



**PERCEPCIÓN DEL ROL DE ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO  
EN COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES Y SU RELACIÓN  
CON EL BIENESTAR EMOCIONAL EN DOCENTES DE PRIMARIA  
DE DOS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE CHICLAYO Y  
TARAPOTO**

PERCEPTION OF THE ROLE OF PEDAGOGICAL SUPPORT IN  
SOCIOEMOTIONAL COMPETENCES AND ITS RELATIONSHIP WITH  
EMOTIONAL WELL-BEING IN PRIMARY TEACHERS OF TWO  
EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN CHICLAYO AND TARAPOTO

**Tesis para optar al Título de Segunda Especialidad Profesional en Acompañamiento  
Pedagógico al Docente de Educación Primaria**

**Presentado por**

Eliana Tafur Acosta

<https://orcid.org/0009-0001-2789-1689>

Rosario García Sagástegui

<https://orcid.org/0009-0000-5719-7594>

**Asesor**

Iván Montes Iturrizaga

<https://orcid.org/0000-0002-9411-4716>

**Lima, noviembre, 2023**



CERTIFICADO DE ANÁLISIS  
magister

# TESIS\_García\_y\_Tafur\_a\_21\_2023[1]

6%  
Similitudes



< 1% Texto entre comillas  
< 1% similitudes entre comillas  
< 1% Idioma no reconocido

Nombre del documento: TESIS\_García\_y\_Tafur\_a\_21\_2023[1].docx  
ID del documento: 490861cb6da57d5e97618e51cf1cab99025b99d9  
Tamaño del documento original: 2,71 MB

Depositante: Claudia Danielle Zegarra Pérez  
Fecha de depósito: 10/10/2023  
Tipo de carga: interface  
fecha de fin de análisis: 10/10/2023

Número de palabras: 21.202  
Número de caracteres: 144.604

Ubicación de las similitudes en el documento:



## Fuentes

### Fuentes principales detectadas

Nº	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	<a href="https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/697180/levela_munoz_ana_maria.pdf?sequence=...">repositorio.uam.es</a> 25 fuentes similares	3%		Palabras idénticas: 3% (606 palabras)
2	<a href="https://www.ehu.es/GC/PS/psicologiaSocial_Cuest/BienestarPsicologicoLarge_OK.php">www.ehu.es   Psicología Social</a> 24 fuentes similares	3%		Palabras idénticas: 3% (569 palabras)
3	<a href="https://hdl.handle.net/20.500.12692/11339">hdl.handle.net   Adaptación de la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff en trabaj...</a> 25 fuentes similares	3%		Palabras idénticas: 3% (562 palabras)
4	<a href="https://repositorio.unsmbes.edu.pe/bitstream/20.500.12874/63729/1/TESIS_-_APONTE_DELAGADO.pdf">repositorio.unsmbes.edu.pe   Regulación emocional y bienestar psicológico en a...</a> 19 fuentes similares	2%		Palabras idénticas: 2% (481 palabras)
5	<a href="http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/?tesisuned:Psicologia-Carragante/Documento.pdf">e-spacio.uned.es   Estudio del bienestar en personas sanitarias -relaciones con resp...</a> 19 fuentes similares	2%		Palabras idénticas: 2% (466 palabras)

## **DEDICATORIA**

A Carlos, mi padre, mi roca y mi fortaleza.  
En su memoria.

**Eliana Tafur Acosta**

Agradezco a Dios y mi familia por el apoyo incondicional que impulsan al cumplimiento de mis sueños y metas, siempre han estado presentes en las adversidades que pudiera haber tenido para ayudarme a salir de ellas. Hoy que concluyo esta etapa de mi vida de la manera más satisfactoria, me permite sentirme orgullosa.

**Rosario García Sagástegui**

## RESUMEN

El propósito de la investigación es identificar la relación entre la percepción de los docentes de primaria de una escuela de Chiclayo y Tarapoto sobre el rol de acompañamiento pedagógico que reciben en competencias socioemocionales y su bienestar emocional. El enfoque de investigación fue cuantitativo, con diseño descriptivo correlacional. Se utilizó el muestreo intencional, considerándose en la misma, a profesores que recibieron acompañamiento pedagógico. Participaron 24 docentes del nivel primario, 13 de una institución educativa de Chiclayo y 11 de Tarapoto. Los resultados demuestran que los docentes en su mayoría perciben que el acompañamiento pedagógico en competencias socioemocionales como alto, lo que indica que consideran que se hace de manera correcta; no obstante, poco más de la mitad considera que está a un nivel bajo y regular. Se encontraron ~~Encontrando~~, además, diferencias significativas según el lugar de residencia, pues el grupo de Tarapoto contó con un promedio superior al de Chiclayo. Por otra parte, la mayoría de ellos presenta un nivel bajo de bienestar emocional, siendo superior en adultos de mayor edad, años de servicio y nombrados, pero no se encontró diferencias significativas entre los puntajes por lugar de procedencia. Asimismo, se constató que gran parte de los componentes del bienestar emocional se vinculan con el rol de acompañamiento pedagógico en competencias socioemocionales, sobre todo en el grupo de Tarapoto. Además de que de manera general, las variables sí poseen relación significativa positiva y alta, lo que quiere decir que cuanto mejor sea el acompañamiento pedagógico en competencias socioemocionales, el bienestar emocional también será mayor. Se propone un conjunto de recomendaciones a fin de que las instituciones educativas sean conscientes de asumir el desarrollo de las competencias socioemocionales en los docentes, como componente de acompañamiento pedagógico. Esto en razón a su importancia en la generación de un estado mayor de bienestar para los docen, ~~que impacte en su labor para mejorar el clima escolar para un adecuado aprendizaje de los estudiantes. Respecto al bienestar emocional del docente, es importante que las instituciones educativas identifiquen los factores que podrían contribuir a su mejora.~~tes.

**Palabras clave:** acompañamiento pedagógico; competencias socioemocionales; bienestar emocional.



## ABSTRACT

The purpose of the research is to identify the relationship between the perception of primary teachers from a school in Chiclayo and Tarapoto about the role of pedagogical support they receive in socio-emotional competencies and their emotional well-being. The research approach was quantitative, with a descriptive correlational design. Intentional sampling was used, considering teachers who received pedagogical support. 24 primary level teachers participated, 13 from an educational institution in Chiclayo and 11 from Tarapoto. The results show that the majority of teachers perceive pedagogical support in socio-emotional competencies as high, which indicates that they consider it to be done correctly; However, just over half consider that it is at a low and regular level. Significant differences were also found depending on the place of residence, since the Tarapoto group had a higher average than that of Chiclayo. On the other hand, most of them present a low level of emotional well-being, being higher in older adults, years of service and appointed, but no significant differences were found between the scores by place of origin. Likewise, it was found that a large part of the components of emotional well-being are linked to the role of pedagogical support in socio-emotional competencies, especially in the Tarapoto group. In addition, in general, the variables do have a significant positive and high relationship, which means that the better the pedagogical support in socio-emotional competencies, the greater the emotional well-being will also be. A set of recommendations is proposed so that educational institutions are aware of assuming the development of socio-emotional competencies in teachers, as a component of pedagogical support. This is due to its importance in generating a greater state of well-being for teachers.

**Keywords:** pedagogical support; socio-emotional competencies; emotional well-being.

## ÍNDICE

DEDICATORIA	III
RESUMEN	IV
ABSTRACT	V
INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO I: MARCO CONCEPTUAL	16
1.1. Acompañamiento pedagógico en competencias socioemocionales	16
1.2. Bienestar emocional docente	26
CAPÍTULO II: DISEÑO METODOLÓGICO	31
2.1. Enfoque de la investigación	30
2.2. Tipo de investigación	30
2.3. Participantes	30
2.4. Variables de estudio	31
2.5. Técnica e instrumentos	34
2.6. Procedimiento y análisis de la información	38
CAPÍTULO III: RESULTADOS Y DISCUSIÓN	42
CAPÍTULO IV: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	54
REFERENCIAS	57
ANEXOS	63

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Organización del Cuestionario del rol de acompañamiento pedagógico en competencias socioemocionales de los docentes del nivel primario	36
Tabla 2. Organización de la Escala de Bienestar de Ryff (1995)	38
Tabla 3. Características de la muestra	41
Tabla 4. Prueba de normalidad	42
Tabla 5. Nivel de percepción del rol de acompañamiento en competencias socioemocionales por dimensiones	43
Tabla 6. Nivel del rol de acompañamiento en competencias socioemocionales según datos sociodemográficos	44
Tabla 7. Estadísticos de la prueba U de Mann-Whitney para comparar el nivel del rol de acompañamiento pedagógico en competencias socioemocionales de los docentes según lugar de residencia	45
Tabla 8. Estadísticos descriptivos de la variable rol de acompañamiento pedagógico en competencias socioemocionales según lugar de residencia	45
Tabla 9. Nivel de bienestar emocional según sus dimensiones	46
Tabla 10. Nivel de bienestar emocional según datos sociodemográficos	47
Tabla 11. Estadísticos de la prueba U de Mann-Whitney para comparar el nivel de bienestar emocional de los docentes según lugar de residencia	48
Tabla 12. Estadísticos descriptivos de la variable bienestar emocional según lugar de residencia	48
Tabla 13. Correlación de Spearman entre las variables de estudio y sus respectivas dimensiones en docentes de Chiclayo	50
Tabla 14. Correlación de Pearson entre las variables de estudio y sus respectivas dimensiones en docentes de Tarapoto	50
Tabla 15. Correlación de Spearman entre las variables de estudio en docentes de Chiclayo	52
Tabla 16. Correlación de Pearson entre las variables de estudio en docentes de Tarapoto	52

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario sobre Percepción del Rol de Acompañamiento Pedagógico en Competencias Socioemocionales en el Bienestar Emocional de los Docentes del Nivel Primario	63
Anexo 2. Escala para conocer el nivel de bienestar emocional de los docentes	65
Anexo 3. Consentimiento Informado	68
Anexo 4. Validación de Jueces	69
Anexo 5. Aportes realizados por Jueces	79
Anexo 6. Percentiles de las variables y dimensiones para establecer sus niveles	81

## INTRODUCCIÓN

La educación en tiempos modernos se guía del informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) publicado por Delors (1996), que marcó los desafíos y retos para el sistema educativo mundial respecto a los aprendizajes que debían ser logrados por los estudiantes y el rol del docente. El informe planteó cuatro principios como bases para el proceso educativo: el aprender a conocer, a hacer, a convivir y a ser. De los cuatro principios, el aprender a vivir con otros y a ser, se vincula estrechamente con las habilidades socioemocionales que deben ser desarrolladas para garantizar el estado de bienestar de las personas.

Es en este contexto que se demanda un docente mediador de aprendizajes con dominio cognitivo, disciplinar y emocional (López et al., 2020), capaz de reconocer sus emociones y la de los demás, para alcanzar su bienestar y generar interacciones y experiencias que fortalezcan en los estudiantes su dimensión humana, conocimientos, relacionamiento con los otros y sus capacidades para hacer (Escobar, 2011).

Desde la propuesta de Seligman (2017), las competencias socioemocionales constituyen el motor que impulsa a los maestros a sentir satisfacción por la labor que desarrollan; siendo el autocontrol, la inteligencia social, personal y emocional, factores que favorecen el gusto y la pasión para el ejercicio de su labor, e influyen para alcanzar un buen nivel de salud emocional y capacidad para enfrentar situaciones que diariamente le generan estrés y otros estados emocionales que no le favorecen en su bienestar (Buitrago y Herrera, 2013).

Viac y Fraser (2020) refieren que, de manera paulatina, se vienen identificando una serie de experiencias cuyo objetivo es el bienestar de los profesores, con el objetivo de ayudarlos para que lo gestionen; sin embargo, estas intervenciones los comprometen a manejar algunas situaciones que escapan a su control, como son la carga y la posición laboral. Ambos autores señalan que los estudios realizados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) sobre el bienestar de los docentes, concentran su atención en lo que denominan los factores situados, relacionados con las

condiciones de las aulas y la escuela, pues consideran que las políticas educativas pueden intervenir sobre ellas, influyendo en el nivel de bienestar que alcancen los docentes.

Investigaciones realizadas por Jennings y Greenberg (2009, como se citó en Falk et al., 2019), concluyen que la disminución del estrés y el bienestar que alcancen los docentes, se ve influenciado por las competencias socioemocionales; esto a partir de la implementación de un programa de mindfulness en maestros ubicados en zonas de mucha pobreza en los Estados Unidos. Lo que muestra que las competencias socioemocionales pueden ser desarrolladas a través de procesos de coaching o acompañamiento (Falk et al., 2019), incrementando así la satisfacción laboral de los docentes (OCDE, 2019).

En Europa, Asia y América del Norte, se ha identificado un importante progreso en el nivel de desarrollo de las competencias socioemocionales en los docentes, siendo muy poco lo trabajado en este aspecto en América Latina, debido a que no han sido puestos como contenidos de importancia en los procesos formativos de los profesores de esta área geográfica, como lo afirman López-Peña et al. (2022), centrándose fundamentalmente en la metodología, los recursos didácticos, el currículum y los procesos pedagógicos (Ávila, 2019).

Mena y Puga (2019) realizaron una investigación sobre los diferentes programas para la formación en competencias socioemocionales desarrollados en diferentes contextos incluido el latinoamericano, considerando como criterio que hayan sido ejecutados y evaluados a nivel de impacto mínimamente una vez. Se identificaron 12, ejecutados en Uruguay, Colombia, Chile, México, España, Reino Unido y Estados Unidos. Concluyeron que los programas que alcanzan mayores resultados son CARE y SMART, ejecutados en Estados Unidos, dirigidos a docentes para fortalecer su bienestar personal y socioemocional.

Tanto CARE y SMART tienen como objetivo que los docentes atiendan sus emociones, las reconozcan y desarrollen estrategias de autorregulación y resolución de problemas, con estrategias como mindfulness, respiración, atención e interpretación activa. El objetivo es que los docentes cuenten con herramientas que posibiliten la prevención del estrés, desgaste profesional y logren desarrollar su trabajo profesional con satisfacción (Mena y Puga, 2019).

La formación en competencias socioemocionales<sup>5</sup> es un campo demandado por los docentes del Perú. Así se evidencia en los resultados de la Encuesta Nacional Docente (ENDO) 2021, aplicado por el Minedu (2021), pues el 56.1% manifestó que le gustaría desarrollar procesos formativos en competencias socioemocionales, con el fin de mejorar su desempeño en el aula, como también para asegurar un adecuado manejo del estrés, pues el 60,4% de docentes experimentó este problema en el 2020, incrementándose respecto al año 2018, en el que se registró que un 42.3% de ellos se vieron afectados por este mismo problema (PUC-Minedu, 2021).

