrevistados exponen que, se hace evidente que no solo se requiere de competencias técnicas y administrativas para ejercer funciones directivas, sino que la gestión de relaciones interpersonales también es de gran relevancia, en este sentido, se hace necesario que, los directivos

sean formados en habilidades blandas, que permitan complementar sus capacidades de liderazgo y manejo organizacional. Acotan los consultados que, con el uso de herramientas como las habilidades blandas, tales como la empatía, la ética, la escucha activa, el trabajo en equipo y una actitud positiva, se puede cultivar un ambiente colaborativo apto para fomentar un clima de confianza y comunicación abierta, vital para el éxito educativo, utilizando la educación permanente como eje central para sustentar la adquisición de estas competencias, adaptando entornos virtuales, usando asesoreamiento continuo, además de un adecuado acompañamiento y monitoreo como estrategias para facilitar el proceso de formación.

Por esta razón, las entrevistas y encuestas realizadas revelan que la conducta del director juega un papel fundamental en la dinámica del clima escolar, lamentablemente, el maltrato verbal y la falta de control en situaciones de conflicto son aspectos recurrentes que afectan el bienestar general, con frecuencia el directivo responde a situaciones desafiantes con agresividad generando un entorno hostil que puede derivar en un aumento del estrés laboral. En este contexto, la implementación de programas de habilidades blandas para los directivos se presenta como una estrategia viable para fomentar destrezas de comunicación y resolución de conflictos, además de promover el liderazgo de los directivos y transformar el ambiente escolar.

3.3.6.3. Indisposición del directivo a la autoevaluación de su rol

Los sujetos entrevistados en el estudio consideran que, la indisposición de un directivo a la autoevaluación de su rol puede tener repercusiones negativas en la calidad de la gestión educativa, ellos sostienen que la evaluación es un elemento fundamental en el proceso de formación de los directivos, esta acción permite conocer la efectividad del programa y orienta la toma de decisiones en función de los resultados obtenidos, de ahí que argumenten igualmente, que la evaluación debe estar presente desde el inicio del programa, ya que establece las bases para valorar las acciones que propician cambios y mejoras en la gestión, para de este modo,

impactar en la guía de los docentes y en el rendimiento académico de los estudiantes.

En este contexto, se resalta la importancia de la evaluación formativa, la cual es valorada por los encuestados como la más adecuada para obtener información relevante acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde es parte fundamental la necesidad de que los directivos se involucren en un proceso constante de reflexión sobre su función, en un firme diálogo reflexivo entre quienes realizan el acompañamiento y monitoreo de la labor directiva, este intercambio no solo debe abordar aspectos administrativos y legales, sino que también aspectos del entorno institucional, promoviendo así la construcción de saberes a partir de la experiencia. También reflexionan los encuestados que la autoevaluación debe ser un proceso constante y sistemático para el mejoramiento de la práctica directiva.

3.3.7. Conclusiones aproximativas de los análisis realizados en esta parte de la investigación

En el análisis realizado a los datos de la investigación se revela que, la falta de competencias por parte del personal directivo impacta negativamente en la calidad del liderazgo y en el funcionamiento integral de las comunidades educativas, esta carencia se debe, a la inadecuada preparación de los directivos, quienes a menudo se concentran en la gestión administrativa y en pocas ocasiones prestan la debida atención al ámbito pedagógico, se hace imperativo que el líder directivo no solo gestione los recursos y las operaciones institucionales, sino que también inspire y motive a su equipo, quienes ejercen la función directiva deben ser capaces de cultivar un clima de colaboración, donde se promuevan nuevas ideas y se supervise la labor pedagógica de los docentes. La presencia de un liderazgo emocionalmente competente permite que el director actúe como un mediador de conflictos y fomente la innovación educativa y social.

Por otro lado, estudiando las relaciones interpersonales en el contexto educativo, se tiene que la personalidad de los directivos tiene un gran impacto en la dinámica de las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, ya que influye directamente en el desarrollo de un clima institucional, se debe buscar la empatía y la comunicación abierta para facilitar un ambiente favorable donde los docentes, estudiantes y padres de familia se sientan valorados y comprendido, lo cual no sucede así en el caso de una personalidad autoritaria o excluyente puede generar tensiones y conflictos, afectando negativamente la moral y el compromiso de los involucrados. Ante ello, debe tenerse presente que un buen clima institucional no solo se refleja en la satisfacción laboral, sino que también propicia un entorno en el que los individuos se sienten motivados a colaborar y a comunicar sus ideas de manera constructiva.

La autoevaluación es un aspecto que se encuentra desatendido, los directivos tienden a negarse a hacer un análisis crítico y profundo de la labor diaria que realizan, limitando así su desarrollo profesional y personal, es importante que realicen una reflexión constante sobre sus prácticas, lo que les permitirá tomar conciencia de los aprendizajes obtenidos y de aquellos que aún deben incorporar en su gestión, enriqueciendo de este modo su desempeño y promoviendo una cultura de mejora continua dentro de la institución. Asimismo, aunque se lleva a cabo un monitoreo y fichaje del trabajo administrativo, este enfoque es insuficiente si no se complementa con un análisis integral de su labor, en este sentido, se debe aprovechar el uso de otras herramientas, como lo es la coevaluación, que es una estrategia eficaz para fortalecer las acciones de los directivos, ya que la retroalimentación consciente y reflexiva de sus mismas acciones, de colegas y colaboradores brinda una perspectiva valiosa sobre su rol, logrando un intercambio que cierra la brecha entre las funciones pedagógicas y administrativas y fomenta un ambiente de colaboración y aprendizaje mutuo.

3.4 Resultados

3.4.1. Modelación y validación de la propuesta

La presente propuesta de programa de intervención se orienta a fortalecer la competencia emocional de los directivos en una institución educativa pública de San Juan de Lurigancho. A través de un diagnóstico realizado en el contexto del trabajo de campo, se identificaron tres categorías emergentes que son fundamentales para el desarrollo efectivo del liderazgo directivo: la dirección escolar y el liderazgo directivo, el manejo de relaciones interpersonales y la autoevaluación del rol directivo.

3.4.1.1. Fundamentación socioeducativa

La gestión educativa se lleva a cabo en la institución N.º 150 “Héroes de la Breña” – Ugel 05, atienden a una población de 460 alumnos en los niveles de Educación Primaria y Secundaria, ubicada en el distrito de San Juan de Lurigancho en Lima, su radio de acción incluye los emigrantes ayacuchanos en la comunidad de Huanta I, quienes fueron víctimas del terrorismo en la década de los 80. La institución se rige bajo la directriz de Minedu, orientando la labor pedagógica hacia la implementación del Currículo Nacional de la Educación Básica (CEBN) de 2016, cuyo currículo tiene como fin fomentar una educación integral englobando un enfoque humanístico, científico y tecnológico.

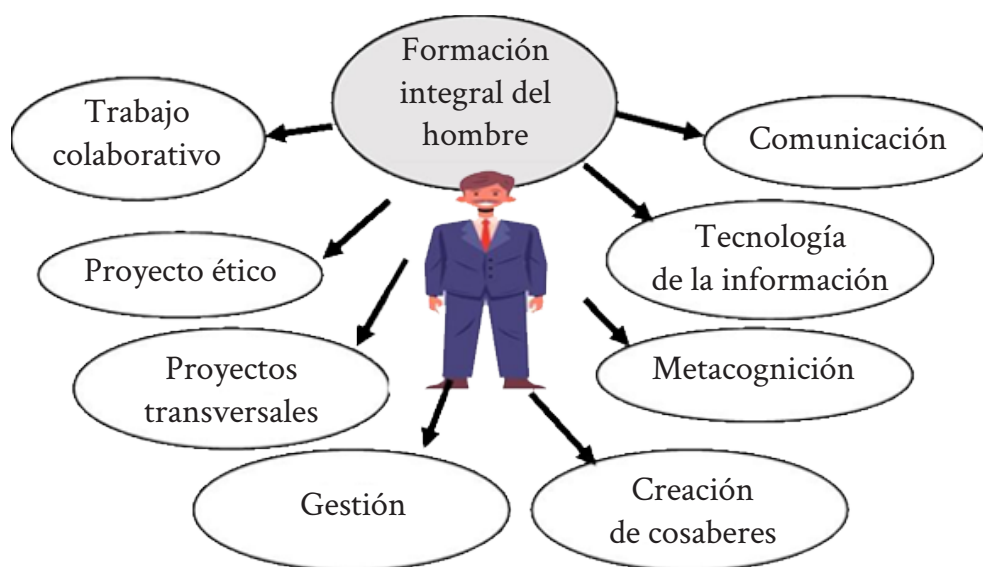
3.4.1.2. Fundamentación pedagógica

Contiene una construcción educativa socioformativa, que plantea una perspectiva pedagógica que trasciende la mera adquisición de conocimientos académicos, situando en el centro del proceso educativo la formación integral de los ciudadanos, que en palabras de Tobón (2013), este enfoque se fundamenta en la necesidad de abordar los problemas del contexto social, lo que implica reconocer la importancia de los entornos en los que se desenvuelven los estudiantes: social, organizacional y co-

munitario. La propuesta socioformativa enfatiza la colaboración entre los actores de la comunidad educativa, promoviendo un ambiente donde se valoren las interacciones y el aprendizaje colectivo. (Figura 4)

Figura 4

Enfoque Socioformativo



En el contexto de la presente propuesta, el liderazgo se erige como un pilar fundamental para garantizar la calidad del aprendizaje, según el enfoque socioformativo propuesto por Tobón (2011), este tipo de liderazgo no es un fenómeno aislado, sino que debe estar íntimamente relacionado con las necesidades del entorno y del crecimiento personal de los individuos. Este planteamiento destaca la importancia de una educación flexible, ética, dialógica y pertinente, que permita a las autoridades educativas desarrollar proyectos que respondan adecuadamente a los desafíos actuales.