-El fortalecimiento de las habilidades socioemocionales, en el contexto peruano, se ha incorporado en el Programa de Formación y Capacitación Permanente. Esto se evidencia en el año 2021, pues se consideró el bienestar socioemocional como una línea de formación docente. Su propósito fue reforzar las competencias socioemocionales, promoviendo reconocimiento y fomento de experiencias saludables relacionadas con la salud física y socioemocional, tanto consigo mismo como con los estudiantes, familias y los demás miembros de la comunidad educativa (Minedu, 2021).

Otra estrategia desarrollada en el Perú, en el afán de fortalecer las competencias socioemocionales fue Te Escucho Docente vía una plataforma virtual, implementada por el Ministerio de Educación en alianza con la Cruz Roja y la Media Luna Roja, como una alternativa a la crisis generada por la pandemia, desde el 2020. A través de su portal desarrolló el acompañamiento socioemocional, tanto individual como grupal, y la asistencia técnica a las instancias de gestión descentralizada de educación (Minedu, 2021).

Miranda et al.<sup>5</sup> (2021), en un estudio cualitativo realizado en tres regiones del Perú sobre el impacto de la emergencia sanitaria por la COVID 19 en el bienestar de los docentes, evidencian que estos demandan que el acompañamiento y monitoreo incorpore la dimensión socioemocional como uno de los contenidos de este proceso, ~~optimizando~~ ~~optimando~~ su eficacia para asegurar mejores desempeños. Por lo mismo, es importante que desde experiencias de formación situada en la escuela (Vezub, 2010), los equipos directivos asuman de manera comprometida el rol formativo y de acompañamiento para el fortalecimiento de las competencias docentes, considerando no ~~sólo~~ ~~sele~~ la dimensión cognitiva y profesional, sino también la emocional, a fin de concretar el desarrollo de la competencia 3, creación de un clima propicio para el aprendizaje, establecida en el Marco del Buen Desempeño Docente (Minedu, 2013).

Aunque no se han realizado evaluaciones en nuestro país, sobre el impacto de las diferentes acciones formativas, desarrolladas para el fortalecimiento de las competencias socioemocionales ~~y, por consiguiente, el bienestar emocional de los docentes; sin embargo,~~ es importante destacar la incorporación de estos contenidos en ~~dichos estos~~ procesos, ~~en tanto que incluso~~ son requeridos por los mismos docentes, tal como lo demuestra la ENDO 2020.

Desde este marco, se plantea la siguiente pregunta de investigación: **¿Qué relación existe entre la percepción de los docentes de primaria de una escuela de Chiclayo y Tarapoto, sobre el rol de acompañamiento pedagógico que reciben en competencias socioemocionales y su bienestar emocional?**

## Objetivos

- Objetivo general

Analizar la relación entre la percepción de los docentes de primaria de ~~una~~ dos escuelas ubicadas en ~~de~~ Chiclayo y Tarapoto, respectivamente, sobre el rol de acompañamiento pedagógico que reciben en competencias socioemocionales y su bienestar emocional.

- Objetivos específicos

- Identificar la percepción de los docentes de primaria de ~~una~~ dos escuelas de Chiclayo y Tarapoto sobre el rol que cumple el ~~de~~ acompañamiento pedagógico que reciben en el desarrollo de sus competencias socioemocionales.
- Identificar la percepción de los docentes de primaria de ~~una~~ dos escuelas de Chiclayo y Tarapoto sobre su bienestar emocional.
- Establecer la relación entre la percepción de los docentes de primaria de ~~una~~ dos escuelas de Chiclayo y Tarapoto sobre el rol que cumple el ~~de~~ acompañamiento pedagógico que reciben en el desarrollo de sus ~~en~~ competencias socioemocionales y los componentes del bienestar emocional.

## Hipótesis

### - Hipótesis general

Existe relación estadísticamente significativa entre la percepción de los docentes de primaria de una escuela de Chiclayo y Tarapoto sobre el rol de acompañamiento pedagógico que reciben en competencias socioemocionales y su bienestar emocional.

### - Hipótesis específicas

- Existe diferencia estadísticamente significativa de la percepción de los docentes de primaria de una escuela de Chiclayo y otra ubicada en Tarapoto sobre el rol de acompañamiento pedagógico que reciben en competencias socioemocionales.
- Existe diferencia estadísticamente significativa ~~significa~~ de la percepción de los docentes de primaria de una escuela de Chiclayo y Tarapoto sobre su bienestar emocional.
- Existe relación estadísticamente significativa entre la percepción de los docentes de primaria de una escuela de Chiclayo y Tarapoto sobre el rol de acompañamiento pedagógico en competencias socioemocionales y los componentes del bienestar emocional.

## Justificación

En un marco de formación docente continúa situada en la realidad de la escuela, es importante reconocer que esta debe fortalecer las diferentes dimensiones de la profesión, establecidas en el Marco del Buen Desempeño Docente (MBDD), como la pedagógica, que busca el aseguramiento de buenas prácticas docentes, sustentadas no solo en el aspecto disciplinar sino también en el afectivo, permitiendo las vinculaciones de los docentes con sus pares y los estudiantes, en base a la empatía, compromiso, cuidado e interés por los demás, y una mirada positiva para comprenderlos (Minedu, 2013).

Desde la investigación, se reforzarán las teorías existentes, demostrándose que efectivamente se hace necesario vincular a los procesos ~~profesores~~ formativos, la formación en competencias socioemocionales no sólo para la mejora del desempeño docente sino para que logren un mejor nivel de bienestar emocional, ~~pues~~ En efecto, como lo afirma Schonert-

Reichl (2017), como se citó en Mena y Puga\_ (2019), un docente que se halla emocionalmente bien se sentirá satisfecho de su rol, mantendrá altas expectativas, autorregulará sus emociones y manejará mejor los conflictos que se produzcan en su aula.

Los resultados de la investigación deben servir para que las instituciones educativas participantes puedan diseñar planes de acompañamiento más sistemáticos, reflexivos, críticos, y con metodologías validadas, en las que se incorpore el dominio afectivo de la práctica docente, desde el liderazgo pedagógico de los equipos directivos. Del mismo modo, la investigación puede ser insumo importante para las intervenciones que pueden ser formulados desde las Instancias de Gestión Educativa Descentralizada (IGED) (~~instancias de gestión descentralizada~~), en el acompañamiento que realizan a los docentes de su jurisdicción, desde un enfoque más sistémico e integral.

Complementando esta información, la investigación también identificará el nivel de bienestar de los docentes, desde una orientación psicológica, para que, a nivel de las instituciones educativas, posteriormente se puedan formular algunos lineamientos de política institucional que aborden aquellos aspectos que influyen en este aspecto, permitiendo con ello brindar una respuesta más efectiva frente a las condiciones en las que los docentes desarrollan sus actividades.

La investigación ~~es de~~ es de relevancia metodológica, pues se aporta con un instrumento validado por juicio de expertos, respecto al acompañamiento pedagógico, que se convierte en un nuevo método de evaluación de la variable que podría servir para futuras investigaciones.

El informe de investigación presenta el resumen y la introducción, en el que se recoge los antecedentes del tema de investigación, así como el objetivo general y los específicos, la hipótesis y la justificación. En un segundo capítulo se aborda el marco teórico conceptual, con información sobre el acompañamiento pedagógico, las competencias socioemocionales y el bienestar emocional de los docentes.

En el tercer capítulo, se muestra el diseño metodológico, presentando el enfoque y tipo de investigación, los participantes, las variables de estudio, la técnica e instrumentos, como también el procedimiento y análisis de la información. En el cuarto capítulo se

consideran los resultados y la discusión. En el quinto capítulo las conclusiones y recomendaciones. ~~Finalmente, las referencias bibliográficas y los anexos.~~

## CAPÍTULO I: MARCO CONCEPTUAL

### 1.1. Acompañamiento pedagógico en competencias socioemocionales

#### 1.1.1. Acompañamiento pedagógico

Dentro de las estrategias de formación en servicio, centradas en la escuela, ~~según Vezub (2010),~~ el acompañamiento pedagógico se concibe como un proceso de actuación en la que los docentes, desde un enfoque reflexivo, son acompañados por otro docente, un equipo directivo o líderes docentes de su institución educativa (Vezub, 2010). Esta estrategia contribuye a que el docente analice su práctica pedagógica y reconozca el sustento que la define, exponiéndola a juicio crítico para volver a construirla en base a los desempeños que se requieren. Con la estrategia, el docente fortalece sus competencias no ~~sólo~~ pedagógicas, sino también socioemocionales y de liderazgo (Unesco, 2018).

Siendo un proceso que requiere la reflexión del docente sobre su práctica, el acompañamiento pedagógico se sustenta en un enfoque constructivista y socio crítico, ya que los docentes no reciben recetas por parte de quienes los acompañan, sino que estos generan espacios de autorreflexión de su experiencia, lo que asegura que puedan construir una nueva práctica pedagógica (Martínez y Gonzáles, 2010).

El propósito de acompañamiento pedagógico es ofrecer asistencia técnica y afectiva a los docentes, en este último aspecto se considera lo emocional y lo ético. Su centralidad se halla en desarrollar las capacidades de los profesores a partir de la actividad dialógica y reflexiva de su praxis pedagógica en el aula y la gestión escolar. El enfoque de

acompañamiento, se basa en el aprendizaje cooperativo que se produce entre los mismos docentes (Cavalli, 2006, como se citó en Rodríguez, 2011).

Según Vezub (2010), el acompañamiento se desarrolla bajo el principio de que el aprendizaje de los docentes se produce en determinados contextos relacionados con la escuela donde desempeña sus actividades y con un grupo de estudiantes que se ubican en una determinada comunidad. En ese marco, el acompañamiento pedagógico requiere considerar el contexto, en concordancia con lo señalado por el Ministerio de Educación (Minedu) de nuestro país, al referirse que debe ser organizado teniendo en cuenta las necesidades y demandas formativas de los docentes para asegurar logros de aprendizajes de los alumnos (Minedu, 2020).

En la misma línea que Vezub, el Minedu (2020), a través de la Resolución Viceministerial 104-2020, establece dos modalidades para el desarrollo de acompañamiento pedagógico: interna y externa. La interna, es realizada por el equipo organizado en la institución educativa, con sus propios actores, desde el liderazgo que asume el o los directivos, de manera continua. Por otro lado, la modalidad externa, es realizada a través de acompañantes procedentes de instituciones aliadas, públicas o privadas, siendo importante que esta se vincule a las prácticas escolares lideradas por el equipo directivo. En ambos casos, el sentido de acompañamiento es mejorar el desempeño docente para que los estudiantes alcancen los aprendizajes previstos.

Si consideramos al acompañamiento como un proceso que contribuye al fortalecimiento de los equipos directivos de las instituciones educativas por ser estos los responsables de su planificación, implementación, ejecución y evaluación, la modalidad interna de acompañamiento, demanda que estos posean cualidades personales; de dirección y de liderazgo; de gestión y el manejo de técnicas, como también habilidades interpersonales (Campo, 2010, como se citó en Bolívar, 2011). Siendo así, los directivos requieren fortalecer estos saberes, pues solo así podrán transferir a sus docentes aquello que se ~~requiere~~ ~~requieren~~ ~~movilizar~~ para asegurar mejores condiciones de aprendizaje para los estudiantes, como también para su propio desempeño.

El acompañamiento pedagógico, debe conducir a los docentes a alcanzar seguridad e independencia pedagógica sustentada en una teoría que la respalda, para mejorar su desempeño y apuntar a la centralidad de los aprendizajes de los estudiantes y los logros que

requieren alcanzar, considerando el currículum escolar establecido. El impacto del acompañamiento de acompañamiento pedagógico produce una interrelación y vinculación, debido a que, a mejor desempeño docente los estudiantes alcanzan mayores logros de aprendizaje (Toribio y Guerrero, 2017).

El acompañamiento pedagógico para alcanzar significatividad, debe caracterizarse por tener como punto de partida situaciones concretas, tomadas de las mismas instituciones educativas; ser flexible, porque considera las necesidades de uno o de varios docentes; ser participativo, porque se aplican estrategias en pares y en equipo; y, fortalecer el liderazgo pedagógico de quienes dirigen la institución educativa, asumiendo protagonismo para conducir los procesos formativos dirigidos a los docentes (Minedu, 2020).

Dadas las condiciones surgidas en el siglo XXI, el acompañamiento pedagógico debe ir más allá de los dominios disciplinares, didácticos y metodológicos, pues requiere atender contenidos socioemocionales y psicosociales, que conduzcan a los docentes a convivir con los diferentes actores de la escuela, alcanzar autonomía, a ser empáticos, especialmente con la forma en que aprenden sobre todo los estudiantes (Martínez y Gonzáles, 2010).

El desarrollo o fortalecimiento de competencias socioemocionales en los docentes necesita de prácticas formativas activas y participativas, que propicien la autorreflexión y la construcción de experiencias de autoconocimiento auto-conocimiento (Pacheco, 2017). Por lo tanto, se necesita considerar metodologías con situaciones reales de su vida personal o profesional, teniendo como centro y protagonismo al mismo docente, a modo de gestor de su propio crecimiento personal y profesional. (Castro, 2005, citado por Mena y Puga, 2019).

Los órganos rectores de la educación, como son los ministerios y las mismas escuelas, deben reflexionar y repensar el sentido de este proceso formativo y las estrategias que utilizan para asegurar una práctica transformadora, vivencial y reflexiva generando en los docentes una mirada más interna de sus emociones, ayudándolos a identificar cómo estas influyen en sus actividades pedagógicas con los niños, niñas y adolescentes con quienes interactúan en el aula.

#### 1.1.2. Competencias socioemocionales

Rendón et al. (2016) define a las competencias socioemocionales como el conjunto de desempeños o actuaciones que permite a las personas autorregular sus emociones e interactuar con los demás de modo empático, tolerante, con escucha, consideración y con capacidad para expresar sus opiniones a los demás de manera argumentada, permitiendo a las personas alcanzar su bienestar. Estas competencias se clasifican en dos tipos: personal y social.

Considerando la clasificación de Rendón et al. (2016) las competencias personales son las que permiten que los sujetos tengan conciencia de sí mismos, para reconocer sus capacidades y limitaciones, emitiendo juicios de valor sobre ellas. En este grupo también se encuentra la autogestión de las emociones, permitiéndolas autocontrolarlas, valorarla, alcanzar autonomía y adaptabilidad. Alcanzar la motivación para desarrollar y lograr las metas, forma parte de este grupo de competencias.

Continuando con la clasificación que hace Rendón et al. (2016) las competencias sociales, que permiten una adecuada interacción con los demás, son: la conciencia social, integrada por la empatía y el trabajo en equipo; las referidas a la gestión de las relaciones, dentro de las que se encuentran las habilidades sociales para dialogar, escuchar, autocontrolarse, resolver problemas; el manejo de conflictos; la comunicación asertiva y el liderazgo para influenciar en los demás.

El Banco Mundial (2017) considera que las competencias socioemocionales están integradas por procesos cognitivos y afectivos, expresados en la conciencia y gestión de emociones, las relaciones con los demás y la trascendencia hacia la comunidad y la sociedad en general. Estas competencias permiten a las personas un mejor conocimiento de sí mismas, formular metas de vida y alcanzarlas, disminuir la agresividad e incrementar su estado de bienestar.

Bisquerra y Pérez (2007) refiere que la acepción de competencias socioemocionales es llamada por otros autores y él mismo como competencias emocionales. Este autor considera que, en conjunto, las competencias emocionales permiten la comprensión, expresión y regulación de modo adecuado de las emociones, así como una mejor adaptación a las condiciones del entorno. Desde su propuesta, las competencias socioemocionales están formadas por las siguientes habilidades:

- **Consciencia emocional:** implica tener claridad de las propias emociones, identificarlas con su propia denominación de acuerdo a su vocablo, tanto dentro de sí mismos como también en los demás.
- **Regulación emocional:** es ser consciente de cómo interactúan las emociones, el pensamiento y la conducta, así como saber expresar las emociones. Asimismo, significa tener habilidades para afrontar las dificultades y poder generar emociones positivas en uno mismo para generar una vida con bienestar y calidad.
- **Autonomía Emocional:** conlleva una adecuada autoestima, motivarse a sí mismo, tener una mirada positiva de la vida, ser responsable, tener aceptación de las emociones, ser capaz de analizar las normas sociales y ser resiliente.
- **Competencia social:** conlleva el dominio de habilidades sociales como la escucha activa, la expresión de nuestras ideas o pensamientos con respeto, la capacidad de resolución de conflictos basados en el consenso y la negociación, compartir las emociones, ser amables y respetuosos con los otros, así como manejar situaciones emocionales.
- **Competencias para la vida y el bienestar:** que permiten establecer objetivos, tomar decisiones, saber buscar ayuda y recursos cuando se necesita, ser un ciudadano activo, cívico y responsable con capacidad crítica y comprometido con la sociedad. Percibir además un bienestar propio y la capacidad de generar un estado permanente de experiencias agradables en los diferentes aspectos de la vida cotidiana.

Hué (2012) clasifica estas competencias en dos grupos: de mejora personal y de relaciones con los demás. En el primer grupo se encuentran las capacidades de autoconocimiento, autoestima, autocontrol, creatividad, facilidad para el cambio y toma de decisiones. En el segundo grupo, ubicamos a la empatía, la comunicación, el trabajo en equipo, resolución de problemas y liderazgo.

### 1.1.3. Competencias socioemocionales y docencia

Las competencias socioemocionales influyen en la labor docente, pues el proceso de enseñar y aprender se produce en una interacción permanente con los estudiantes en el aula. En el relacionamiento con los estudiantes, el docente movilizará un conjunto de capacidades,

habilidades y conocimientos, que a decir de Palomero (2009), le deben permitir desarrollar ambientes seguros para el aprendizaje, compartiendo su práctica emocional y tomando conciencia de la misma.

En ese mismo sentido, Rendón et al. (2016) consideran que es importante que los profesores posean competencias socioemocionales, las que deben también ser reconocidas para potenciarlas en los estudiantes. Si un docente reconoce cuáles son sus emociones y cómo vive sus procesos, será capaz de manejarlos adecuadamente, fortaleciendo así el clima escolar. Por otra parte, un docente con competencias socioemocionales, se automotiva y responde positivamente a las demandas y retos originados por su labor.

Extremera y Fernández (2004) afirman que un docente con competencias socioemocionales, será capaz de enseñarlas y de tener un mejor manejo del estrés laboral. En cuanto a la enseñanza de las competencias socioemocionales, el aula se convierte en el espacio más adecuado para que los estudiantes lo aprendan, con docentes convertidos en modelos de actitudes, conductas y de manejo de emociones. Asimismo, si los procesos de aprendizaje se producen en un clima emocional positivo, el rendimiento de los alumnos será más efectivo (Casassus, 2007).

Los docentes con competencias socioemocionales tendrán mayor capacidad para enfrentar el burnout que, si no es manejado adecuadamente, podría expresarse en la pérdida de la emoción por el trabajo, alteraciones de la salud física y emocional, ausencia a la escuela, pesimismo persistente, entre otros (Extremera y Fernández, 2004).

Casassus (2007) afirma que el aprendizaje se produce como resultado de una vinculación emocional entre el docente y el estudiante. En ese sentido, es importante que el docente logre una comprensión de sus emociones alcanzando la conciencia emocional. Esta identificación de las emociones, tanto de los estudiantes como de sí mismos, permitirá el establecimiento de relaciones favorables para el aprendizaje, provocando satisfacción y bienestar.

En esa misma óptica, (Valisová, 2011, como se citó en Ávila, 2019) se señala que un docente con competencias socioemocionales tiene facilidad para gestionar grupos de trabajo, comunicarse, colaborar, expresar sus ideas, consensuar, negociar, establecer normas de convivencia, como también, ayudar a los estudiantes a autorregularse. Las competencias

socioemocionales facilitan el establecimiento de buenas relaciones no solo con otras personas, sino también, del propio docente consigo mismo, favoreciendo el clima escolar y el establecimiento de metas compartidas.

Una escuela con maestros que en conjunto comparten relaciones positivas, serán capaces de afrontar situaciones de estrés y agobio laboral, más aún en condiciones como las suscitadas por la pandemia del COVID-19 y los desafíos posteriores generados con el retorno a las aulas. Como lo señalan Pérez et al. (2014) la generación del trabajo en equipo facilita la interacción de los docentes, mejorando sus competencias para enseñar a los estudiantes y ayudarlos a encontrar equilibrio emocional, además de alcanzar el significado de su práctica pedagógica.

Es importante considerar las experiencias que se han desarrollado en torno a la formación en competencias socioemocionales y recoger aportes para la construcción de planes de formación inicial y en servicio de docentes. Así, por ejemplo, la desarrollada por Hué (2012) quien diseñó un curso dirigido a la formación de profesores, al que le llamó Competencias Emocionales e Inteligencia Emocional, basada en metodologías activas, la reflexión personal y la vivencia de emociones y sentimientos.

#### 1.1.4. Las competencias socioemocionales y el acompañamiento a los docentes en el Perú

Si revisamos información respecto al proceso formativo que reciben los docentes en este campo temático, la investigación realizada por ejemplo por Lozano-Peña et al. (2022) sobre competencias socioemocionales en docentes de primaria y secundaria, concluye que estas han alcanzado un mayor nivel de desarrollo en Europa, Asia y Norteamérica, mostrándose en un estado inicial en América Latina; o sea que su proceso de formación ha sido débil, lo que hace que los docentes de este territorio consideren no sentirse preparados para enseñarlas.

En concordancia [cona](#) lo señalado por la Unesco (2019), que señala que resultado de acompañamiento, los docentes deben evidenciar el fortalecimiento de sus capacidades y competencias pedagógicas, socioemocionales y de liderazgo, en nuestro país el acompañamiento promueve la mejora de la práctica docente basada en las competencias del Marco del Buen Desempeño Docente que dicta el Minedu (2013) en las que se distinguen estos tres contenidos.

Centramos nuestra atención en la competencia 3, en la que se identifican los desempeños 11 y 15, referidos a la promoción de un ambiente de respeto y de proximidad; y la regulación positiva del comportamiento de los estudiantes, respectivamente. El análisis de estos nos permite colegir que los docentes deben tener desarrolladas sus competencias socioemocionales para interactuar con los estudiantes durante el desarrollo de las actividades de aprendizaje, pues deben mostrarse empáticos, asertivos, con un lenguaje verbal y no verbal que denote calidez, afectividad, además de la regulación positiva de la conducta.

Se requiere que a nivel individual y grupal los docentes reciban acompañamiento para que partiendo de identificar sus propias emociones puedan brindar soporte a los demás, especialmente a los niños y niñas; las autorregulen para poder brindar soporte y contención a los estudiantes; y también es importante que conozcan y utilicen estrategias para que les aseguren mejores respuestas ante situaciones que se generan en el aula de clase.

#### 1.1.5. Procesos de acompañamiento docente en competencias socioemocionales: *Te Escucho Docente*

Debido a la crisis sanitaria provocada por la COVID-19 que generó nuevas condiciones laborales para los docentes, el Ministerio de Educación implementó un servicio de contención emocional a través de una plataforma virtual a la que denominó *Te Escucho Docente*. Desde este recurso, se buscó promover que los docentes adopten estrategias y sean acompañados para su propio cuidado, físico, mental y socioemocional. Se brindó atención para que también afronten de manera positiva las nuevas condiciones y los retos que significó la implementación de la educación remota (Minedu, 2021).

*Te escucho Docente*, fue organizado en base a tres estrategias: un portal, la asistencia técnica a los equipos de las instancias de gestión educativa descentralizada y el acompañamiento socioemocional, que se realiza a través de llamadas telefónicas.

El soporte socioemocional desde *Te Escucho Docente*, también se efectúa mediante guías, bajo la característica de autoformación sin un mayor nivel de acompañamiento o entrenamiento en el uso de las estrategias propuestas. Un ejemplo de este recurso es Mi Mochila de Herramientas para el Bienestar (Minedu, 2021), constituida por una serie de actividades que, de manera autogestionada y autorreflexiva, ayudan a los docentes a manejar

y regular sus emociones, establecer sus límites, fortalecer sus relaciones interpersonales y su dimensión laboral.

En la resolución viceministerial N° 241-2021-Minedu, se establecen las modalidades de acompañamiento que se realiza desde Te Escucho Docente, siendo estas:

- **Atención en Contención Emocional Individual:** a través de las metodologías de Apoyo Psicosocial y Primeros Auxilios Psicológicos, tele asistida, confidencial, sin costo alguno y voluntario, vía comunicación telefónica. El equipo de psicólogos establece diálogos para que los docentes que hagan uso de este servicio puedan expresar con libertad cómo se sienten, qué tipo de información necesitan y las herramientas que deben hacer uso para que puedan manejar sus emociones y lograr su estabilidad. Esta modalidad no se considera como una terapia psicológica; solo de ser necesario, el equipo de psicólogos establece si el docente requiere o no el seguimiento o derivación a un centro de salud (Minedu, 2021).
- **Atención en Contención Emocional Grupal:** se realiza en grupos de seis docentes. Se caracteriza por ser tele asistida, voluntaria, no tiene costo y con la confidencialidad correspondiente. Desde esta modalidad, se asegura que los docentes movilicen su escucha activa, reconozcan los recursos que poseen y se les ofrece estrategias para hacer frente a la incertidumbre. Por no ser terapia psicológica, los profesionales que atienden esta modalidad evalúan las condiciones del grupo y, si existiera uno o más docentes que requieran atención individual, son derivados para recibir la asistencia a través de la primera forma (Minedu, 2021).

#### 1.1.6. Formación docente en competencias socioemocionales en el Perú

Si queremos docentes competentes social y emocionalmente, se requiere que, tanto la formación inicial como en servicio consideren procesos formativos integrales que incorporen no solo el dominio cognitivo sino también la dimensión afectiva y emocional, a fin de garantizar un efectivo ejercicio de su rol. Sin embargo, es importante que la formación emocional sea incorporada en el currículo, con definiciones claras respecto a la forma en que serán abordadas, con el objetivo de garantizar su aprendizaje (Bisquerra y Chao, 2021).

En esa perspectiva, en la formación inicial docente, es indispensable que el componente socioemocional sea incorporado en programas, complementado por orientación

tutorial, para acompañar a los estudiantes en el desarrollo de competencias como el autoconocimiento, asertividad, autoestima, empatía, manejo de estrés, tolerancia a la frustración, resolución de problemas, generación de clima emocional positivo (Vecchione, 2020).

A nivel del Perú, como lo manifiesta Vecchione (2020), la formación en competencias socioemocionales ha sido incorporada en el Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente. En este instrumento, se ha considerado a estas competencias, en el dominio 2, denominado Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes. Al culminar su formación inicial, el docente habrá alcanzado la competencia para generar un clima socioemocional favorable al aprendizaje, a partir del respeto, la empatía, la resolución de conflictos y la convivencia democrática (Minedu, 2019).

En los Lineamientos Académicos Generales para las Escuelas de Educación Superior Pedagógica Públicas y Privadas, se identifica que en el Perfil de Egreso de los Docentes de Formación Inicial, Dominio 4, denominado Desarrollo personal y de la profesionalidad e identidad Docente, incorpora la competencia 10 que aborda la gestión del desarrollo personal y la demostración de autoconocimiento y autorregulación de emociones, así como la interacción asertiva y empática para el fortalecimiento de vínculos positivos y el trabajo colaborativo en contextos diversos (Minedu, 2019).

Este gran avance ha implicado al mismo tiempo una reforma del plan de estudios, considerándose en el currículo el curso de Desarrollo Personal I y II, que son trabajadas en el I y II ciclo, como parte de la Formación General. Del mismo modo, se han asignado desempeños que permitirán que el estudiante al egresar, por ejemplo, se conozca y valore a sí mismo, desarrollando un sentido de identidad con la sociedad, desde una perspectiva respetuosa hacia la diversidad, valorando la misma (Minedu, 2019).

En el caso de la formación en servicio, se consideran las competencias del Marco del Buen Desempeño Docente para el diseño de los procesos de capacitación. De manera implícita se hace referencia a las competencias socioemocionales, estableciendo lo que el docente debe saber hacer para crear condiciones favorables en el aula. Así, se ha fijado la competencia 3, que especifica que los maestros requieren generar un ambiente adecuado para que los estudiantes aprendan y convivan democráticamente en la escuela y el salón de

clase, respetando la diversidad en sus distintas manifestaciones y fortaleciendo el desarrollo de ciudadanos interculturales y críticos (Minedu, 2013).

Es importante que el proceso formativo que debe realizarse para los docentes en servicio tome en cuenta las demandas manifestadas por ellos mismos al momento de ~~formular programas~~~~formularse programas~~ de formación docente. Como se ~~muestran~~~~muestran~~ en la Encuesta Nacional de Docentes – Endo del Minedu (2021), el 56.1% de profesores manifestó que la temática en la que requiere recibir formación para mejorar su práctica en el aula, es el desarrollo de competencias socioemocionales.

## **1.2. Bienestar emocional docente**

Bisquerra y Chao (2021), afirman que el bienestar emocional es un estado semejante a la felicidad, caracterizada por la experimentación de emociones de tipo positivas, que se manifiestan permanentemente, aún en situaciones difíciles, siendo importante que las personas manejen las emociones negativas. Es resultado de construirla, con autonomía, desarrollando las competencias emocionales, alcanzando las capacidades para desafiar los retos de la vida, establecer metas, tomar decisiones, disfrutar de las situaciones diarias y solicitar ayuda (Bisquerra y Pérez, 2007).