Por otro lado, Hernández, Tobón y Vásquez (2015) expresa que el liderazgo socioformativo institucional se centra en la figura del líder educativo, quien tiene la responsabilidad de fomentar un entorno propicio para el desarrollo integral de los estudiantes y el personal docente, lo cual a través de la colaboración, la resolución de problemas y la mejora continua, se

potencia los altos niveles de desempeño, alineando los esfuerzos de toda la comunidad educativa con la visión y los objetivos institucionales.

Con respecto al desarrollo institucional en el ámbito educativo, el directivo debe gestionar el funcionamiento de las escuelas y asegurar un entorno propicio para el aprendizaje, tramitando eficientemente los recursos y materiales disponibles. Una administración efectiva, basada en una gestión de cambio organizacional, no solo implica la adecuada distribución de estos elementos, sino que también requiere de una comunicación transparente entre todos los miembros de la comunidad escolar. (Figura 5)

Figura 5
Gestión del Cambio



Nota: Gestión del conocimiento en educación y transformación de la escuela.

En el contexto de esta propuesta, se ha identificado la necesidad de implementar un programa de intervención que se base en líneas pedagógicas sólidas y pertinentes, para ello, el enfoque socioformativo, el liderazgo socioformativo y la gestión del cambio organizacional emergen como pilares que guiarán el proceso propuesto, que al apoyarse en este marco, supone que la mejora continua de los directores, dependerá de su capacidad para reflexionar críticamente sobre su práctica, así como de la evaluación sistemática de los logros alcanzados en el aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo de la institución. (Figura 6)

Figura 6

Fundamentos Pedagógicos de la Propuesta



Nota: Elaboración propia.

3.4.1.3. Fundamentación psicológica

Para desarrollar las competencias emocionales en el personal directivo, la presente investigación propone un programa de intervención con un enfoque psicosocial, a pesar de la abundancia de estudios que abordan el desempeño administrativo de los directivos, se ha observado una preocupante escasez de atención hacia el desarrollo de habilidades sociales. En el programa de intervención propuesto, se busca precisamente abordar esta carencia, que para Sánchez (2002), adhiere el comportamiento interpersonal implica una relación formal y, a su vez, una interacción conductual que produce efectos de interinfluencia entre los individuos.

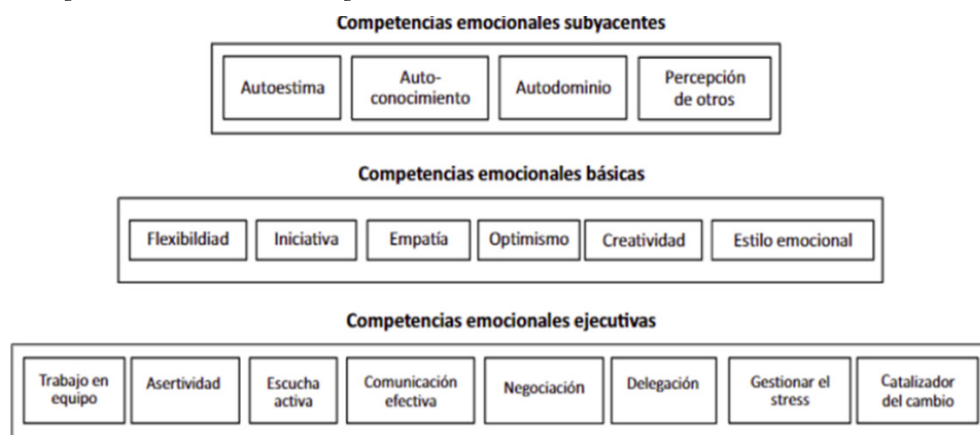
Es innegable que las competencias emocionales desempeñan un papel básico en la adaptación de los individuos a los entornos sociales, facilita interconexión entre los seres humanos, regular las propias emociones y permite mostrar empatía hacia los demás. Aquellos que han cultivado su inteligencia emocional, tal como propone Goleman (1998), poseen una ventaja significativa en sus interacciones diarias, tanto en el ámbito personal como profesional.

En su análisis, Cabanillas (2014) propone un marco conceptual que clasifica las competencias emocionales en tres categorías distintas, las cuales son fundamentales para el desempeño efectivo de los directivos, estas competencias se dividen en subyacentes, básicas y ejecutivas: las competencias emocionales subyacentes se refieren al ámbito personal y psicológico, son intrínsecas y están vinculadas a la autoconciencia, la regulación emocional y la empatía; mientras que, competencias básicas son aquellas que, a pesar de ser difíciles de aprender y desarrollar, son esenciales para el liderazgo efectivo, incluyen habilidades como la toma de decisiones, la resolución de conflictos y la motivación del equipo.

Finalmente, las competencias ejecutivas se presentan como aquellas habilidades específicas que deben ser adaptadas a las particularidades de la organización, ya sea en el contexto empresarial o escolar, permiten al directivo alinear las metas institucionales con las necesidades pedagógicas y comunitarias. Por lo antes dicho, la propuesta presentada se centra en la importancia de cultivar las competencias emocionales de los directivos en el ámbito educativo, entendiendo que su desarrollo es fundamental para la gestión integral de las instituciones educativas, como se destaca en el Manual de Gestión para directores de Instituciones Educativas (2011) que expresa, una gestión eficaz implica asegurar que los aprendizajes centren su atención en el desarrollo integral de los estudiantes. (Figura 7)

Figura 6

Competencias Emocionales para Directivos



Nota: Las tres competencias emocionales para directivos por Cabanillas, 2014.

3.4.1.4. Fundamentación curricular

El diseño de la propuesta presentada se encuentra intrínsecamente vinculado al Plan de Desarrollo de las Personas (PDP, 2015), que establece como objetivo fundamental cerrar las brechas existentes en los servidores públicos mediante programas de capacitación, que en palabras de Villalaz y Medina (2020), reflejan que las capacitaciones no solo buscan fortalecer las competencias y capacidades de los servidores civiles, sino que, además, pretenden contribuir significativamente a la mejora de la calidad de los servicios que se ofrecen a la ciudadanía. En la búsqueda de que el directivo ejerza eficazmente su labor debe poseer habilidades para gestionar sus emociones y desarrollar competencias sociales, esto implica integrar transversalmente planes de formación que permitan el desarrollo de habilidades interpersonales y emocionales, que son vitales para la interacción efectiva con los ciudadanos y el trabajo en equipo dentro de las instituciones del Estado.

3.4.1.5. Fundamentación normativa

La propuesta de intervención presentada está enfocada en el contexto del sistema educativo peruano, la Ley General de Educación No. 28044, promulgada en el año 2012, establece directrices para la gestión educativa en Perú, el artículo 55 asigna al director de la institución educativa la responsabilidad de gestionar eficazmente los ámbitos pedagógicos, institucionales y administrativos, esta normativa resalta la importancia de un liderazgo comprometido que contribuya a la mejora continua del proceso educativo, impulsando un aprendizaje significativo para los estudiantes, en el inciso e) del artículo 68 de la misma ley enfatiza la necesidad de crear un ambiente institucional propicio para el desarrollo integral del estudiante.

En el mismo orden de ideas, el Proyecto Educativo Nacional 2021 (PEN, 2007) establece, en su objetivo estratégico cuatro, la importancia de una gestión descentralizada y democrática en el ámbito educativo, enfatizando la necesidad de resultados concretos y un financiamiento equitativo, buscando transformar el funcionamiento interno de las instituciones educativas mediante la promoción de una cultura escolar que valore los principios éticos y la participación activa de todos los actores involucrados. Adicionalmente, la evaluación del Proyecto Educativo Nacional 2021 (2019) resalta la relevancia de fortalecer el liderazgo pedagógico de los directores, con el fin de alcanzar una educación de calidad. Además de proporcionar herramientas y recursos a los directores, empoderándolos así, para que sean agentes de cambio dentro de sus instituciones.