Aplicado al ámbito docente, (Acton y Glasgow, 2015, como se citó en Miranda et al., 2021) el bienestar es un sentimiento individual de satisfacción y prosperidad por sentirse realizado tanto en lo laboral y en el ámbito personal; lo que es alcanzado en una continua interrelación con los demás docentes y los alumnos.

De acuerdo con lo planteado por Pérez et al. (2014) no obstante que el bienestar docente, según la bibliografía que revisaron, considera varias condiciones como las de empleo, salario, seguridad social, estabilidad laboral, profesionalización, entre otros, señalan que es fundamental tanto la vocación, el compromiso moral y el aspecto emocional, pues definen el nivel que alcanza. Esto implica que, en su práctica, los docentes deben considerar el fortalecimiento de su bienestar socioemocional y el de la ciudadanía en las interrelaciones diarias que establecen, comprometiéndoles a ser modelos o imagen de una conducta ética y virtuosa (CNE, 2020).

Hué (2012) considera que el bienestar que alcanzan los docentes no debe ser valorado solamente a partir de las condiciones externas, sino principalmente por aquellas

internas o intrínsecas que le permiten hacer frente a las situaciones de presión a las que se ven sometidos, como por ejemplo los descritos que reciben de los medios de comunicación por diferentes motivos o la ciudadanía, en general, que los cataloga como profesionales sin mucha valía.

Cornejo y Quiñonez (2007, como se citó en Hué, 2012), manifiestan que los elementos claves que constituyen o favorecen el bienestar de los maestros son el control sobre el entorno, el soporte que reciben en la escuela de los demás miembros de la comunidad educativa, el manejo del tiempo y la forma cómo gestionan o afrontan las situaciones de estrés a las que se ven sometidos. Estos mismos autores, también consideran al afecto y el reconocimiento que reciben de sus estudiantes como factores importantes para el bienestar que alcanzan los profesores, no solo en la escuela sino incluso después de muchos años de haber egresado de las aulas.

Marchesi (2007, como se citó en Pérez et al., 2014), considera que el bienestar emocional es una condición ligada a la felicidad que experimentan los docentes y se sustenta en habilidades como la confianza, autoestima y equilibrio emocional, unidas a las competencias profesionales adquiridas y la moral que deben evidenciarse en la labor de enseñar a los estudiantes, sin distinción de ningún tipo. Por tal razón, es importante reconocer que el trabajo docente se produce en contextos que a la larga le originan satisfacción o insatisfacción, incidiendo fuertemente en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Es necesario por ello, generar condiciones para que alcance el bienestar emocional.

Ávila (2021), en su tesis doctoral, hace referencia a los diferentes enfoques de bienestar, planteado por diferentes autores, como las de Jahoda que, en 1958, propuso un modelo basado en las dimensiones de: actitudes hacia sí mismo; crecimiento, desarrollo y autoactualización; integración; autonomía; percepción de la realidad; control ambiental. La propuesta de Jahoda, incorpora la concepción de salud mental positiva, sin que signifique como falta de enfermedad mental; por lo que debe considerarse condiciones de salud física como condición para lograr la salud mental; considera también lo social y contextual.

La propuesta de Ryff (1989) sobre bienestar, es considerada en la presente tesis de investigación, por estar organizada en diferentes dimensiones que permiten una mirada integral del desenvolvimiento de las personas, ya que incorporó en su constructo, diferentes teorías psicológicas, como las de la autorrealización, propuesto por Maslow, el

funcionamiento óptimo de la persona, de Carl Rogers; la de Carl Jung (individual); la teoría de la personalidad de Gordon Allport; la de salud mental de Marie Jahoda; el de crecimiento personal, de Erik Erikson; de los procesos ejecutivos de la personalidad de Neugarten; la de Víctor Frankl y la búsqueda de sentido y la de Bühler sobre las tendencias básicas de la vida (Alvarez, 2019).

Ryff (1989), establece las siguientes dimensiones del bienestar:

- La autoaceptación: vista como la mirada positiva sobre uno mismo, ligada a la autorrealización.
- Relaciones positivas con otras personas: referida a la amistad, el amor, la empatía, la confianza y las relaciones cálidas con los demás.
- Autonomía: capacidad de una persona de sostener su individualidad, mantener su independencia y resistir en mejores condiciones a la presión social, auto regulándose y tomando decisiones propias, asumiendo sus propios criterios.
- Dominio del entorno: las personas eligen o generan entornos propicios para responder a sus necesidades y muestran una buena capacidad para interactuar en diferentes contextos, tienen sentimiento de control de su espacio y pueden modificarla.
- Propósito en la vida: relacionada con las metas que las personas se plantean, las renuevan y otorgan orientación a su vida.
- Crecimiento personal: las personas potencian sus capacidades y se esfuerzan para seguir creciendo de manera continua, aceptan retos y desafíos para asumir nuevas experiencias.

En el Perú, el Proyecto Educativo Nacional (PEN) al 2036, introduce el concepto de bienestar socioemocional y considera que el pleno desarrollo de las personas se alcanzará si es que se le brinda capacidades para manejar sus emociones, convivir sanamente, con optimismo, encontrando un propósito en su vida, con un equilibrio emocional para afrontar situaciones diversas (Consejo Educativo Nacional [CNE], 2020).

En el PEN al 2036, se define el bienestar socioemocional como la situación manifestada por la persona caracterizada por la gestión adecuada de sus emociones, su aspecto social y de sus interrelaciones con los demás. Quien tiene bienestar socioemocional también trasciende e influye en la vida de los demás, ejerciendo su ciudadanía.

Estas definiciones incorporadas en el PEN permitirían asumir una revisión de las propuestas formativas de los docentes, tanto inicial como en servicio o podrían marcar un cambio en algunos instrumentos normativos como el Marco del Buen Desempeño Docente. Si bien es cierto se consideran aspectos relacionados a cómo el maestro realiza el manejo emocional del aula, es importante que se haga un abordaje directo en la formación de las competencias que favorecen el bienestar emocional docente a fin de que pueda aplicarlos tanto consigo mismo como en su interacción con los estudiantes, sus pares y otros miembros de la comunidad educativa.

### 1.2.1. Situación ~~sobre~~ de del bienestar emocional docente en el Perú

Si revisamos los antecedentes de investigaciones realizadas en América Latina sobre las condiciones de bienestar de los docentes, entre ellas la elaborada en Cuba, (Oramas, 2013, citado en Pérez et al., 2014), se afirma que el síndrome de desgaste profesional afecta fuertemente a los docentes de las instituciones educativas del nivel primario, siendo el emocional, el problema que ocupa el primer lugar.

En esa misma línea (Oramas, 2013, como se citó en Pérez et al., 2014), los principales estresores laborales identificados son la gran cantidad de trabajo que los docentes desarrollan, además de las exigencias que se desprenden de la actividad en el aula, de la individualidad de los estudiantes, los cambios que se producen en el enfoque pedagógico o en el currículum, la planificación curricular, los requerimientos administrativos, inclusive el sentir que el sueldo no corresponde a la carga laboral realizada. Todo este panorama presentado, es semejante a lo que ocurre en nuestra realidad.

El Informe de evidencia sobre la educación y salud mental N° 1, presentado por Pulso PUCP, Grupo de Investigación en Psicología Comunitaria PUCP y Minedu (2021) en base a la revisión bibliográfica existente en el país señala que, en el 2014, el 32.3% de profesores peruanos experimentaron estrés; en el 2016, se incrementó a 42.7%; en el 2018, se expresó en 42.3%; y en el 2020, se manifestó en 60.4%, observándose un notable aumento. En el 2021, según la Encuesta Nacional Docente, el estrés fue experimentado por el 55.8% de docentes, el 28.4% manifestó ansiedad y el 19.1% depresión; como se puede distinguir, el incremento de los porcentajes se produjo en el periodo 2020 – 2021, generado por la pandemia COVID 19.

Estas cifras guardan relación con los casos atendidos por el servicio Te Escucho Docente en el 2020, pues el 33.7% estuvieron relacionados con el estrés laboral, junto con la ansiedad, 30.4%; la necesidad de expresar sus vivencias, 28.7%; el temor relacionado con el contagio de COVID 19, 20.6%; el duelo, 9.6% y la tristeza, con un 9.3% (Minedu, 2021).

Este panorama refleja la salud mental de los docentes en el Perú, y nos sitúa sobre todo en las escuelas y conduce a concluir que, el equilibrio emocional que deben mostrar los profesores se desbordó en los dos últimos años, debido a las condiciones de la pandemia por la COVID 19. En ese contexto, los educadores evidenciaron un alto nivel de estrés, considerado como una situación amenazadora (Lazarus y Folman, 1986, como se citó en Ayuso, 2006) y que pone en riesgo su estado de bienestar.

Cabe preguntarnos si en un contexto atemorizante para los docentes es posible asegurar mejores logros de aprendizaje en los estudiantes, considerando las enormes brechas entre lo que se tiene previsto y lo que realmente ocurre en las aulas.

## **CAPÍTULO II: DISEÑO METODOLÓGICO**

### **2.1. Enfoque de la investigación**

La investigación responde a un enfoque cuantitativo no experimental, cuyo proceso se desarrolla en etapas sucesivas e interrelacionadas. Se inicia con una idea que luego de ser definida permite el planteamiento de la pregunta y los objetivos de investigación. A estas etapas le siguen la revisión de la teoría y los antecedentes existentes, la definición de su alcance, como también las hipótesis y variables del estudio. Enseguida se define el diseño, se establece la muestra, se recogen y se analizan los datos, para que luego se realice el informe. En todo este proceso, se emplean datos cuantificados para analizarlos y generar la estadística correspondiente que permitirá corroborar las hipótesis de estudio, solamente recolectando la información sin aplicar ningún experimento (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

### **2.2. Tipo de investigación**

Se trata de una investigación descriptivo correlacional puesto que, a través de los instrumentos validados, se recoge información de las variables establecidas, identificando el nivel de rol de acompañamiento en competencias socioemocionales y el bienestar emocional que caracteriza a los docentes de una institución educativa pública y privada de Tarapoto y Chiclayo, respectivamente. Además, se busca conocer si existen diferencias significativas entre sus puntuaciones. Por otra parte, es correlacional, ya que se conoció el vínculo que existe entre las variables de estudio y entre sus dimensiones (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

### **2.3. Participantes**

Los participantes de la investigación fueron docentes de educación primaria, 13 de una institución educativa privada de Chiclayo y 11 de una pública de Tarapoto. La selección se

desarrolló mediante un muestreo intencional, no aleatorio. El único criterio de inclusión considerado fue que sean docentes que reciban acompañamiento pedagógico. Sin embargo, para un mayor análisis, se ha considerado en el recojo de información: a) Edad; b) Género; c) Condición Laboral; d) Régimen laboral; y e) Tiempo de servicio.

La ficha de datos utilizada, permitió identificar que 19 docentes son mujeres y 05 son hombres; 7 son contratados y 17 son nombrados; 1 se ubica en el rango de 21 – 30 años de edad, 4 entre 31 y 40 años, 10 entre 41 y 50 años y 9 entre los 51 – 60 años. Asimismo, en cuanto a los años de experiencia como docentes, 13 tienen entre 20 años a más, 1 entre 16 a 20 años, 4 entre 11 a 15 años, 3 entre 6 a 10 años y 3 entre 0 a 5 años.

Los docentes fueron informados sobre los objetivos y el propósito de la investigación para una mayor claridad respecto al proceso. Una vez realizado esto, procedieron a brindarnos su consentimiento informado (ver Anexo N° 3), que fue refrendado en un documento. También se les informó sobre la importancia de la confidencialidad de los datos proporcionados; manteniendo el anonimato en el recojo de información, asignando un código a cada participante.

#### **2.4. Variables de estudio:**

##### **V1: Percepción del rol de acompañamiento pedagógico en competencias socioemocionales**

Se refiere a la percepción de los docentes sobre el acompañamiento, que de acuerdo con Vezub (2010) son estrategias de formación en servicio, donde los docentes desde un proceso reflexivo, son acompañados por otro docente, un equipo directivo o líderes docentes de su institución educativa, para que de esta forma se desarrollen competencias socioemocionales que según Rendón et al. (2016) son un conjunto de actos que facilitan al individuo regular sus emociones, interactuar con otros de manera empática, tolerante, escuchando y considerando las particularidades de los demás para conseguir su bienestar, teniendo en cuenta por tanto competencias personales y sociales.

El instrumento fue elaborado por las autoras del presente estudio, considerando dos dimensiones de acuerdo a la descripción de Bisquerra (2003, como se citó en Bisquerra y

Pérez, 2007). La primera dimensión que tiene un total de tres ítems, es el acompañamiento pedagógico general, la cual se refiere a la percepción global sobre el mismo, o sea, el docente percibe si este se desarrolla de manera planificada, si le permite mejorar su práctica en su labor pedagógica y si se produce en un adecuado clima.

Como segunda dimensión, con un total de ocho ítems, es la percepción de rol de acompañamiento pedagógico en la mejora de las competencias socioemocionales en todas sus manifestaciones; es decir, si es capaz de fortalecer, las capacidades de toma de decisiones, regulación de emociones, autonomía, habilidades sociales, comunicación asertiva, capacidad de resolución de problemas, trabajo en equipo y la capacidad para afrontar situaciones complicadas.

La variable como tal es de tipo ordinal, debido a que con las puntuaciones obtenidas es posible medirlo en base a tres niveles, alto, medio y bajo. Estableciendo para ello, el baremo respectivo mediante percentiles con puntos de corte de 33 y 66. Posee una escala de respuesta tipo Likert de cuatro opciones, desde totalmente en desacuerdo (1) hasta totalmente de acuerdo (4). Su aplicación dura aproximadamente 10 minutos y va dirigido a docentes que reciben acompañamiento pedagógico para conocer su percepción con respecto a si el directivo realiza el acompañamiento mejorando sus capacidades socioemocionales.

Las dimensiones mencionadas, podrían explicar que el bienestar emocional docente se vincula el desarrollo de las competencias socioemocionales en los docentes como refiere Bisquerra y Chao (2021), sobre que el entrenamiento en estas capacidades impacta en las dimensiones afectiva y emocional para garantizar un adecuado ejercicio de su rol. Además, según Vecchione (2020), dentro del entrenamiento de dichas competencias están el manejo [del estrés](#)~~estrés~~, la tolerancia a la frustración y buscar mantener un clima [positivo](#)~~positiva~~, pudiendo favorecer al bienestar emocional, sustentando así el establecimiento de la hipótesis de estudio.

## **V2: Bienestar emocional:**

Es la condición mental y emocional que posee una persona la cual determina la actividad psíquica adecuada de acuerdo a su propio actuar y al modo en que se adapta a los requerimientos intrínsecos y extrínsecos del entorno social y físico. Además de las ideas que posee que las llevan a actuar y darle un sentido a las situaciones vividas, percibiendo los

acontecimientos como beneficiosos, siendo capaces de evitar situaciones que se consideraneconsidera perjudiciales y de adaptarse (Ryff & Keyes, 1995).

El instrumento fue elaborado por Ryff, adaptado al español por Díaz et al. (2006) y validado en el contexto peruano por Ávila (2021). Tal como lo empleó Ávila, se consideró sus seis dimensiones, explicadas por Ryff y Keyes (1995). La primera dimensión es la autoaceptación con seis ítems, vista como la mirada positiva sobre uno mismo, ligada a la autorrealización. Las personas con una adecuada autoaceptación, tienen una actitud positiva sobre sí mismas, aceptan sus fortalezas y sus debilidades, y ven el pasado con una mirada positiva. La segunda es sobre las relaciones positivas que cuenta con seis ítems, referida a la amistad, el amor, la empatía, la confianza y las relaciones cálidas con los demás. Las personas con bienestar, mantienen relaciones positivas con otros, tienen comprensión del dar y recibir, no se aíslan, ni tienen dificultades para establecer compromisos.

La tercera dimensión es la autonomía con ocho ítems, que es la capacidad de una persona de sostener su individualidad, mantener su independencia y resistir en mejores condiciones a la presión social, auto regulándose y tomando decisiones propias, asumiendo sus propios criterios. La cuarta dimensión es el dominio del entorno con seis ítems, que se refleja cuando las personas eligen o generan entornos propicios para responder a sus necesidades y muestran una buena capacidad para interactuar en diferentes contextos, tienen sentimiento de control de su espacio y pueden modificarla. Asimismo, gestionan su entorno y las actividades externas, e identifican las oportunidades.

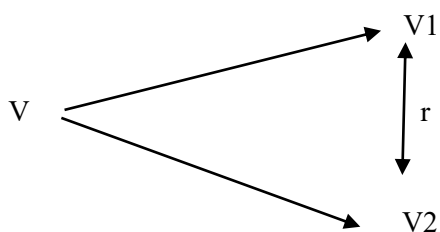
La quinta dimensión es el crecimiento personal con siete ítems, que indica que las personas potencian sus capacidades y se esfuerzan para seguir creciendo de manera continua, aceptan retos y desafíos para asumir nuevas experiencias. Sienten que se está desarrollando continuamente, creciendo y expandiéndose, son receptivos a experiencias nuevas, se sienten con alto potencial y saben que están mejorando en su conducta a lo largo del tiempo; considera que cambia para ser más efectivo y para auto conocerse. La sexta dimensión es el propósito en la vida con seis ítems, que se trata de las metas que las personas se plantean, las renuevan y otorgan orientación a su vida. Una persona con bienestar, sabe hacia dónde va y le da sentido al pasado y al futuro.

La variable como tal es de tipo ordinal, debido a que 2 con las puntuaciones obtenidas 2 es posible medirla ae en base a tres niveles, alto, regular y bajo. Estableciendo para ello, el

baremo respectivo mediante percentiles con puntos de corte de 33 y 66. Posee una escala de respuesta tipo Likert de seis opciones, desde totalmente en desacuerdo (1) hasta totalmente de acuerdo (6). Su aplicación dura aproximadamente 15 minutos y va dirigido a docentes para conocer el grado de bienestar emocional que poseen.

Esta variable con sus dimensiones, se consideran porque abarcan aspectos emocionales que van a generar bienestar en la persona si se dan adecuadamente, Bisquerra y Pérez (2007) mencionan que, para tener manejo de las emociones, se tiene que desarrollar las competencias emocionales, y así poder enfrentar los problemas y disfrutar de la vida en general. Por tanto, como refiere el autor, estas pueden ser aprendidas, por lo que se necesitaría cierta orientación para ello a la edad que sea. Además, de acuerdo con el CNE (2020), el bienestar socioemocional se puede alcanzar si es que se brindan las capacidades a los docentes para manejar sus emociones, convivir sanamente, con optimismo, encontrando un propósito en su vida, con un equilibrio emocional para afrontar diversas situaciones. Esto da pie a la hipótesis de que, para tener bienestar en este aspecto, es necesario desarrollarlas.

Esquema de diseño de investigación correlacional



## 2.5. Técnica e instrumentos

Se apeló a la técnica de [la](#) encuesta en virtud a que esta permitió recoger información en forma metódica y organizada de los docentes de la muestra (Blanco, 2011). Esto además de tener en cuenta que son variables cualitativas, las cuales para ser medidas lo más objetivamente posible, es necesario cuantificarlas y esto se logra mediante el cuestionario que según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) se trata de un formato organizado en varias preguntas sobre las dos variables y acorde con el problema de investigación, la cual capta la percepción que tienen las personas en relación a un tema o variable. Esto quiere

decir que los cuestionarios miden los rasgos de las variables según las teorías consideradas para ello en los docentes. Cada pregunta se evaluó mediante una escala de Likert que permite cuantificar las respuestas y de esta manera obtener puntajes que pueden ser analizados estadísticamente para una mayor certeza en los resultados.

De este modo, los instrumentos fueron el Cuestionario del Rol de Acompañamiento Pedagógico en Competencias Socioemocionales; el de datos sociodemográficos y personales; y la Escala de bienestar psicológico. Los dos primeros fueron elaborados por las autoras del presente estudio, además de ser sometidas a una prueba de juicio de experto. En el caso de la Escala de bienestar psicológico de Ryff, no fue validada en el presente estudio, debido a que este mismo se validó recientemente por Ávila (2021), siendo el adaptador al español Díaz et al. (2006)

El cuestionario de datos sociodemográficos y personales se incorporó al de la primera variable, ya que son datos básicos a llenar, para luego continuar con las demás encuestas. Los cuestionarios fueron anónimos y se aplicaron en el transcurso de una semana. Para el procesamiento de los datos, se empataron la base en función de los datos sociodemográficos, con el fin de tener un adecuado control de la información recogida en ambos instrumentos debido a que fueron implementados en diferentes tiempos.

#### 2.5.1. Cuestionario de datos sociodemográficos y personales

El instrumento recogió aspectos relacionados con los datos personales de los docentes participantes en la investigación, como son: género, edad; Condición laboral (nombrado o contratado); Régimen laboral (público o privado); y Tiempo de servicio.

#### 2.5.2. Cuestionario sobre el rol de acompañamiento pedagógico en competencias socioemocionales de los docentes del nivel primario (RAPCSE)

El Cuestionario sobre percepciones del rol de acompañamiento pedagógico en competencias socioemocionales de los docentes, fue elaborado por las autoras, considerando las bases teóricas de dos conceptos distintos: el acompañamiento pedagógico y las competencias socioemocionales. El instrumento está formado por 11 ítems en total, distribuidos en dos dimensiones, como son: Acompañamiento pedagógico en general, integrado por los ítems del 1 al 3 y percepción del rol de acompañamiento pedagógico, en el que se distinguen los ítems que van del numeral 4 al 11.

El cuestionario valora la respuesta de los docentes en cuatro niveles, según la escala de Likert: totalmente de acuerdo (4 puntos), de acuerdo (3 puntos), en desacuerdo (2 puntos) y totalmente en desacuerdo (1 punto). Una acción previa a la aplicación del cuestionario sobre Rol de acompañamiento pedagógico en competencias socioemocionales, fue la realización de una validación por juicio de expertos. Para ello, se identificó a tres profesionales con experiencia en acompañamiento pedagógico y procesos formativos.

Producto de este proceso, se recibió comentarios y sugerencias que permitieron obtener una mejor precisión y redacción, respecto a los criterios de claridad y relevancia, de los ítems 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 10 y 11. Además, la calificación que dieron los tres expertos a cada ítem, osciló entre 5 y 6. Los aportes brindados se colocaron en el anexo 5.

Asimismo, para establecer los baremos y por ende los niveles según los puntajes obtenidos, estadísticamente se obtuvo sus percentiles gracias al programa SPSS v26, considerando como puntos de corte el 33 y 66 como se observa en el anexo 6. Se determinó así que, un nivel bajo responde a una puntuación de entre 32 y 33 puntos; moderado de 34 a 37 puntos; y, alto de 38 a 46 puntos, para la variable. Además, se estableció los puntajes, mínimo y máximo, que alcanzan cada una de las dimensiones. A continuación, se describe la organización del cuestionario en la tabla 1.

Tabla 1. *Organización del Cuestionario del rol de acompañamiento pedagógico en competencias socioemocionales de los docentes del nivel primario*

Dimensiones	Cantidad de ítems	Puntaje	
		Mínimo	Máximo
Acompañamiento pedagógico en general.	3 (1,2,3)	3	12
Percepción del rol de acompañamiento pedagógico	8 (4,5,6,7,8,9,10,11)	8	32

*Fuente: Elaboración propia*

### 2.5.3. Escala de Bienestar Psicológico de Riff (1995)

Para identificar el nivel de bienestar emocional de los docentes, se empleó la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff (1995) adaptado al español por Díaz et al. (2006), aplicado en la tesis de Ávila (2021) “La Competencia emocional y el bienestar personal de los estudiantes de la facultad de formación del profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid”.

Este instrumento se basa en 39 ítems, el cual, para calificarla, posee una escala de respuesta tipo Likert con seis valores: totalmente en desacuerdo (1 punto), poco de acuerdo (2), moderadamente de acuerdo (3), muy de acuerdo (4 puntos), bastante de acuerdo (5 puntos) y totalmente de acuerdo (6 puntos); se basa en seis dimensiones: autoaceptación, relaciones positivas, autonomía, dominio del entorno, crecimiento personal y propósito en la vida.

El instrumento está organizado de acuerdo a las dimensiones: Autoaceptación: los ítems 1, 7, 13, 19, 25, y 31. En la dimensión Relaciones positivas, los ítems 2, 8, 14, 20, 26, y 32. En Autonomía, el 3, 4, 9, 10, 15, 21, 27, y 33. En la dimensión dominio del entorno, el 5, 11, 16, 22, 28, y 39. En la del Crecimiento personal, el 24, 30, 34, 35, 36, 37, 38. En la dimensión Propósito en la vida, los ítems 6, 12, 17, 18, 23 y 29 (DíazDíaz, et al. 2006).

La Escala de Bienestar Psicológico de Ryff, no fue validada por el equipo de investigación debido a que anteriormente este proceso fue realizado en España, por Díaz et al. (2006), quienes concluyeron que esta evidencia una adecuada consistencia interna, encontrando puntajes entre 0.78 y 0.81 con un CFI=0,88 aceptable. (Díaz et al., como se citó en Ávila, 2021), afirman que este cuestionario es una adaptación más sucinta, con mayor sencillez en su aplicación, alcanzando óptimos resultados, mejores que su presentación en inglés.

Asimismo, en la tesis de Ávila (2021), se hace referencia al estudio de fiabilidad realizado a la escala de Ryff, señalándose la existencia de seis dimensiones las cuales tuvieron coeficientes de confiabilidad superiores a 0.7 hasta 0.825 y en general de 0.913.

Para conocer los niveles de la variable y dimensiones, se estableció los baremos, desde la realización de sus percentiles mediante el uso del programa SPSS v26, considerando como puntos de corte el 33 y 66, como se observa en el anexo 6. Se logró determinar que un nivel bajo es una puntuación de entre 39 y 181 puntos, regular de 182 a 198 puntos y alto de 199 a 234 puntos para la variable, estableciendo también los puntajes por dimensiones. Se describe a continuación la organización del instrumento en la siguiente tabla.

Tabla 2. Organización de la Escala de Bienestar de Ryff (1995)

Dimensiones	Cantidad de ítems	Puntaje	
		Mínimo	Máximo
Autoaceptación	6 ítems (1, 7, 13, 19, 25, y 31)	6	36
Relaciones positivas	6 ítems (2, 8, 14, 20, 26, y 32)	6	36
Autonomía	8 ítems (3, 4, 9, 10, 15, 21, 27, y 33)	8	48
Dominio del entorno	6 ítems (5, 11, 16, 22, 28, y 39)	6	36
Crecimiento personal	7 ítems (24, 30, 34, 35, 36, 37, 38)	7	42
Propósito en la vida	6 ítems (6, 12, 17, 18, 23 y 29)	6	36

*Fuente: Elaboración propia*

## 2.6. Procedimiento y análisis de la información

### 2.6.1. Recolección de datos

Un primer paso para el recojo de información fue iniciar el contacto con los directivos y docentes de las instituciones educativas de los dos ámbitos en que se realizó la investigación, siendo un colegio privado de Chiclayo y uno público de Tarapoto. Para ello, se sostuvo un diálogo con los mismos, con la presentación de una solicitud para ser autorizados y generarnos condiciones que facilitarían la reunión con los educadores del nivel primario.

A partir del acuerdo tomado con los líderes de estas instituciones educativas se coordinó una reunión con los docentes del nivel primario, la misma que se realizó de manera virtual utilizando el Google Meet gratuito. La ruta para el diálogo fue la misma para ambas sedes, presentándose los objetivos de la investigación, la metodología a desarrollar, la estructura de los instrumentos y la forma en que debían ser llenados, tanto el cuestionario sobre Rol de acompañamiento pedagógico en competencias socioemocionales de los docentes del nivel primario, así como la Escala de bienestar emocional de Ryff.

En la reunión, en cada sede, se explicó a los docentes que los cuestionarios eran anónimos y que debían responderse en línea, a través de un formulario de Google Forms. Esta estrategia fue utilizada debido a la emergencia sanitaria por el COVID 19, lo que originó que los docentes realizaran trabajo remoto.

Para desarrollar el proceso y remitir el enlace con los instrumentos, se crearon dos grupos de WhatsApp integrado por los docentes participantes de cada una de las jurisdicciones. El primer instrumento compartido fue el RAPCSE, por considerarlo menos complejo debido al número de ítems que lo componen y el menor tiempo en ser resuelto;

para responder este primer instrumento se dio a los docentes un día. El segundo instrumento se remitió al segundo día, solicitándoles también que lo hicieran en el transcurso del mismo.

Se realizó seguimiento telefónico a los docentes para asegurar que emitieran sus respuestas, pese al cual no se obtuvo el 100% de participación. Del total de docentes considerados en la muestra, se obtuvo una tasa de respuesta de 65% en Chiclayo y el 55% en Tarapoto. Se identificó que algunos cumplieron en desarrollar el primer instrumento más no el segundo, por lo que se procedió a realizar el empate correspondiente a fin de identificar los instrumentos que guardaban correspondencia entre sí, concretando así los 24 docentes.