Además, en el Marco de Buen Desempeño del Directivo, establecido en 2014, se presenta una visión integral sobre el papel del liderazgo educativo, enfatizando la importancia de las competencias emocionales en la gestión directiva, se articula el rol en tres dimensiones: la gestión de los procesos pedagógicos, la convivencia democrática e intercultural, y las relaciones interpersonales; cada uno de estos campos contribuye a crear un entorno propicio para el aprendizaje y el desarrollo integral de los estu-

diantes. Finalmente, en el ejercicio de la responsabilidad social del directivo, se encuentra el vínculo entre la escuela, la familia y la comunidad, aspecto este que refuerza el apoyo familiar al proceso educativo y establece la escuela como un agente transformador dentro de su contexto social.

Por último y no menos importante, contiene el Manual de Gestión (2015), que clarifica, el rol del directivo en la gestión escolar, definiendo claves para el cambio educativo, indicando, que la labor del directivo trasciende la mera administración, convirtiéndose en un agente facilitador que debe implementar prácticas efectivas para generar condiciones favorables en las instituciones educativas.

3.4.2. Diseño gráfico funcional de la propuesta

Ver la Figura 8.

Esquema Gráfico Teórico Funcional de la Propuesta.

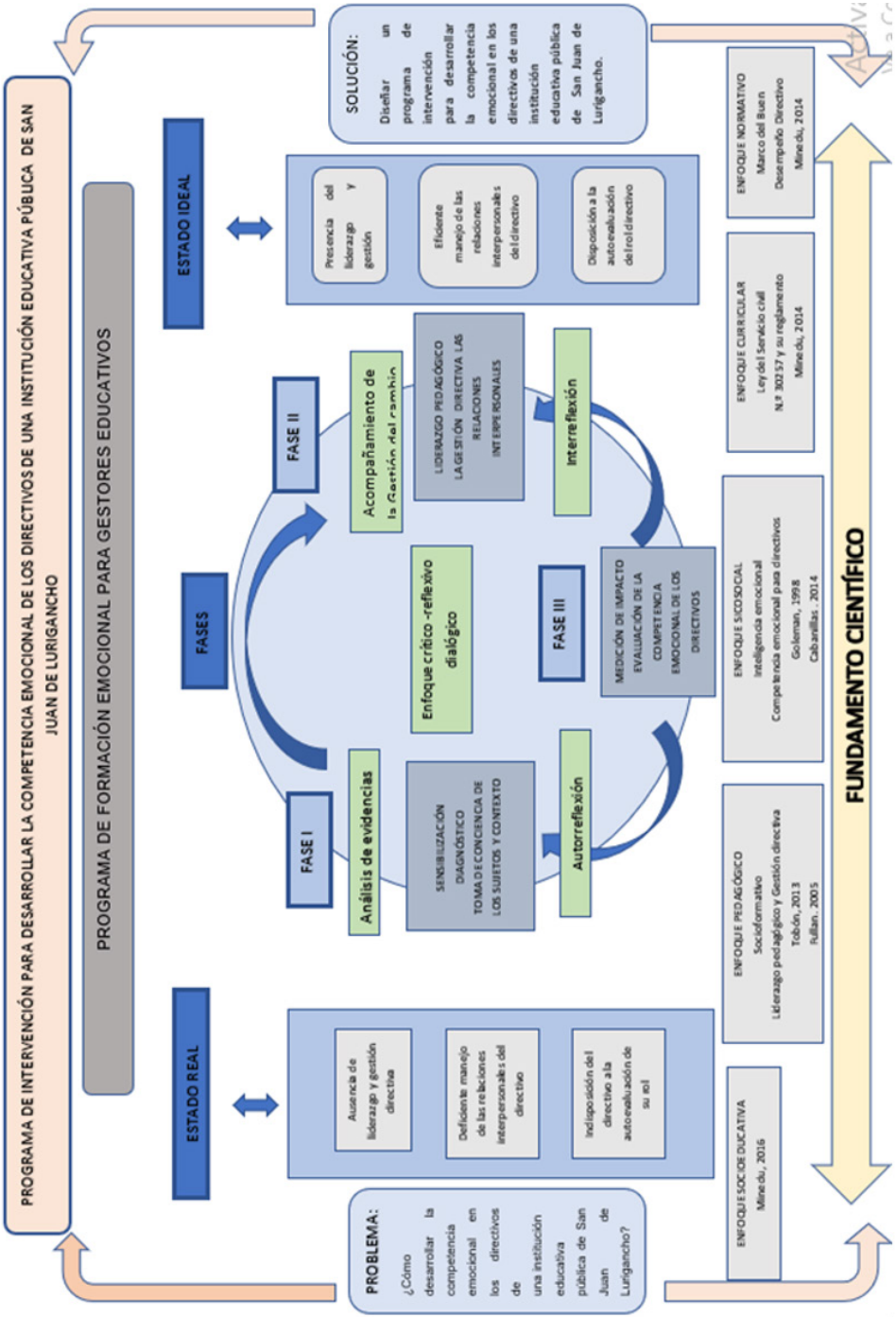
3.4.3. Desarrollo e implementación de la propuesta

El programa de intervención diseñado para la competencia emocional de los directivos se estructura en tres fases que buscan no solo promover habilidades emocionales, sino también transformar la cultura organizacional en la que estos líderes operan.

- a) La primera fase, denominada sensibilización, diagnóstico y toma de conciencia, está diseñada para preparar a los participantes al contexto del escenario existente. Durante esta etapa, se busca que los directivos reconozcan la importancia de la inteligencia emocional en su rol, así como identificar las dinámicas del entorno laboral que afectan su desempeño y bienestar.
- b) La fase II, se centra en la disposición al liderazgo, la gestión directiva y las relaciones interpersonales, en esta etapa, se implementan estrate-

Figura 8

Esquema Gráfico Teórico Funcional de la Propuesta



Nota: Elaboración propia.

gias que facilitan el desarrollo de competencias específicas, tales como la empatía, la comunicación efectiva y la toma de decisiones asertivas.

- c) Finalmente, la fase III se lleva a cabo desde una perspectiva crítico-reflexiva dialógica, donde se evalúa el impacto del programa en la competencia emocional de los participantes, es este punto se pretende establecer indicadores que midan el progreso y la efectividad del programa, así como para realizar ajustes que optimicen los resultados, utilizando como herramienta, un proceso de retroalimentación continua, buscando que los directivos no solo interioricen las habilidades emocionales, sino que también las integren en su estilo de liderazgo y en la cultura de la organización.

3.4.3.1. Objetivo general de la propuesta

Diseñar un programa de intervención para mejorar la competencia emocional en los directivos de una institución educativa pública de San Juan de Lurigancho.

3.4.3.2. Objetivos específicos de la propuesta

- Diseñar la fase de evaluación de necesidades para identificar el diagnóstico y las necesidades del rol directivo.
- Diseñar la fase del diseño y aplicación del programa de acuerdo a las necesidades del liderazgo directivo, gestión directiva y relaciones interpersonales.
- Diseñar la fase de evaluación del programa haciendo el seguimiento del proceso de las estrategias, identificación del tipo de evaluación e identificación de instrumentos de evaluación.

3.4.3.3. Fases

La propuesta de intervención tiene como objetivo principal desarrollar la competencia emocional de los directivos en una institución

educativa, para ello, se ha diseñado un programa denominado “Programa de Formación Emocional para Gestores Educativos”, el cual se llevará a cabo en tres fases estructuradas. Estas fases están orientadas a mejorar las habilidades emocionales necesarias para liderar de manera efectiva, promover un ambiente de trabajo positivo y fomentar el bienestar tanto de los directivos como del personal educativo.

- **Fase I, Análisis de Evidencias:** Su objetivo es la sensibilización de la comunidad educativa, se fundamenta en la voluntad de identificar y evaluar las necesidades específicas de los individuos y del entorno en el que se desenvuelven, para ello se elabora un diagnóstico preciso que permite no solo la toma de conciencia por parte de los sujetos implicados, sino también la generación de un marco de referencia que guiará futuras acciones. Para llevar a cabo este análisis, es indispensable la participación activa de toda la comunidad educativa, que incluye a directivos, docentes, estudiantes, personal administrativo y padres de familia, la recolección de datos se realizará a través de métodos como encuestas y entrevistas, que permitirán obtener información requerida
- **Fase II. Acompañamiento de la gestión del cambio:** se estructura en torno a tres aspectos que buscan transformar el entorno educativo.
 - a) Desarrollo del liderazgo pedagógico, el cual desempeña la creación de ambientes propicios para el aprendizaje, a través de la promoción de un liderazgo compartido, incentivando la colaboración y el trabajo en equipo, robusteciendo así la comunidad educativa, activando el monitoreo y asesoramiento a los docentes, fundamentados en el diálogo y la reflexión.
 - b) Desarrollo de la gestión directiva, en este aspecto se busca alcanzar una mayor eficacia en el trabajo de los líderes educativos, para ello, es indispensable un profundo conocimiento de diversos instrumentos de gestión, tales como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), la Programación Curricular del Centro (PCI), el Plan Anual

de Trabajo (PAT), el Reglamento Interno (RI) y el Informe de Gestión Anual (IGA).

Cada uno de estos elementos constituye un pilar valioso en la labor directiva, pues orientan y estructuran el funcionamiento de la institución. Para lograr una ejecución exitosa de estos instrumentos se requiere la implementación de estrategias que faciliten el trabajo en equipo, y asertividad en la comunicación, la negociación y fomentar un ambiente colaborativo y de respeto mutuo.

- c) Desarrollo de Relaciones Interpersonales, en la gestión directiva la implementación de estrategias de autoconocimiento permite comprender y manejar los propios sentimientos, lo que se traduce en una mayor seguridad y eficacia en su actuación diaria, ya que, al conocer y expresar adecuadamente sus emociones, los directivos son capaces de enfrentarse a diversas circunstancias con mayor confianza y claridad. Para fomentar un clima institucional positivo, se requiere que el personal directivo cultive habilidades que les permitan relacionarse de manera constructiva con los docentes, utilizando herramientas como la escucha activa y empatía facilitan una comunicación fluida y un entendimiento mutuo.
- **Fase III.** Evaluación del programa de formación emocional para gestores educativos; esta fase se centra en la evaluación desde una perspectiva crítico-reflexivo dialógica, que busca no solo medir la competencia emocional de los directivos, sino también fomentar un proceso de autoevaluación continua y profunda, el impacto de la evaluación se logra a través del acompañamiento y monitoreo sistemático por parte del facilitador, quien actúa como un guía en el proceso de reflexión crítica. La relevancia de esta etapa radica en la necesidad de integrar prácticas reflexivas que permitan a los directivos cuestionar y redefinir sus enfoques, habilidades y emociones en el contexto educativo.

3.4.3.4. Estrategias del Programa de Formación Emocional para Gestores Educativos

Tabla 5
Estrategias de las Propuestas

Estrategia utilizada	Descripción
Análisis de evidencias	Utilizar los datos que puedan funcionar como indicadores en el contexto educativo, para que a partir de ellos se haga propuestas y seguimientos para evaluar, es decir es usar parámetros medibles como soporte para la toma de decisiones, hacer diagnósticos, para incorporar aportes innovadores al contexto educativo. En cada sesión se propuso objetivos claros, que ayudó a concentrar los aspectos más importantes del rol del directivo frente liderazgo, gestión directiva y relaciones interpersonales, se utilizó instrumentos de evaluación para validar la práctica directiva desarrollada.
Acompañamiento de la gestión del cambio	Intervención de un acompañante o facilitador que realiza la implementación de acciones referidas a la activación y estimulación de una cultura de cambio en una organización, a partir de la necesidad de cambio, en este caso, la mejora de las competencias emocionales del directivo. Se desarrolló a partir de la necesidad de actuar sobre la situación actual: directivos con necesidad de desarrollar sus competencias emocionales, se creó espacios de trabajo en un primer momento con la comunidad educativa, luego con los directivos, generando condiciones para el trabajo en equipo, diseñando actividades que logren una visión de cambio en relación al liderazgo, a la gestión directiva y las relaciones interpersonales. Asimismo, desarrollar capacidades necesarias en las sesiones que eliminen los obstáculos que limiten el desarrollo de sus competencias emocionales y desarrollar acciones de cambio que se sostenga en el tiempo. Este proceso se lleva a cabo en las actividades programadas en las sesiones de acuerdo a las necesidades del liderazgo directivo, gestión directiva y relaciones interpersonales.

Estrategia utilizada	Descripción
Enfoque crítico reflexivo dialógico	El uso de este enfoque de evaluación fue tomado como base para la implantación de esta estrategia que consiste en la reflexión profunda de la praxis del quehacer directivo, es decir, que a partir de la autorreflexión (toma de conciencia para una autoevaluación) e interreflexión (intercambio comunicativo para una coevaluación) el directivo logra la construcción de conocimientos que sirven para orientar la mejora de su práctica teniendo como eje de su implementación los procesos de metacognición y retroalimentación. En todo el programa de intervención se propuso este tipo de evaluación que se recogió en base a las técnicas e instrumentos de evaluación formativa.

Nota: Elaboración propia.

3.4.3.5. Duración

El programa de formación emocional dirigido a los gestores educativos posee una duración de seis meses y se llevará a cabo de manera presencial, estructurado en sesiones de 90 minutos cada una, una vez por semana, esta distribución temporal ha sido cuidadosamente pensada para evitar la sobrecarga de funciones que generalmente enfrentan los directivos, también se incluye la participación de un acompañante o facilitador, solicitado a la Ugel.

Tabla 6

Cronograma del Desarrollo del Programa de Formación Emocional de los Gestores Educativos

Fases	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto
I	x x x x x x x x x x x					
II				x x x x x x x x		
III	x x x x x x x x x x x x x x x x x x x x					

Nota: Elaboración propia.

Tabla 7

Cronograma del Desarrollo del Programa de Formación Emocional de los Gestores Educativos

Fases	Descripción	Logro esperado	Cronograma
Fase I: Evaluación de las necesidades			
Diagnóstico del contexto	Sensibilización		
Diagnóstico de los sujetos a intervenir	- 1º unidad: Conociéndome: Autoestima, Motivación y Actitudes Productivas		
Priorización de las necesidades del rol del directivo.	- 2º unidad: Me interesa mi escuela, Relaciones Humanas, Comunicación Asertiva y Trabajo de Equipo.	Se Analiza, reflexiona y se maneja estrategias para el recojo de información con el fin de lograr el diagnóstico de las necesidades del contexto y del rol del directivo.	Duración: Siete semanas de tres unidades: 1º unidad: 3 sesiones 2º unidad: 3 sesiones 3º unidad: 1 sesión
Selección de los participantes: director, subdirectores y coordinadores de nivel y áreas	- 3º unidad: Cierre, ejercicio de reflexión individual y grupal de los participantes sobre el rol del directivo y su impacto en la escuela.		
Aplicación de instrumentos de recolección de datos	Entrevistas.		
Selección de necesidades del rol del directivo.	Encuestas.		

Fases	Descripción		Logro esperado	Cronograma
Fase II: Diseño y aplicación del programa				
Selección de estrategias de acuerdo con las necesidades de liderazgo directivo, gestión directiva y relaciones interpersonales.	Liderazgo Pedagógico: - El liderazgo pedagógico y su impacto en los aprendizajes - Prácticas eficaces de liderazgo pedagógico		Directivos capaces de enfrentarse a los retos de su labor de líderes pedagógicos, de gestor pedagógico y de liderar un clima laboral favorable para los aprendizajes de los estudiantes demostrando sus competencias emocionales	Duración: Cuatro semanas de dos unidades: 1º unidad: 2 sesiones 2º unidad: 2 sesiones
	Gestión Directiva Gestión Escolar -Instrumentos de gestión escolar - Marco de Buen Desempeño del Directivo Relaciones interpersonales - Estrategias de autoestima, autoconocimiento como persona y directivo. - Desarrollo de estrategias de autodomínio de sus emociones frente a situaciones difíciles como directivo			
Aplicación de estrategias de apoyo antes y durante la intervención.				

Fases	Descripción	Logro esperado	Cronograma
Fase III: Evaluación del programa			
Seguimiento del proceso de las estrategias	Acompañamiento y monitoreo de la implementación del programa a través de la autoevaluación crítica y reflexiva	Se organizan la recogida de datos y las estrategias y la valoración de los resultados.	Antes
Identificación del tipo de evaluación			Durante
Identificación de instrumentos de evaluación.			Después

Nota: Elaboración propia.

3.4.5.6. Organización

Ver Tabla 7

3.4.5.7. Evaluación

De acuerdo con lo estipulado por MINEDU (2017), el facilitador desempeña un papel importantísimo desde el inicio del programa, transformando la experiencia en un objeto de conocimiento que fundamenta un diálogo reflexivo, este diálogo se origina a partir de interrogantes clave, conduciendo a un proceso de autorreflexión que permite a los involucrados cuestionar y reevaluar sus prácticas. Entonces, los instrumentos de evaluación implementados, tales como las fichas de coevaluación y los informes de autoevaluación, permiten un análisis profundo de aspectos como el liderazgo pedagógico, la gestión directiva y las relaciones interpersonales, a través de estos medios, los facilitadores no solo evalúan el progreso de los participantes, sino que también fomentan la autosuficiencia y el autoanálisis, promoviendo un aprendizaje significativo.