Para realizar esta acción se consideraron los datos sociodemográficos y personales contenidos en ambos cuestionarios. Respecto a los participantes finales en el proceso de investigación, de los 38 docentes considerados en la muestra inicial (20 de Chiclayo y 18 de Tarapoto) a quienes se les suministró los dos enlaces, se obtuvo una tasa de respuesta del 63.2% (n=24).

#### 2.6.2. Análisis de la información:

El análisis de la información obtenida se hizo empleando los criterios y principios de la estadística descriptiva e inferencial, auxiliados por el programa computacional SPSS (Statistical Package for the Social Sciences versión 26) en donde se ingresaron los datos para ser procesados y luego analizados. El primer paso luego de la obtención de los datos, fue el almacenamiento de las respuestas en el programa Microsoft Excel, en donde estuvieron los datos personales y sociodemográficos además de las encuestas, los cuales se sumaron dichas respuestas para establecer las puntuaciones de cada dimensión y variable.

Dichos datos se trasladaron al programa SPSS v26, en donde se establecieron las frecuencias y porcentajes de los datos sociodemográficos. Por otra parte, para establecer las frecuencias y porcentajes de los niveles de las variables y dimensiones, primero se desarrolló un baremo en base a la transformación de los puntajes en percentiles, como refiere Muniz (2018) conlleva fijar todas las puntuaciones directas al porcentaje de individuos que poseen puntajes inferiores a la misma, otorgando una idea de en dónde se ubican dentro del grupo. Esto se aprecia en el anexo 6 y gracias a ello se pudo establecer mediante tablas dichos resultados.

Por otro lado, para poder conocer la relación entre las variables y las diferencias, primero se desarrolló una prueba de normalidad, que, de acuerdo con Romero (2016) para muestras iguales o menos a 50 individuos, se considera pertinente la prueba de Shapiro-Wilks. De este modo si las variables a relacionar, poseen ambas distribuciones normales, se emplearía pruebas paramétricas, de lo contrario si una de esos datos no posee distribución normal, se emplearía pruebas no paramétricas.

De acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), la prueba paramétrica para la correlación es el coeficiente de correlación de Pearson y no paramétrica sería la prueba de correlación Rho de Spearman y para la diferencia de dos grupos independientes, la prueba paramétrica sería la prueba T para muestras independientes y en caso de la prueba no paramétrica, la U de Mann-Whitney. De este modo de acuerdo al resultado de la prueba de normalidad, se estableció las pruebas, para finalmente exponer los resultados en el informe de tesis, presentándolos mediante tablas con su respectiva interpretación.

### CAPÍTULO III: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se presentan los datos que caracterizan a la población, tal como se muestra en la tabla 3, teniendo en cuenta que el total de la muestra fue de 24 docentes, la mayoría son mujeres (79.2%), además de que gran parte de ellos tienen entre 51 a 60 años (41.7%), la mayoría son nombrados (70.8%). También la mayoría es de Chiclayo y laboran en una entidad privada (54.2%). Además de que la mayoría tiene entre 20 a más años de servicio.

De acuerdo con la información se observa que los docentes encuestados, generalmente son mujeres que tienen una edad adulta mayor, con un trabajo estable por ser nombradas y con más de 20 en servicio en el sector público y privado.

Tabla 3. *Características de la muestra*

<b>Características</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b><i>Sexo</i></b>		
Femenino	19	79.2%
Masculino	5	20.8%
Total	24	100.0%
<b><i>Edad</i></b>		
21 – 30	1	4.2%
31 – 40	4	16.7%
41 – 50	9	37.5%
51 – 60	10	41.7%
Total	24	100.0%
<b><i>Condición laboral</i></b>		
Contratado	7	29.2%
Nombrado	17	70.8%
Total	24	100.0%
<b><i>Lugar de residencia</i></b>		
Chiclayo	13	54.2%
Tarapoto	11	45.8%
Total	24	100.0%
<b><i>Régimen</i></b>		
Privado	13	54.2%
Público	11	45.8%
Total	24	100.0%
<b><i>Tiempo de servicio</i></b>		
Entre 0 - 5 años	3	12.5%
Entre 6 - 10 años	3	12.5%

Entre 11 - 15 años	4	16.7%
Entre 16 - 20 años	1	4.2%
Entre 20 años a más	13	54.2%
Total	24	100.0%

*Fuente: Elaboración propia*

Ahora se presenta la distribución de datos de acuerdo al interés de la presente investigación, por buscar diferencias entre los grupos de distinta ubicación geográfica, eso quiere decir que se hará distinción entre los grupos de Chiclayo y de Tarapoto para saber si existe diferencia entre los puntajes de estos grupos y para presentar las correlaciones también entre las variables y dimensiones de ambos grupos. De esta manera como se muestra en la tabla 4, la variable rol de acompañamiento pedagógico en competencias socioemocionales del grupo de Tarapoto, posee una distribución normal ( $\text{sig.} > 0.05$ ), contrariamente el grupo de Chiclayo, no posee distribución normal, por tanto, para la comparación se empleará la prueba no paramétrica para 2 muestras independientes U de Mann Witney. De similar forma para la variable bienestar psicológico, el grupo de Chiclayo no posee distribución normal de datos ( $\text{sig} < 0.05$ ), por ello, también se aplica la prueba U de Mann-Whitney.

Por otro lado, con respecto a la correlación entre variables, para el caso del grupo de Tarapoto, se empleará la prueba de correlación de Pearson, porque ambas poseen distribución normal ( $\text{sig.} > 0.05$ ), sin embargo, para los datos del grupo de Chiclayo, se empleará la prueba de correlación Rho de Spearman, debido que las variables no poseen distribución normal ( $\text{sig} < 0.05$ ).

Tabla 4. *Prueba de normalidad*

<b>Shapiro-Wilk</b>			
Variables	Estadístico	gl	Sig.
Rol de acompañamiento pedagógico en competencias socioemocionales - Tarapoto	,869	11	,075
Bienestar emocional -Tarapoto.	,900	11	,186
Rol de acompañamiento pedagógico en competencias socioemocionales - Chiclayo	,856	13	,034
Bienestar emocional -Chiclayo.	,857	13	,035

*Fuente: Elaboración propia desde el programa SPSS v26*

Ahora con respecto al primer objetivo específico, el mismo que se justificó en identificar el nivel de percepción del rol de acompañamiento pedagógico en competencias socioemocionales, y diferenciar dichas puntuaciones según el lugar de residencia. En la tabla 5 se observa el nivel de las dimensiones de la variable, siendo la primera dimensión el Acompañamiento pedagógico en general, siendo en su mayoría la percepción alta en un 45.8%, seguido de bajo al 33.3%, lo que indica que casi la mitad de los docentes cree que el acompañamiento pedagógico se realiza de manera correcta, sin embargo, un tercio considera que no es así.

Sobre la dimensión Percepción del rol de acompañamiento, la mayoría considera que es bajo al 41.7%, seguido de alto al 37.5%, señalando que la mayoría cree que dicho rol del directivo no cumple con enseñar las competencias socioemocionales que requieren los docentes.

Tabla 5. Nivel de percepción del rol de acompañamiento en competencias socioemocionales por dimensiones

Dimensiones	Niveles					
	Bajo		Moderado		Alto	
	f	%	f	%	f	%
Acompañamiento pedagógico en general	8	33.3	5	20.8	11	45.8
Percepción del rol de acompañamiento	10	41.7	5	20.8	9	37.5

Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, de acuerdo con lo que se identifica en la tabla 6, el grupo etario de entre 51 y 60 años es el más numeroso (41.7%), el cual además puntúa mayormente alto (16.7%), igual que el grupo etario de entre 41 y 50 años. También en cuanto a la condición laboral, el grupo de nombrados que son la mayoría, perciben de manera alta y regular dicho acompañamiento (25.0%) y el grupo contratado en su mayoría puntúa también alto (12.5%). Respecto al régimen laboral, los docentes ubicados en el sector laboral público presentan mayormente niveles altos (29.2%) en cambio el grupo del sector privado la mayoría calificó como bajo (29.2%), dichos puntajes son iguales al lugar de residencia, siendo el grupo de Chiclayo del sector privado y de Tarapoto el público. Por último, aquellos docentes que tienen entre 16 y 20 años de servicio que son el grupo más numeroso, califican el acompañamiento como alto en un 20.8% y bajo en el mismo porcentaje.

Tabla 6. Nivel del rol de acompañamiento en competencias socioemocionales según datos sociodemográficos

Categoría	Niveles						Total	
	Bajo		Moderado		Alto		f	%
<b>Edad</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
21-30 años	0	0.0	0	0.0	1	4.2	1	4.2
31-40 años	2	8.3	2	8.3	0	0.0	4	16.7
41-50 años	4	6.7	1	4.2	4	16.7	9	37.5
51-60 años	3	12.5	3	12.5	4	<b>16.7</b>	10	41.7
Total	9	37.5	6	25.0	9	37.5	24	100
<b>Condición Laboral</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Contratado	4	6.7	0	0.0	3	12.5	7	29.2
Nombrado	5	20.8	6	25.0	6	<b>25.0</b>	17	70.8
Total	9	37.5	6	25.0	9	37.5	24	100
<b>Régimen laboral</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Privado	7	29.2	4	16.7	2	8.3	13	54.2
Publico	2	8.3	2	8.3	7	<b>29.2</b>	11	45.8
Total	9	37.5	6	25.0	9	37.5	24	100
<b>Lugar de residencia</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Chiclayo	7	29.2	4	16.7	2	8.3	13	54.2
Tarapoto	2	8.3	2	8.3	7	<b>29.2</b>	11	45.8
Total	9	37.5	6	25.0	9	37.5	24	100
<b>Tiempo de servicio</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
0-5 años	1	4.2	0	0.0	2	8.3	3	12.5
6-10 años	2	8.3	1	4.2	1	4.2	4	16.7
11-15 años	1	4.2	0	0.0	0	0.0	1	4.2
16-20 años	5	20.8	3	12.5	5	<b>20.8</b>	13	54.2
20 años a más	0	0.0	2	8.3	1	4.2	3	12.5
Total	9	37.5	6	25.0	9	37.5	24	100

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, como se muestra en la tabla 7, se encontraron diferencias significativas entre los niveles de la variable rol de acompañamiento pedagógico en competencias socioemocionales según lugar de residencia, debido a que se muestra una significancia de 0.014 menor a 0.05 según la prueba U de Mann-Whitney, además como se observa en la tabla 8, la media del grupo de Chiclayo fue de 34,77 puntos y la de Tarapoto de 39,45, indicando que en Tarapoto perciben un mejor nivel de rol de acompañamiento docente con una diferencia de 4.68 puntos.

De esto se puede inferir que los docentes de escuelas públicas, están más orientados y perciben que si se aplica este tipo de acompañamiento por parte de su directivo, porque es una estrategia impulsada por el estado, pudiendo ser promocionado continuamente.

Tabla 7. Estadísticos de la prueba U de Mann-Whitney para comparar el nivel del rol de acompañamiento pedagógico en competencias socioemocionales de los docentes según lugar de residencia

Rol de Acompañamiento Pedagógico en Competencias Socioemocionales	
U de Mann-Whitney	30,000
W de Wilcoxon	121,000
Z	-2,448
<b>Sig. asintótica (bilateral)</b>	<b>,014</b>
Significación exacta [2*(sig. unilateral)]	,015 <sup>b</sup>

a. Variable de agrupación: Lugar de residencia; b. No corregido para empates.

Tabla 8. Estadísticos descriptivos de la variable rol de acompañamiento pedagógico en competencias socioemocionales según lugar de residencia

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
RAPCSE Chiclayo	13	28	44	34,77	4,206
RAPCSE Tarapoto	11	33	44	39,45	4,275

Estos hallazgos son similares al estudio de Alhuirca (2017), quien encontró que el 59.8% de docentes percibieron un nivel muy adecuado de acompañamiento, y el 37.8% estuvo en un nivel adecuado. Asimismo, Hacha (2017), determinó ~~en su investigación~~ que el 78.12% de docentes percibió un nivel bueno de acompañamiento pedagógico; lo mismo que Gutiérrez (2018), quien manifestó que el 79.5% de docentes estudiados tuvo un nivel regular de acompañamiento.

Se puede inferir de los resultados que, estos docentes, sobre todo los que tienen más edad, tiempo laborando de manera estable entre 16 y 20 años, además de que sean del sector público y de Tarapoto por encontrar una diferencia significativa en el puntaje, perciben que el acompañamiento pedagógico del directivo es alto, lo que indica que para ellos sí se está realizando el acompañamiento adecuadamente reforzando sus competencias socioemocionales, pudiendo deberse a que son una población que valora más estos procesos y lo consideran útil, probablemente porque desean seguir desarrollándose personalmente, además de que el estado puede estar promocionándolo continuamente por ser parte de la currícula, buscando mejorar las competencias del docente, guiadas por el acompañamiento del directivo.

En relación al segundo objetivo específico, el cual se dirigió a identificar el nivel de bienestar emocional en la muestra de docentes y diferenciar dichas puntuaciones según el lugar de residencia, se obtuvo lo siguiente: según la tabla 9 los resultados arrojaron que, en términos generales existe una distribución equitativa con respecto a los niveles encontrados en sus dimensiones, donde la mayoría presenta un nivel bajo. En este caso, la autoaceptación denota ser alta al 54.2%, demostrando una actitud positiva hacia sí mismos; el 37.5% se encuentra en un nivel bajo de relaciones positivas, seguido de regular al 20.8%; donde pocos son capaces de tener relaciones estables basadas en el afecto y la confianza mutua.

Se obtuvo también un 37.5% en nivel bajo de autonomía seguido de regular al 29.2%, denotando poca capacidad para su individualidad e independencia en distintos contextos; 33.3% se ubicaron en un nivel bajo de dominio del entorno seguido de regular al 29.2%, teniendo poca capacidad de elegir o generar entornos positivos. Un 50% se posicionó en nivel regular de crecimiento personal, presentando cierta motivación para mejorar y superarse. Y de igual forma un 50% de docente puntuó bajo nivel de propósito en la vida, por lo que presentan poca habilidad para orientar sus vidas de acuerdo con el sentido intrínseco de que quieran darle. De todos estos puntajes, en los demás niveles los porcentajes fluctúan de manera similar, por lo que se comprende que cierta parte de docentes poseen de manera regular y altos niveles de bienestar emocional, así como en sus dimensiones.

Se puede interpretar que de cierta forma varios docentes, se sienten insatisfechos con ellos mismos, tienen dificultades para las relaciones positivas con otros, no poseen adecuada autonomía por lo que toman decisiones según lo que esperan otros. También poseen dificultades para manejar problemas diarios y gestionar el contexto, además de sentir que no crecen personalmente y no sienten un adecuado propósito en la vida, por hallarse carentes de objetivos a seguir.