La evaluación utilizada está definida como formativa, según MINEDU (2016), se centra en la retroalimentación como elemento fundamental, facilitando el reconocimiento de las competencias adquiridas, permitiendo a los participantes identificar áreas de mejora y garantizando así un proceso de aprendizaje continuo. La interacción constante entre el facilitador y los participantes estimula la construcción colectiva del saber pedagógico, convirtiendo la evaluación en una herramienta dinámica y colaborativa. (Tabla 8).

Tabla 8

Competencias Emocionales Derivadas del Programa de Formación Emocional de Gestores Educativos

Estrategia utilizada	Competencias	Capacidades
Liderazgo pedagógico	Promover liderazgo pedagógico basado en la colaboración, la empatía y la confianza expresado en la toma de decisiones y el respeto para mejorar los aprendizajes de los estudiantes.	Generar espacios para el trabajo colaborativo con iniciativa y flexibilidad para la toma de decisiones en mejora de los aprendizajes de los estudiantes Demostrar empatía y confianza para mejorar la eficiencia y eficacia del liderazgo pedagógico en la comunidad educativa
Gestión directiva	Organizar la intervención democrática de los actores de la IE a favor de los aprendizajes y la planificación institucional.	Promover la participación de toda la comunidad educativa en la gestión escolar, delegando funciones para la mejora de la institución educativa. Conduce de manera participativa los trabajos de planificación en equipo fortaleciendo la comunicación eficaz entre los docentes
Relaciones interpersonales	Fomentar la colaboración democrática de los actores de la institución educativa, las familias y la comunidad a favor de los aprendizajes; así como un ambiente escolar instituido en el respeto, el estímulo, la y el reconocimiento de la diversidad	Analiza, reflexiona y maneja estrategias que contribuyen a su desarrollo interpersonal y el de su comunidad educativa, en el marco de su práctica directiva. Promover ambientes positivos basados en la comunicación efectiva y asertividad para lograr mejorar en el aprendizaje de los estudiantes a través del compromiso de los docentes

Nota: Elaboración propia.

3.4.2. Programa de formación emocional para gestores educativo

3.4.2.1. Objetivo General

Promover el desarrollo de las competencias emocionales en los directivos de una institución educativa para crear ambientes adecuados para la comunidad educativa y la incidencia en el logro de aprendizajes en los estudiantes.

3.4.2.2. Objetivos Específicos

- Garantizar que las acciones de la competencia emocional tengan una influencia positiva en el rol de los directivos de la institución educativa.
- Mejorar a través de estrategias que garanticen aprendizajes significativos y fomenten el trabajo en equipo, en comunidades de aprendizaje y en el crecimiento personal.
- Fortalecer la comunicación efectiva entre los miembros de la comunidad educativa para mejorar el clima institucional

3.4.2.3. Contenido programático

Ver Tabla 9.

3.4.2.4. Fase I: Presentación General Del Tema

Ver Tabla 10.

Tabla 9*Contenido del Programa de Formación Emocional en los Gestores Educativos*

Fases	Contenidos
Fase I Sensibilización: Conociéndome	Primera unidad: La autoestima a través de la autorreflexión, Motivación y Actitudes Productivas La segunda unidad: Me interesa mi escuela. La tercera unidad de Cierre: Ejercicio de reflexión individual y grupal de los participantes sobre el rol del directivo y su impacto en la escuela
Fase II- A Liderazgo pedagógico	Primera unidad: El liderazgo pedagógico y su impacto en los aprendizajes Segunda unidad: Prácticas eficaces de liderazgo pedagógico, enfocados en: Flexibilidad Iniciativa Empatía Optimismo Creatividad emocional
Fase II- B Gestión Directiva	Primera unidad: Instrumentos de gestión escolar Segunda unidad: Marco de Buen Desempeño del Directivo, enfocados a través de: Trabajo en equipo Asertividad Escucha activa Comunicación efectiva Negociación Delegación el estrés Catalizador del cambio
Fase II- C Relaciones interpersonales	Primera unidad: Estrategias de autoestima, autoconocimiento como persona y directivo. Segunda unidad: Desarrollo de estrategias de autodomínio de sus emociones frente a situaciones difíciles como directivo. Autoestima Autoconocimiento Autodomínio

Tabla 10
Desarrollo de los Contenidos del Módulo

Unidades		Contenidos	
1º unidad	Conociéndonos	Sesión 1º	Autoestima, Autoestima a través de la autorreflexión
		Sesión 2º	Motivación
		Sesión 3º	Actitudes Productivas
2º unidad	Me interesa mi escuela	Sesión 1º	Relaciones Humanas
		Sesión 2º	Comunicación Asertiva
		Sesión 3º	Trabajo de Equipo
3º unidad	Ejercicio de reflexión individual y grupal de los participantes sobre el rol del directivo y su impacto en la escuela	Sesión 1º	El rol del directivo y su impacto en la escuela.
		Sesión 2º	Entrevistas (directivos, docentes, estudiantes y padres de familia).
		Sesión 3º	Encuestas (directivos, docentes, estudiantes y padres de familia).

Sesión 1: Datos informativos

Tema	La autoestima a través de la autorreflexión		
Duración	90 minutos	Fecha	
Docente facilitador / mediador	Número de participantes		
Participantes	Directivos, docentes y administrativos	Estudiantes	Padres de familia
Aprendizaje esperado	Reconoce las diferentes necesidades humanas a través de la autorreflexión de la autoestima en un clima miembros de la comunidad educativa		
Desarrollo de la sesión			

Sesión 1: Inicio				
Desarrollo de la sesión				
Procesos pedagógicos	Estrategias / actividades	Tiempo	Recursos	
Motivación	INICIO			
	El facilitador inicia la sesión presentado los módulos de capacitación y los compromisos que asumir durante la sesión.			
	1. Despertar el interés			
	2. Recuperar experiencias previas	15 minutos	Aula, carpetas, pizarra, plumones, proyector y computadora	
	¿Depende emocionalmente de lo que los demás digan u opinen de usted? Hace participar algunos grupos.			
	¿Hasta que punto está seguro de sí mismo para que no le afecte en exceso la actitud de los demás?			
	2. Autorreflexión sobre la autoestima			
	A continuación, el facilitador presenta el tema de la sesión a través del propósito de la sesión: Analizamos las necesidades humanas mediante la autorreflexión de la autoestima en actividades para mejorar nuestra competencia emocional.			

Sesión 1: Desarrollo			
Desarrollo de la sesión			
Procesos pedagógicos	Estrategias / actividades	Tiempo	Recursos
Actividad 2			
DESARROLLO	El facilitador indica a los participantes escribir en una hoja las respuestas de forma individual sobre las siguientes preguntas a) ¿Merezco que me amen? b) ¿Qué puedo ofrecer a los demás? ¿Me considero valioso por ello? c) ¿Respeto mis necesidades físicas y emocionales y trato de manera activa satisfacerlas, estando con personas que me gustan o haciendo cosas agradables? d) ¿Pido serena, pero firmemente que los demás muestren respeto por algunas de mis necesidades o actúo como si yo no importase? e) Escribe 5 cualidades que hacen de ti un ser especial, distinto e irrespetible, al que vale la pena amar y tener en cuenta El facilitador explica brevemente la importancia de notar la existencia de situaciones que suelen distorsionar la definición de autoestima.	15 minutos	Aula, carpetas, hojas bond, proyector y computadora
Actividad 3			
DESARROLLO	A continuación, el facilitador, forma grupos de trabajo entre los participantes, mediante la adaptación de la técnica de formación de grupo “La cita que nos unió”. El facilitador necesita explicar las ventajas del trabajo en equipo. Luego presenta unas diapositivas sobre el tema, el facilitador explica cuáles son las características de la autoestima, explicando con ejemplos de la vida real para facilitar la comprensión del tema a los participantes. Analiza, junto con los grupos los conceptos, tomando siempre en cuenta las participaciones de todos los integrantes. Para ello, el facilitador repartirá una rúbrica de evaluación para medir al grado de logro de la participación en el tema. Ayudado de las diapositivas, sintetiza las respuestas y las relaciona con la autoestima	15 minutos	Aula, carpetas, hojas bond, proyector y computadora
1. Reflexionar sobre su autoestima			
2. Transferir lo aprendido			

Sesión 1: Desarrollo				
Desarrollo de la sesión				
Procesos pedagógicos	Estrategias / actividades	Tiempo	Recursos	
Actividad 4				
DESARROLLO	Se invita a los grupos a participar de la actividad. Ellos tendrán que analizar las ideas sobre baja y alta autoestima y relacionarlas con el tema. Aplican lo anclado en si mismos y organizan las ideas en un papelote para exponer su análisis, El facilitador solicita el compromiso por parte de cada participante de transferir lo aprendido a sus vidas personales.	15 minutos	Aula, carpetas, hojas bond, proyector y computadora	
1. Reflexionar sobre su autoestima				
2. Transferir lo aprendido				