Tabla 9. Nivel de bienestar emocional según sus dimensiones

Dimensiones	Bajo		Niveles Regular		Alto	
	f	%	f	%	f	%
Autoaceptación	10	41.7	1	4.2	13	54.2
Relaciones positivas	9	37.5	5	20.8	10	41.7
Autonomía	9	37.5	7	29.2	8	33.3
Dominio del entorno	8	33.3	7	29.2	9	37.5
Crecimiento personal	12	50.0	4	16.7	8	33.3
Propósito en la vida	12	50.0	4	16.7	8	33.3

Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, de acuerdo con lo que se identifica en la tabla 10, el grupo etario de entre 51 y 60 años es el más numeroso (41.7%), puntúa mayormente bajo (16.7%) y el grupo etario de entre 41 y 50 años puntúa bajo también en bienestar emocional en un 20.8% de ellos. También en cuanto a la condición laboral, el grupo de nombrados que son la mayoría, perciben de manera baja su bienestar emocional en un 37.5% de ellos. Respecto al régimen laboral, los docentes ubicados en el sector laboral privado presentan mayormente niveles bajos de bienestar emocional (37.5.2%) en cambio el grupo del sector público la mayoría calificó como alto (25.0%), dichos puntajes son iguales al lugar de residencia, siendo el grupo de Chiclayo del sector privado y de Tarapoto el público. Por último, aquellos docentes que tienen de 20 años a más en su mayoría califican su bienestar emocional como bajo siendo el 25.0% de ellos

Tabla 10. Nivel de bienestar emocional según datos sociodemográficos

Categoría	Niveles						Total	
	Bajo		Moderado		Alto		f	%
	f	%	f	%	f	%	f	%
<b>Edad</b>								
21-30 años	0	0.0	0	0.0	1	4.2	1	4.2
31-40 años	3	12.5	1	4.2	0	0.0	4	16.7
41-50 años	5	20.8	0	0.0	4	16.7	9	37.5
51-60 años	4	16.7	3	12.5	3	12.5	10	41.7
Total	12	50.7	4	16.7	8	33.3	24	100
<b>Condición Laboral</b>	f	%	f	%	f	%	f	%
Contratado	3	12.5	1	4.2	3	12.5	7	29.2
Nombrado	9	37.5	3	12.5	5	20.8	17	70.8
Total	12	50.7	4	16.7	8	33.3	24	100
<b>Régimen laboral</b>	f	%	f	%	f	%	f	%
Privado	9	37.5	2	8.3	2	8.3	13	54.2
Público	3	12.5	2	8.3	6	25.0	11	45.8
Total	12	50.7	4	16.7	8	33.3	24	100
<b>Lugar de residencia</b>	f	%	f	%	f	%	f	%
Chiclayo	9	37.5	2	8.3	2	8.3	13	54.2
Tarapoto	3	12.5	2	8.3	6	25.0	11	45.8
Total	12	50.7	4	16.7	8	33.3	24	100
<b>Tiempo de servicio</b>	f	%	f	%	f	%	f	%
0-5 años	1	4.2	0	0.0	2	8.3	3	12.5
6-10 años	2	8.3	0	0.0	1	4.2	3	12.5
11-15 años	2	8.3	1	4.2	1	4.2	4	16.7
16-20 años	1	4.2	0	0.0	0	0.0	1	4.2
20 años a más	6	25.0	3	12.5	4	16.7	13	54.2
Total	12	50.7	4	16.7	8	33.3	24	100

Fuente: Elaboración propia

Por último, como se muestra en la tabla 11, no se encontraron diferencias significativas entre los niveles de la variable bienestar emocional según lugar de residencia, debido a que se muestra una significancia de 0.086, siendo mayor a 0.05 según la prueba U de Mann-Whitney, además como se observa en la tabla 12, la media del grupo de Chiclayo

fue de 182,38 puntos y la de Tarapoto de 193,82, indicando que en Tarapoto perciben un mejor nivel de bienestar emocional en promedio con una diferencia de 11.44 puntos, sin embargo dicha diferencia a nivel estadístico no resulta significativa.

Tabla 11. *Estadísticos de la prueba U de Mann-Whitney para comparar el nivel de bienestar emocional de los docentes según lugar de residencia*

	Bienestar Emocional
U de Mann-Whitney	42,000
W de Wilcoxon	133,000
Z	-1,717
<b>Sig. asintótica (bilateral)</b>	<b>,086</b>
Significación exacta [2*(sig. unilateral)]	,093 <sup>b</sup>
a. Variable de agrupación: Lugar de residencia	
b. No corregido para empates.	

Tabla 12. *Estadísticos descriptivos de la variable bienestar emocional según lugar de residencia*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Bienestar Emocional Chiclayo	13	136	220	182,38	22,040
Bienestar Emocional Tarapoto	11	156	216	193,82	19,843

Los resultados que se muestran en la parte superior, difieren un poco a los hallazgos de Chang y Ramirez (2018), quienes encontraron en su muestra de docentes que el 77.7% tenía un nivel muy positivo de bienestar psicológico. Asimismo, el estudio de Pérez (2017), identificó que el 50.5% de su muestra de docentes presentó un nivel alto de bienestar; siendo análogo al estudio de Segura (2017), con el 55.4% de su muestra en un nivel medio de bienestar y el 29.5% en un nivel alto. También es similar a la realidad nacional, ya que según la Encuesta Nacional de Docentes – Endo, desarrollada por el Minedu (2021) indica que los docentes padecen estrés (55.8%), ansiedad (28.4%) y depresión (19.1%).

Estos datos revelan que, desde diferentes realidades y lugares, la gran mayoría de docentes evaluados no se encuentran tan bien emocionalmente; sobre todo aquellos que tienen más edad, laboran en el ámbito privado, tienen trabajo estable y que tienen más años de servicio. No obstante, no existen diferencias significativas entre ambas, lo que indica que el bajo bienestar emocional, se da de similar forma en ambos grupos según lugar de residencia.

Respecto al tercer objetivo específico sobre la relación entre el rol de acompañamiento pedagógico en competencias socioemocionales de los docentes con los

componentes del bienestar emocional, se encontró relación significativa en casi todos sus componentes de manera directa moderada y alta ( $\text{sig} < 0.05$ ), menos con la dimensión dominio del entorno y crecimiento personal, esto en el grupo de docentes de Chiclayo, como se puede observar en la tabla 13.

De este modo se puede aceptar parcialmente la hipótesis de estudio, indicando que cuanto más alta sea la percepción del docente con respecto a la actividad del directivo en desempeñar el acompañamiento pedagógico en competencias socioemocionales, también será mayor su nivel de autoaceptación, de relaciones positivas con los demás, de autonomía y propósito en la vida, sin embargo, podrá ser diferente en la dimensión dominio del entorno y crecimiento personal porque no se relacionan.

Por otro lado, en el grupo de Tarapoto se encontró relación significativa en casi todos sus componentes de manera directa moderada y alta ( $\text{sig} < 0.05$ ), menos con la dimensión Autonomía tal como se puede observar en la tabla 14. De este modo se puede aceptar parcialmente la hipótesis de estudio, indicando que cuanto más alta sea la percepción del docente con respecto a la actividad del directivo en desarrollar el acompañamiento pedagógico en competencias socioemocionales, también será mayor su nivel de autoaceptación, de relaciones positivas con los demás, de dominio del entorno, de crecimiento personal y propósito en la vida, sin embargo, podrá ser diferente en la dimensión autonomía porque no se relacionan. Según los resultados, se aceptaría parcialmente la hipótesis de estudio, sin embargo, se denota una relación significativa y directa en más componentes del bienestar emocional, en el grupo de Tarapoto.

Esto indicaría que hay otros factores que pueden incidir en los componentes del bienestar emocional, sobre todo en los docentes de Chiclayo, ya que como refiere Puerta (2016) que en el acompañamiento existe la disposición para afectar y dejarse afectar, por lo que si hay docentes reticentes estos no podrán aprender en dicho proceso.

Además, como refieren Ríos y Sajona (2019) el acompañamiento pedagógico se enfoca en educar, pero no tiene en cuenta el bienestar personal y laboral, lo que ocasiona estrés por las exigencias que plantea el directivo y que espera del docente, pudiendo perjudicar los aspectos socioemocionales.

Por otra parte, García (2017) menciona que el docente debe tener herramientas que contribuyan con su propia gestión socioemocional, por lo que no es suficiente solo el acompañamiento, sino también requiere de los instrumentos adecuados que le permitan de manera autónoma estar en armonía y transmitir emociones positivas en el aula, que impacten favorablemente en sus estudiantes.

Asimismo, Ávila (2019) señala que, aquellos docentes que poseen mayores niveles de competencia socioemocional presentan un mayor índice de bienestar personal, siendo similar a la hipótesis planteada, y que esto influye sobre su desempeño pedagógico. Infiriendo así que es posible que muchos ya hayan desarrollado esta capacidad y no tiene mucho impacto en ciertas dimensiones del bienestar emocional, en determinados contextos geográficos, como los mencionados.

Tabla 13. *Correlación de Spearman entre las variables de estudio y sus respectivas dimensiones en docentes de Chiclayo*

		1	2	3	4	5	6
<b>1 Rol de acompañamiento pedagógico en competencias socioemocionales</b>	Coefficiente de correlación						
	Sig. (bilateral)						
2 Autoaceptación	Coefficiente de correlación	0.682					
	Sig. (bilateral)	0.010					
3 Relaciones positivas	Coefficiente de correlación	0.860	0.815				
	Sig. (bilateral)	0.000	0.000				
4 Autonomía	Coefficiente de correlación	0.660	0.753	0.690			
	Sig. (bilateral)	0.014	0.003	0.009			
5 Dominio del entorno	Coefficiente de correlación	0.521	0.621	0.468	0.737		
	Sig. (bilateral)	0.068	0.023	0.107	0.004		
6 Crecimiento personal	Coefficiente de correlación	0.553	0.632	0.496	0.661	0.965	
	Sig. (bilateral)	0.50	0.021	0.085	0.014	0.000	
7 Propósito en la vida	Coefficiente de correlación	0.691	0.575	0.576	0.706	0.817	0.725
	Sig. (bilateral)	0.009	0.040	0.039	0.007	0.001	0.005

*Fuente: Elaboración propia*

Tabla 14. *Correlación de Pearson entre las variables de estudio y sus respectivas dimensiones en docentes de Tarapoto*

		1	2	3	4	5	6
<b>1 Rol de acompañamiento pedagógico en competencias socioemocionales</b>	Coefficiente de correlación						
	Sig. (bilateral)						
2 Autoaceptación	Coefficiente de correlación	0.610					
	Sig. (bilateral)	0.046					
3 Relaciones positivas	Coefficiente de correlación	0.649	0.733				

	Sig. (bilateral)	0.031	0.010				
4 Autonomía	Coficiente de correlación	0.505	0.626	0.848			
	Sig. (bilateral)	0.113	0.039	0.001			
5 Dominio del entorno	Coficiente de correlación	0.644	0.698	0.868	0.920		
	Sig. (bilateral)	0.033	0.017	0.001	0.000		
6 Crecimiento personal	Coficiente de correlación	0.771	0.830	0.829	0.624	0.633	
	Sig. (bilateral)	0.005	0.002	0.002	0.040	0.036	
7 Propósito en la vida	Coficiente de correlación	0.874	0.889	0.808	0.675	0.816	0.873
	Sig. (bilateral)	0.000	0.000	0.003	0.023	0.002	0.000

*Fuente: Elaboración propia*

Finalmente, el objetivo principal de la investigación fue analizar la relación entre las variables tanto en el grupo de Chiclayo como el de Tarapoto. De acuerdo a la prueba de correlación Rho de Spearman, se encontró como hallazgo principal que existe relación significativa directa y alta entre el rol de acompañamiento pedagógico en competencias socioemocionales y el bienestar emocional en docentes de Chiclayo ( $Rho=0.763$  sig= $0.002$ ). De igual forma existe relación significativa entre las variables de estudio en el grupo de Tarapoto según la correlación de Pearson ( $r=0.782$ ; sig= $0.004$ ), presentando un coeficiente un poco más alto. Se confirma así la hipótesis de estudio y se señala que cuanto mejor sea el rol de acompañamiento pedagógico en competencias emocionales percibido por el docente, mayor será el bienestar emocional que sientan los mismos.

Además, permite inferir que, en Tarapoto en el sector público, esta relación es más frecuente posiblemente por el aprovechamiento y la importancia que tiene para los docentes el actualizarse y regirse a las normativas y planes del Estado, como lo es el beneficiarse de acompañamiento del directivo en aspectos socioemocionales, lo que les haría sentirse con más bienestar emocional, para desempeñarse positivamente.

Esto se relaciona con lo estudiado por Ávila (2019), que señala que aquellos docentes que poseen mayores niveles de competencia socioemocional presentan un mayor índice de bienestar personal, y esto influye sobre su desempeño pedagógico, teniendo mejores resultados en el proceso de enseñanza/aprendizaje de sus educandos. Además, sobre esto, García (2017), refiere que es necesario que el docente cuente con herramientas que contribuyan con su propia gestión socioemocional ya que esto potenciará su bienestar interno.

Tabla 15. *Correlación de Spearman entre las variables de estudio en docentes de Chiclayo*

		Rol de acompañamiento pedagógico en competencias socioemocionales
Bienestar emocional	Coefficiente de correlación	0.763
	Significancia (bilateral)	,002
	N	24

*Nota: N=población; Fuente: Elaboración propia*

Tabla 16. *Correlación de Pearson entre las variables de estudio en docentes de Tarapoto*

		Rol de acompañamiento pedagógico en competencias socioemocionales
Bienestar emocional	Coefficiente de correlación	0.782
	Significancia (bilateral)	,004
	N	24

*Nota: N=población; Fuente: Elaboración propia*

## **CAPÍTULO IV:**

### **CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

#### **Conclusiones**

1. Sobre el primer objetivo específico, se pudo identificar con respecto a la percepción del rol de acompañamiento pedagógico en competencias socioemocionales, que en su mayoría los docentes distinguen puntajes moderados y altos en dicha variable, siendo estos docentes, que tienen más edad (+40), más tiempo laborando de manera estable, y sobre todo si son del sector público de Tarapoto; ya que se encontró diferencia significativa entre las medias de los puntajes según lugar de residencia, siendo superior el grupo de Tarapoto. No obstante, también hay puntajes regulares y bajos que suman más del 50% indicando la existencia de deficiencias sobre este tipo de acompañamiento.
2. Respecto al segundo objetivo específico, se logró identificar que la mayoría de docentes, presenta un nivel bajo de bienestar emocional, indicando deficiencias en dicha variable, sobre todo en aquellos que tienen más edad, laboran en el ámbito privado, tienen trabajo estable y que tienen más años de servicio. No obstante, no existen diferencias significativas entre ambas, lo que indica que el bajo bienestar emocional se da de similar forma en ambos grupos, según lugar de residencia.
3. Sobre el tercer objetivo específico, se identificó que existe relación significativa entre el rol de acompañamiento pedagógico en competencias socioemocionales y la mayoría de dimensiones del bienestar emocional, como lo son la autoaceptación, relaciones positivas, autonomía, y propósito en la vida, esto en el grupo de Chiclayo. En el grupo de Tarapoto solamente no se relaciona significativamente la dimensión autonomía, siendo la muestra que más correlaciones se encontraron. Se comprende por tanto que el mejoramiento del rol de acompañamiento pedagógico en competencias socioemocionales, va a optimizar gran parte de los componentes del bienestar emocional.
4. Con respecto al análisis de la relación que existe entre la percepción del rol de acompañamiento pedagógico en competencias socioemocionales y el bienestar emocional de los docentes del nivel primario de Chiclayo y Tarapoto, se concluye que

existe relación significativa directa y alta entre las variables, teniendo un poco más del coeficiente de correlación en el grupo de Tarapoto. Esto indica que, si se mejora el rol de acompañamiento pedagógico en competencias socioemocionales en los docentes, el bienestar emocional en general también sería mayor.