Sesión 1: Cierre				
Desarrollo de la sesión				
Procesos pedagógicos	Estrategias / actividades	Tiempo	Recursos	
Actividad 7				
CIERRE	Finalmente, la retroalimntación final, se forma a los participante en círculo para que puedan intercambiar sus experiencias de la sesión, a través de preguntas tentativas como: ¿Consideran útil el tema tratado en la sesión? ¿Por qué cree es importante hablar de este tema en la escuela? ¿Green que la autoestima se educa y desarrolla? ¿Todas las personas, sin importar la edad pueden ser educada en desarrollar su autoestima? Se consolidan las respuestas mientras el facilitador actúa de moderador para generar una retroalimentación general.	15 minutos	Aula, carpetas, hojas bond, proyector y computadora	
7. Intercambiar experiencias de la sesión				

Indicadores de evaluación	
Criterio de evaluación de los aprendizajes	Indicadores de evaluación
Constatación del concepto de autoestima y su relación con el entorno.	El facilitador da una retroalimentación a través de un plenario en el que deban responder a las preguntas realizadas. El facilitdor obtendrá en esta sesión datos para su análisis a través de la observación directa de la actividad y registro escrito, el cual comprenderá: registro de asistencia, para respetar el compromiso de permanencia en la sesión, registro de observación para determinar el comportamiento en una sesión de miembros de la comunidad educativa, ficha de autoevaluación para que los participantes se den cuenta de su desempeño en las sesiones del módulo y el seguimiento de las instrucciones dadas.

3.4.2.5. Secuencia de Actividades

- **Actividad 1.** La primera actividad en una secuencia didáctica para establecer las bases del aprendizaje, en este caso, se lleva a cabo a través de la exhibición de imágenes relacionadas a las preguntas planteadas, facilitando de este modo la comprensión y estimulando el interés de los participantes. Durante un periodo de quince minutos, el facilitador tiene la responsabilidad de crear un ambiente inclusivo donde cada voz sea escuchada y se valore la diversidad de opiniones, por ello, el facilitador debe estar preparado para dirigir la conversación, formulando preguntas que inviten a la discusión y reformulando aquellas que no resulten claras para la totalidad del grupo. Esta dinámica garantiza que cada asistente, independientemente de su bagaje cultural o educativo, pueda contribuir al diálogo y enriquecerlo con sus perspectivas, una vez que se han compartido las inquietudes y reflexiones, el facilitador debe consolidar las ideas mencionadas por los participantes.
- **Actividad 2.** En esta actividad individual, los participantes tendrán la oportunidad de explorar sus propios sentimientos en relación con su autoestima, un ejercicio que invita a la introspección y al autoconocimiento, al reflexionar sobre nuestra autoestima, se debe considerar las experiencias pasadas, las relaciones interpersonales y las expectativas sociales; después de compartir estas reflexiones con el facilitador, se abrirá un espacio para discutir la naturaleza de la autoestima auténtica.
- **Actividad 3:** Formación de Grupos a Través de la Adaptación de la Técnica “La Cita que Nos Ha Unido” la actividad de formación de grupos que se presenta bajo la técnica “La cita que nos ha unido” permite fomentar la colaboración y la interacción entre los participantes, la metodología se adaptó utilizando hojas de colores para promover el trabajo en equipo y facilitar la integración de los asistentes en un ambiente de aprendizaje más participativo, la dinámica comienza con la distribución de pedazos de papel de colores, que representan las diferentes piezas de una cita que se deben recomponer, al asignar a cada participante un pedazo del mismo color, se establece un primer nivel de conexión

que invita a los asistentes a interactuar y moverse por el aula en busca de otros individuos con los que compartir sus fragmentos, estableciendo un contexto propicio para el intercambio de ideas y experiencias.

Una vez que los participantes se han agrupado en equipos de cinco, se facilita la identificación de cada miembro mediante la creación de papelotes en los que se anotan sus nombres, una vez finalizado la formación de los grupos, se procede a discutir sobre el tema previamente abordado en las diapositivas de PowerPoint.

Ver Tabla 11 (Rúbrica de evaluación)

- **Actividad 4:** Presentación de la Información sobre la Autoestima y Trabajo en Grupo. El facilitador tiene la responsabilidad de establecer claramente los objetivos que se persiguen al abordar el tema de la autoestima y su relación con el trabajo en grupo, en este proceso de presentación no solo busca informar a los participantes, sino que también promueve un espacio de retroalimentación en el cual se estimula el diálogo y la reflexión conjunta sobre el contenido presentado. Los participantes, organizados en grupos de trabajo, eligen un delegado, quien los guiará a elaborar una lista de ideas que abordan tanto la autoestima baja (BA) como la alta autoestima (AA). Este ejercicio permite que cada grupo identifique características y ejemplos asociados a cada tipo de autoestima y, por ende, los categorice de acuerdo a la información discutida previamente en las diapositivas.

Ver Tabla 12 (Trabajo en Grupo Actividad 4)

El facilitador fungirá como organizador del proceso de enseñanza-aprendizaje, entre sus tareas están: elaborar las fichas de control de asistencia, de observación y de autoevaluación del estudiante. Aplicándolas de manera adecuada a los tiempos planificados, favorecerá un ambiente de aprendizaje estructurado y productivo.

Tabla 11
Modelo de Rúbrica de Evaluación

PROGRAMA DE FORMACIÓN EMOCIONAL PARA GESTORES EDUCATIVOS				
COMPETENCIAS EMOCIONALES		Rúbrica de evaluación		
FECHA	MARZO	FACILITADOR	1 : Conociéndonos	
FASE	1	UNIDAD		
TEMA	La autoestima a través de la autoreflexión			
Escala de calificación				
Aspectos a evaluar	Excelente	Muy buena	Aceptable	Insuficiente
Participación activa	Participa en todas las actividades previstas y trabaja en equipo	Participa en todas las actividades previstas, pero solo con algunos integrantes del grupo	Participa en algunas de las actividades previstas, solo con algunos integrantes del grupo	No participa. Indiferencia frente a las acciones realizadas.
Interés por el tema tratado en la sesión	Centra su atención en las actividades y emite puntos de vista y/o juicios de valor	Centra su atención y comparte su experiencia.	Escucha y relaciona la nueva información con lo que sabe	Solo escucha
Aplica lo aprendido	Sintetiza las preguntas anteriores y las relaciona con la autoreflexión sobre la autoestima	Sintetiza la información de las preguntas anteriores, teniendo en cuenta algunos casos.	Sintetiza la información en relación a las preguntas anteriores	Solo copia o transcribe

Tabla 12
Trabajo en Grupo Actividad 4

Indicar entre paréntesis Baja autoestima (BA) o Alta autoestima (AA)					
1.	Un niño que padece fobias sociales	()	10.	Una persona con frecuentes sentimientos de culpa, inutilidad y desamparo	()
2.	Una persona cariñosa e interesada por el bien de los demás	()	11.	Una profesora que fomenta la participación de los alumnos en clase	()
3.	Un adolescente que logra reponerse después de la pérdida de un ser querido	()	12.	Un alumno que no participa en clase por temor a decir algo incorrecto	()
4.	Un adolescente que aprende a tocar un nuevo instrumento y confía en que puede lograrlo	()	13.	Un empleado que le admite a su jefe que se equivocó, pero quiere intentarlo de nuevo	()
5.	Una persona que se alegra de los logros de los demás	()	14.	Una adolescente que se aferra a una pareja violenta que no la valora	()
6.	Un niño que se ilusiona con ser bombero en un futuro	()	15.	Una mujer que monta su propio negocio	()
7.	Una persona con fuerte depresión que lo lleva al consumo de sustancias para auto agredirse	()	16.	Un joven que se anima a llamar a la chica del curso que le gusta	()
8.	Una persona con trastornos de ansiedad	()	17.	Un adolescente que necesita el aval de sus padres para dar su opinión	()
9.	Una mujer que se siente insegura de su cuerpo	()	18.	Una mujer que le echó la culpa de su matrimonio a sus hijos	()

3.5. Conclusiones

En la presente investigación, se llevó a cabo el diseño de un programa de intervención destinado a fortalecer la competencia emocional en los directivos de una institución pública, proponiéndose con ello, enriquecer las habilidades emocionales, el liderazgo, además de fomentar la competencia social, siendo esta un motor vital para cultivar relaciones sanas y efectivas entre los miembros de la comunidad educativa, aportando además, herramientas que abarcan diversas dimensiones para el desempeño exitoso del directivo, con la regulación emocional permite a los directivos pueden enfrentar los desafíos de su rol mediante estrategias efectivas de afrontamiento ante situaciones adversas.

A través del análisis realizado, se diagnosticó la competencia emocional en directivos de una institución educativa pública, se utilizaron encuestas y entrevistas como instrumentos para llegar a estos resultados, el estudio reveló que los directivos presentan una necesidad en cuanto al desarrollo sus competencias emocionales. A partir de la aplicación de técnicas de colecta y procesamiento de datos, emergieron categorías que evidencian deficiencias en el área de liderazgo y gestión directiva, constatando la ausencia de un liderazgo efectivo, lo cual limita la capacidad de los directivos para inspirar y guiar a sus equipos, también se identificó un deficiente manejo de las relaciones interpersonales, lo que genera un clima organizacional poco propicio para la colaboración y el desarrollo profesional. Por último, se observó una indisposición por parte de los directivos a la autoevaluación, elemento esencial para el crecimiento personal y profesional.

Se logró establecer un marco conceptual para la sistematización teórica de las categorías apriorísticas, específicamente en el ámbito de la competencia emocional y los programas de intervención, representa esto un paso para la comprensión y desarrollo de estrategias efectivas en este campo, a través del análisis de la literatura científica se ha logrado recopilar una amplia gama de información que facilita la identificación de variables para el proceso de intervención. Además, con los datos recopilados se pudo

realizar el diagnóstico de campo, permitiendo la elaboración de instrumentos adecuados para la recolección de información, siendo esenciales para la constatación de las categorías teóricas y su aplicación práctica en el contexto de intervención.

A través de este proceso de investigación, se pudo contrastar las categorías apriorísticas con las categorías emergentes, facilitando la comprensión de las necesidades específicas de los directivos en el ámbito de las competencias emocionales, aplicando el enfoque metodológico adoptado, se pudo explicar la complejidad del entorno educativo, ordenando y relacionando las categorías apriorísticas y emergentes, se logró construir una secuencia lógica que orienta la formulación de un programa de intervención específico, donde se incluye la autoevaluación y el acompañamiento como parte integral del proceso de cambio

Mediante el método de juicio de expertos, se han evaluado tanto los aspectos positivos como los negativos de una propuesta de intervención diseñada para abordar la competencia emocional en los gestores educativos. La propuesta fue estructura en fases, que garantiza un enfoque integral y reflexivo en cada sesión de aprendizaje. En primer lugar, se destaca la importancia de la evaluación del contexto y de los sujetos a intervenir, así como las necesidades inherentes al rol del directivo, permitiendo una comprensión profunda de las particularidades del entorno educativo y de los desafíos específicos que enfrentan los directivos. En segundo lugar, la propuesta se enfoca en el desarrollo de aspectos clave de la función directiva, tales como el liderazgo pedagógico, la gestión administrativa y las relaciones interpersonales, elementos que determinan el éxito de cualquier programa educativo. Y finalmente, la evaluación del programa a través de la autorreflexión e interreflexión de los actores de la comunidad educativa, permitiendo medir el impacto de la intervención y fomentar una cultura de aprendizaje continuo.

3.6. Recomendaciones

Existe una creciente importancia de las competencias emocionales en la gestión de instituciones educativas, debido a esto, se propone la implementación del programa de intervención propuesto, el cual está centrado en el desarrollo de la competencia emocional de los directivos de una institución educativa pública en San Juan de Lurigancho, enfatizando su valor como una innovación pedagógica. La incorporación de estas competencias no solo transformará el liderazgo pedagógico, sino que también impactará de manera significativa en la calidad educativa y en las relaciones interpersonales dentro del entorno escolar, facilitando la gestión educativa al fortalecer la comunicación y el trabajo en equipo, promoviendo relaciones interpersonales más saludables y colaborativas

Validar el programa de intervención planteado, dirigido a los directivos de una institución educativa pública en San Juan de Lurigancho, esta validación permitirá la medición de los impactos logrados y su sostenibilidad, la comunidad educativa en su conjunto debe explorar la importancia del diagnóstico contextual y la implementación de actividades centradas en tres pilares esenciales: el liderazgo pedagógico, la gestión directiva y las relaciones interpersonales.

La competencia emocional es un componente básico en la gestión educativa de hoy día, se recomienda el registro y la difusión de resultados de este programa de intervención, el cual esta denominado como: Programa de Intervención para el Desarrollo de la Competencia Emocional de Directivos en San Juan de Lurigancho, orientado al desarrollo de estas competencias en los directivos de una institución educativa pública.

REFLEXIONES FINALES

Según Goleman (1995), el desarrollo personal y profesional alcanza el nivel de satisfacción, cuando las competencias emocionales, que incluyen habilidades como la autoconciencia, la regulación emocional y la empatía contribuyen conjuntamente y de manera eficaz, en la esfera individual y colectiva del hombre en sociedad, lo que permite a su vez, la facilitación de las relaciones interpersonales sólidas, que progresivamente se van adaptando a las necesidades y exigencias que derivan del concepto emocional vinculado a la toma de decisiones dentro del constructo predictor del éxito en una escala que involucre la realización personal y laboral, ello porque el argumento que las mismas han llevado a construir, recae en incrementar en individuos las competencias que los vuelve más resilientes frente a las situaciones adversas, pues lo que verdaderamente se busca es fomentar un ambiente de trabajo colaborativo, donde la comunicación y el entendimiento mutuo son esenciales para alcanzar objetivos comunes.

En cuanto a las dimensiones de derivan de tales aptitudes, como la autoconciencia, autorregulación, solidaridad y en esencia, las habilidades sociales que impulsan el convivir ameno, suponen un enlazamiento en el desenvolvimiento integral de determinadas personas, donde resulta sencillo el reconocimiento y comprensión de las emociones no sólo propias, sino también ajenas afrontando a través de una efectiva gestión, las reacciones impulsivas que pudiesen perjudicar las relaciones interpersonales, razón por la cual, la clave de las dimensiones recae en el fortalecimiento inmediato de las comunicaciones mantenidas en un grupo profesional

específico, que implique a su vez, una colaboración personal entre sus miembros, porque el impacto que poseen sobre la vida personal no es ajeno la influencia que ejercen en desempeño profesional, pues sólo de tal unión deviene la creación de buenas condiciones laborales (Goleman, 1995).

Esta relevancia no es estática, todo lo contrario, se extiende a todos los ámbitos, donde destaca el de formación y aprendizaje, pues el desarrollo de tales habilidades permite transformar todo el proceso de enseñanza que involucra determinado tipo de instrucción en un plantel educativo, lo cual, al trasladarlo a la percepción del estudiantado, ocasiona la obtención de un rendimiento académico superior que, al exteriorizarse, muestra una reducción de los problemas referidos a la conducta, de ahí que, la implementación de las nuevas estrategias del orbe deben girar en torno a la efectividad que desprende el bienestar emocional, siendo que, al adoptarlo en las dinámicas de grupo, permite la cohesión de los mismos ante el trabajo y la resolución de conflictos. Quiere decir que, el aprender a regular y gestionar emociones trae consigo un sostenimiento de relaciones sanas, enmarcadas dentro de patrones empáticos y solidarios, donde impere la formación de individuos con una percepción más completa, por ello, los factores a tener en consideración recaen en:

- La incorporación de un currículo de educación socioemocional, en aras de implementar programas que recoja lecciones a la regulación del sentir personal y colectivo.
- La formación e instrucción del docente, quien al figurar como el papel predominante en el proceso de enseñanza-aprendizaje requiere ser el reflejo de adopción de comportamientos emocionalmente saludables y sostenibles.
- La creación de un ambiente académico positivo, pues sólo a través de él se alcanza un aura educacional con sujeción a las dimensiones de las competencias emocionales que permiten cumplir con las expectativas personales, académicas y en un futuro, profesionales.

- La inclusión de la práctica de la atención plena, ello porque ayuda al desarrollo y desenvolvimiento del estudiante dentro de las aulas de clases, combatiendo las adversidades que recoge el mismo ciclo educacional.

A juicio del autor, fomentar las competencias expuestas a lo largo de esta línea investigativa, genera a temprana edad, un impacto significativo en la cotidianidad de las personas, quienes son instruidas para afrontar eficientemente los futuros desafíos mediante un nivel de concientización, compromiso y determinación inmediato, por ello, Daniel Goleman (1995) las entiende como: “(...) habilidades que permiten a las personas reconocer, comprender y gestionar sus propias emociones y las de los demás. Estas habilidades son fundamentales para el desarrollo personal, la comunicación efectiva y la construcción de relaciones saludables”, evidenciando la importancia que reside en la inteligencia, regulación y posterior exteriorización emocional de hombre en los distintos ámbitos que atraviesa en su vida, y en base a los cuales formula sus expectativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ana B. Sánchez García. (2011). *La programación didáctica en Educación Secundaria*. [Archivo PDF]. https://www.rmm.cl/sites/default/files/usuarios/10643955/doc/programadidactica_eso.pdf

BarOn, R. (1997). *Development of the BarOn EQ-I: A measure of emotional and social intelligence*. 105th Annual Convention of the American Psychological Association in Chicago

Blanes C.; Gisbert, V. y Díaz P. (2014). *La Importancia De Las Competencias Emocionales En La Gestión De Unidades Organizativas*. <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/51240/Blanes%20Nadal,%20C%20-%20La%20importancia%20de%20las%20competencias%20emocionales.pdf?sequence=1>

Bisquerra, R. (2001). ¿Qué es la educación emocional? *Temáticos de la escuela española, I* (1), 7-9. Barcelona: Cisspraxis

Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. http://eoepsabi.educa.aragon.es/descargas/G_Recursos_orientacion/g_7_competencia_basicas/g_7_2.compet_y_educ.emocional/2.1.Educ_emocional_competenc_bas.pdf

- Bisquerra Alzina, R., y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70601005.pdf>
- Balda Maider. (2019). *Competencias emocionales y rendimiento académico*. Universidad Pública de Navarra. <https://academica-e.unavarra.es/server/api/core/bitstreams/a9ed3739-5934-442b-93ee-d5ba9c138d9e/content>
- Bisquerra, R., Bella, C., Canales, A. y Navarrete, M. (2024). *Manual del Modelo de formación en Competencias Emocionales para Líderes*. [Archivo PDF] https://www.ccc.cl/wp-content/uploads/2024/04/Manual-Competencia-Emocionales-para-Lideres_-Marzo2024.pdf
- Boza, M. (2011). Paradigma socio-critico, teoría crítica. Recuperado de: <http://monografias.com/usuario/perfiles/tesis-de-pre-grado>. Pág. 69.
- Cabanillas, M. (2014). Competencias emocionales para directivos. *Perspectiva*, 5(17), 171-191.
- Camodeca, M. y Rieffe, C. (2013). *Validation of the italian emotion awareness questionnaire for children and adolescents*. European Journal of Developmental Psychology, 10(3). <http://dx.doi.org/10.1080/17405629.2012.694609>
- Clark (Eds.), Cognitive therapy over the lifespan: Evidence and practice (pp. 60-89). New York, NY: Cambridge University Press
- Cerezal, J. & Fiallo, J. (2005). *Cómo investigar en pedagogía*. La Habana: Pueblo y Educación. Concha, C. (2007). Claves para la formación de directivos de instituciones escolares. Reice. [Versión electrónica]. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5133-138

- Diana D. J. De León Cerda. (2021). *La importancia del diagnóstico*. [Archivo PDF]. http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/3991/1/Proyecto_de_intervencion.pdf
- Duncan-Villarreal, V. (2022). Competencia emocional en el profesorado de diferentes niveles educativos: una revisión de la literatura. *Investigación Valdiviana*, 16(3), 131–141. <https://doi.org/10.33554/riv.16.3.1457>
- Echeverría Antonio. (2005). *Competencia de acción de los profesionales de la orientación*. Madrid: Esic Editorial.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E. y Bumbarger, B. K. (2003). The Effectiveness of Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) Programs. *Social Policy Report*. 17(1), 3-19.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books.
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Ed Kairós Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona. Ed. Kairós
- Hernández V. (2017). *Las competencias emocionales del docente y su desempeño profesional*, 37. <https://www.alternativas.me/attachments/article/147/06%20%20Las%20competencias%20emocionales%20del%20docente.pdf>.
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. (6a ed.). Mexico DF: McGraw Hill Education.
- Hernández, J. S., Tobón, S., Vázquez, J. M. (2014). “Estudio conceptual de la docencia socioformativa”, [Versión electrónica]. *Ra Ximhai*, Vol. 10, No. 5, 89-101

- Herrera, G. (2004). *El docente de baja autoestima, implicaciones didácticas*. Indivisa. *Boletín de Estudios e Investigación*. [Archivo PDF]. <https://www.redalyc.org/pdf/771/77100504.pdf>
- Jennings, P. A., y Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student Outcomes. *Journal of Educational Psychology*. 101(3), 491-501.
- Loja, C., y Quito, L. (2021). El rol docente y las innovaciones pedagógicas como elementos para la transformación educativa. *Revista Científica* 6(20), 296-310. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.20.16.296-310>
- Lozano Peña, G.; Sáez Delgado, F.; López Angulo, Y.; Mella Norambuena, J.; Contreras Saavedra, C; y Ramos Huenteo, V. (2023). Programas de intervención docente en competencias socioemocionales: una revisión sistemática de la literatura. *Aula de Encuentro*, volumen 25 (2), Reflexiones, pp. 218-245. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ADE/article/view/7391/8289>
- Mayer J. y Salovey, P. (1997). "What is emotional intelligence?" En P. Salovey y D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Martínez Pérez, Lorea. (2022). Pedagogía con corazón: el aprendizaje socioemocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar Universidad Iberoamericana*, Ciudad de México, México ISSN-e: 2954-4599. <https://portal.amelica.org/ameli/journal/777/7773834005/7773834005.pdf>

- Mennin, D., Turk, C., Heimberg, R., & Carmin, C. (2004). Focusing on the regulation of emotion: A new direction for conceptualizing and treating generalized anxiety disorder. En M. S. Reinecke & D. A.
- Ministerio de Educación del Perú. (2009). Manual de Gestión para directores de instituciones educativas. Lima- Perú. Minedu.
- Ministerio de Educación del Perú. (2014). Marco de Buen Desempeño del Directivo. LimaPerú. Minedu.
- Ministerio de Educación del Perú. (2015). Plan de desarrollo de las personas de Minedu. imaPerú.
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). Currículo Nacional de la Educación Básica. LimaPerú. Minedu
- Ministerio de Educación del Perú. (2017). Enfoque crítico reflexivo para una nueva docencia. Lima- Perú. Minedu.
- Ministerio de Educación del Perú. (2018). La Evaluación del Desempeño en Cargos Directivos de Institución Educativa de Educación Básica (EDDir). Lima-Perú. Minedu
- Murillo, W. (2008). La investigación científica. [Archivo PDF] <http://www.monografias.com/trabajos15/invest-científica/investcientífica.shtm>
- Navarro, J. (2013). *La educación emocional como estrategia para fortalecer la convivencia escolar en el aula*. <http://www.cives.cl/ocs/index.php/cives/5cives/paper/viewFile/58/73>

- Nieto, A. y Ortiz S. (2024). *Las competencias emocionales de los docentes, para moderar y mediar las conductas disruptivas*. [Archivo PDF]. <https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/bitstream/20.500.12584/1379/3/Las%20competencias%20emocionales%20de%20los%20docentes.pdf>
- Nieto, Callejas y Jerez (2012). *Las Competencias Básicas*
- Palomer R, Briones E y Gómez, A. (2019) *Formación en valores y competencias socioemocionales para docentes tras una década de innovación*. [Archivo PDF] <https://doi.org/10.19053/22160159>
- Perrenoud Philippe. (2008). *Construir Las Competencias, ¿Es Darle La Espalda A Los Saberes?* Red U. Revista de Docencia Universitaria, núm. monograf.II. <https://revistas.um.es/redu/article/view/35261/33781>.
- Reynaga, J. (2015). El método estadístico. UNAM. México. Recuperado de paginas.facmed.unam.mx/deptos/sp/wp-content/uploads/2015/.../03REYNAGA1.pdf
- Rodríguez, A., & Pérez, A. (2017). Métodos científicos de indagación y de construcción del conocimiento. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, (82), 126.
- Saarni C. (1999) *The development of emotional competence*. Nueva York: Guilford.
- Sacks, H. (1992) *Lectures on Conversation*, vols. I y II. Oxford: Basil Blackwell. Compilado por Gail Jefferson, con una introducción de Emanuel Schegloff.
- Schmelkes, Sylvia. *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas, SEP* (Biblioteca para la actualización del maestro), México, 1992.

- Sánchez, F. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: consensos y disensos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 102-122.
- Stagnaro D. y Da Representação N. (2012). *Proyecto de Intervención*. [Archivo PDF]. <https://wac.colostate.edu/docs/books/encarrera/stagnaro-representacao.pdf>
- Sigalés, C. (2004). Formación universitaria y TIC: nuevos usos y nuevos roles. *Revista de Universidad y Sociedad del conocimiento*, 1(1), 1-6. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v1i1.226>
- Trower, P. (1982). Towards a generative model of social skills: A critique and synthesis. En J.P. Curran y P.M. Monti (comps.): *Social skills training: A practical handbook for assesment and treatment*. Nueva York: Guilford Press.
- Tobón, S. (octubre, 2013). Desarrollo y evaluación de competencias emocionales para Profesores. Entrevista Mural Unión al Dr. Sergio Tobón. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/328171651>