5. El contexto en el que se desarrolló la investigación fue el segundo año de emergencia sanitaria por la pandemia de la COVID 19 y el cierre del año académico, razón por la cual la investigación tuvo limitaciones en cuanto al recojo de información y la participación de la totalidad de docentes del nivel primario, de ambas instituciones educativas, pues esta se hizo de manera virtual y a distancia. Es importante considerar la identificación de estrategias y acciones de sensibilización que generen condiciones de respuesta positiva de los participantes en futuras investigaciones.
6. Asimismo, la investigación tuvo también limitaciones, en cuanto al número de la muestra, pues no se pudo contar con un mayor número de docentes ya que la investigación se basó en el principio de voluntariedad y no ha existido la predisposición esperada por parte de la población que se comprometió inicialmente; probablemente por las dificultades en el manejo del recurso en línea, el nivel de conectividad y otros, considerando una cantidad inferior de muestra el cual pudo afectar de cierta forma los resultados.
7. La cantidad de la muestra con la que se trabajó no hace posible que los resultados obtenidos se puedan generalizar en los aspectos descriptivos e inferenciales, por lo que estos solo aplican para las instituciones educativas en las que se intervino. Además, esta limitante de la muestra puede que haya interferido en la significancia de los resultados.

## **Recomendaciones**

1. Ante los resultados, con respecto al acompañamiento pedagógico en competencias socioemocionales, se recomienda a las instituciones educativas, tanto de Chiclayo como de Tarapoto, identificar y validar una estrategia de acompañamiento pedagógico en competencias socioemocionales, situado en la escuela, que responda a las propias características del docente y contribuya al bienestar emocional de los mismos.

2. Es necesario que analicen sobre todo más a fondo y de manera minuciosa, especialmente en el grupo que reporta aún necesidades de fortalecimiento de este tipo de competencias, ya que muchos docentes reconocen el valor de acompañamiento pedagógico en competencias socioemocionales, por lo que las instituciones educativas requieren crear condiciones para que los planes de acompañamiento, consideren el recojo de información respecto al nivel de su desarrollo e identifiquen aquellas competencias que necesitan ser fortalecidas.
3. También se recomienda que el acompañamiento pedagógico aplicado en la institución, considere estrategias con ejemplos de la vida real, teniendo como centro y protagonismo a él mismo, a modo de gestor de su propia formación (Castro, 2005, citado por Mena y Puga, 2019).
4. Se recomienda a otras instituciones, ser conscientes de estos componentes, en relación al proceso formativo y estrategias que utilizan para asegurar una práctica transformadora, vivencial y reflexiva, generando en los docentes una mirada más interna de sus emociones y cómo estas influyen en sus actividades pedagógicas con los niños y niñas.
5. Por otra parte en relación al bienestar emocional, se recomienda a la institución explorar los tipos de liderazgos directivos en la gestión escolar, debido a que son los responsables de la creación de la cultura escolar y el clima institucional, caracterizado por el involucramiento de los docentes en la toma de decisiones, la generación de espacios de trabajo colaborativo y los planes de formación en servicio, una de cuyas estrategias fundamentales es el acompañamiento individual y grupal a los docentes.
6. Además, las escuelas requieren comprender mejor los demás factores que generan las condiciones de bienestar emocional de los docentes, como las condiciones de apoyo social, gestión del tiempo, la percepción de la autoeficacia, o las relaciones interpersonales como lo manifiesta Miranda et al (2021), para desarrollar propuestas formativas para un acompañamiento pedagógico eficiente, que considere estrategias colaborativas.
7. También se sugiere a otros investigadores, realizar estudios cualitativos o experimentales sobre la materia abordada en el presente estudio. Esto permitirá

comprender los factores y conocer con qué otras variables se asocian y así se refuerce más o refute los hallazgos de la presente, para que se tomen acciones pertinentes a futuro, sobre todo considerando muestras de mayor cantidad.

8. Es importante que, como parte de la cultura pedagógica y la cultura escolar en su conjunto, se considere la premisa de que un docente con competencias socioemocionales desarrolladas, es capaz de influenciar de manera efectiva en los aprendizajes que logran los estudiantes, desde el rol mediador cognitivo afectivo.
9. Finalmente, se sugiere realizar más investigaciones sobre el tema abordado, en las que se cuente con una muestra mayor de docentes a fin de que los resultados que se obtengan puedan ser más generalizables al momento de realizar las inferencias correspondientes. Del mismo modo, se insta que tales estudios pueden desarrollarse en otras realidades y territorios, de manera que se tenga un panorama mayor en relación al comportamiento de estas variables en docentes de otros contextos.

## REFERENCIAS

- Alhuirca, S. (2017). *Acompañamiento pedagógico y práctica docente en la Red 01 Pachacutec UGEL Ventanilla, 2017*. [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio de la Universidad César Vallejo. [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/23122/Alhuirca\\_YS.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/23122/Alhuirca_YS.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Alvarez, N. (2019). *Propiedades psicométricas de la escala de bienestar psicológico*. [Tesis de Licenciatura, Universidad de Lima]. [https://repositorio.ulima.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12724/10604/A1%7Cvarez\\_Propiedades\\_psicom%C3%A9tricas.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ulima.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12724/10604/A1%7Cvarez_Propiedades_psicom%C3%A9tricas.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Ávila, A. (2019). Perfil docente, bienestar, y competencias emocionales para la mejora, calidad e innovación de la escuela. *Revista Boletín Redipe*, 8(5), 131- 144. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i5.741>
- Ávila, A. (2021). *La competencia emocional y el bienestar personal de los estudiantes de la facultad de formación del profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid*. [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Madrid] Repositorio de la Universidad Autónoma de Madrid. [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/697180/avila\\_munoz\\_ana\\_maria.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/697180/avila_munoz_ana_maria.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Ayuso, J. (2006). Profesión docente y estrés laboral: una aproximación a los conceptos de Estrés Laboral y Burnout. *Revista de Educación*, 39(3), 1-15. <https://doi.org/10.35362/rie3932575>
- Banco Mundial. (2017). *Estrategias de formación de competencias socioemocionales en la educación secundaria y media*. (3ra ed.). [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-385321\\_recurso.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-385321_recurso.pdf)
- Bisquerra, R., & Chao, C. (2021). Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada. *Revista Internacional De Educación Emocional Y Bienestar*, 1(1), 9-29. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2021.1.1.4>
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70601005.pdf>
- Bolívar, A. (2011). *Las competencias básicas para la vida más transversales. Buenas prácticas para su tratamiento en el centro educativo y en el aula*. USAID. [https://www.researchgate.net/profile/Antonio-Bolivar/publication/282905428\\_Las\\_competencias\\_basicas\\_para\\_la\\_vida\\_mas\\_transversales\\_Buenas\\_practicas\\_para\\_su\\_tratamiento\\_en\\_el\\_centro\\_educativo\\_y\\_en\\_el\\_aula/links/5621dc4708ae93a5c927e30a/Las-competencias-bas](https://www.researchgate.net/profile/Antonio-Bolivar/publication/282905428_Las_competencias_basicas_para_la_vida_mas_transversales_Buenas_practicas_para_su_tratamiento_en_el_centro_educativo_y_en_el_aula/links/5621dc4708ae93a5c927e30a/Las-competencias-bas)

- Buitrago, R., & Herrera, L. (2013). Matricular las emociones en la escuela, una necesidad educativa y social. *Praxis & Saber*, 4(8), 87-108. <http://dx.doi.org/10.19053/22160159.2653>
- Casassus, J. (2007). *La Educación del Ser Emocional*. (2da ed.). Indigo. [https://www.academia.edu/33769023/Casassus\\_Juan\\_La\\_Educacion\\_Del\\_Ser\\_Emocional\\_pdf](https://www.academia.edu/33769023/Casassus_Juan_La_Educacion_Del_Ser_Emocional_pdf)
- Chang, Y., & Ramirez, N. (2018). *Bienestar y condición laboral del personal docente y no docente de una Institución Educativa, Ica-2018*. [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio de la Universidad César Vallejo. [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/27596/chang\\_my.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/27596/chang_my.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa)
- Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C., & Dierendonck, D. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18(3), 572-577. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72718337.pdf>
- Escobar, N. (2011). La Mediación del Aprendizaje en la Escuela. *Acción Pedagógica*(20), 58-73. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6222147.pdf>
- Extremera, N., & Fernández, P. (2004). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional. *Boletín de Psicología*, 1(80), 59-77. <https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N80-3.pdf>
- Falk, D., & Varni, J. (2019). *Landscape Review: Teacher Well-being in Low Resource, Crisis, and Conflict-affected Settings*. USAID. [https://www.edulinks.org/sites/default/files/media/file/TWB%20Landscape%20Review\\_June%202019.pdf](https://www.edulinks.org/sites/default/files/media/file/TWB%20Landscape%20Review_June%202019.pdf)
- García, E. (2017). *Bienestar emocional en Educación: Empecemos por los maestros*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Murcia]. Repositorio Institucional de la Universidad de Murcia. <https://tesisenred.net/bitstream/handle/10803/462818/TMEGJ.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gutiérrez, C. (2018). *Acompañamiento pedagógico y desempeño docente de una Institución Educativa, Ica-2018*. [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio de la Universidad César Vallejo. [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/27633/garcia\\_sv.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/27633/garcia_sv.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Hacha, P. (2017). *Clima institucional y acompañamiento pedagógico en docentes del distrito de Santillana-Huanta*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional del Centro

- del Perú]. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional del Centro del Perú. <https://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12894/4402/Hacha%20Ugarte.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativas y mixta*. McGraw-Hill.
- Hué, C. (2012). Bienestar docente y pensamiento emocional. *Revista Fuentes*, 12(1), 47-68. [http://institucional.us.es/revistas/fuente/12/art\\_1.pdf](http://institucional.us.es/revistas/fuente/12/art_1.pdf)
- López, V., Zagal, E., & Lagos, N. (2020). Competencias socioemocionales en el contexto educativo: una reflexión desde la pedagogía contemporánea. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 3(1), 149-160. <https://revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED/article/view/4508/25>
- Lozano, G., Sáez, F., & López, Y. (2022). Competencias socioemocionales en docentes de primaria y secundaria: una revisión sistemática. *Páginas de Educación*, 15(1), 1-22. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2598>
- Lozano-Peña, G., Sáez-Delgado, F., & López-Angulo, Y. (2022). Competencias socioemocionales en docentes de primaria y secundaria: una revisión sistemática. *Páginas de Educación*, 15(1), 1-22. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2598>
- Martínez, H., & Gonzáles, S. (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: Sentido y Perspectiva. *Ciencia y Sociedad*, 35(3), 521-541. <https://repositoriobiblioteca.intec.edu.do/bitstream/handle/123456789/1341/CISO20103503-521-541.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mena, M. I., & Puga, M. (2019). *Formación de educadores para el desarrollo de las competencias transversales y socioemocionales*. Caracas: DIALOGAS, Adelante, Agcid Chile, MESACTS y CAF. DIALOGAS, Adelante, Agcid Chile, MESACTS y CAF. <https://scioteca.caf.com/handle/123456789/1428>
- Mena, M., & Puga, M. (2019). *Formación de educadores para el desarrollo de las competencias transversales y socioemocionales*. DIALOGAS. <https://scioteca.caf.com/bitstream/handle/123456789/1428/Formaci%c3%b3n%20de%20educadores%20para%20el%20desarrollo%20de%20las%20competencias%20transversales%20y%20socioemocionales.pdf?sequence=6&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación. (2013). *Marco de Buen Desempeño Docente*. <http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf>
- Ministerio de Educación. (2019). *Diseño Curricular Básico Nacional de Formación Inicial Docente. Programa de Estudios de Educación Primaria*. <http://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/producto/dcbn-educacion-primaria-2019/>
- Ministerio de Educación. (2020). *Claves para el Bienestar. Bitácora para el autocuidado docente*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14519>

- Ministerio de Educación. (2021). *Encuesta Nacional a docentes de instituciones educativas públicas de educación básica regular*. <http://www.minedu.gob.pe/politicas/docencia/pdf/endo/2021/endo2021-0-nacional.pdf>
- Ministerio de Educación. (2021). *Evaluación de implementación del servicio de contención emocional TE ESCUCHO DOCENTE*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/7629/Evaluaci%3b%3n%20de%20implementaci%3b%3n%20del%20servicio%20de%20contenci%3b%3n%20emocional%20TE%20ESCUCHO%20DOCENTE%20recomendaciones%20para%20el%20dise%3b%3o%2c%20implementaci%3b%3n>
- Miranda, R., Bazán, C., & Nureña, C. (2021). *Bienestar docente e impacto de la pandemia de COVID-19 en escuelas rurales multigrado*. Grupo de Análisis para el Desarrollo. <https://fdocumento.com/document/bienestar-docente-e-impacto-de-la-pandemia-de-covid-19-en-.html?page=1>
- Muñiz, J. (2018). *Introducción a la psicometría*. Pirámide. <https://dokumen.pub/download/introduccion-a-la-psicometria-8436839331-9788436839333.html>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2018). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de formación docente en servicio: Reflexiones para el contexto peruano*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/6811/El%20acompa%C3%B1amiento%20pedag%C3%B3gico%20como%20estrategia%20de%20formaci%C3%B3n%20docente%20en%20servicio%20reflexiones%20para%20el%20contexto%20peruano.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2019). *La Formación Docente en Servicio en el Perú: Proceso de diseño de políticas y generación de evidencias*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/6808/La%20formaci%C3%B3n%20docente%20en%20servicio%20en%20el%20Per%C3%BA%20proceso%20de%20dise%C3%B1o%20de%20pol%3%adticas%20y%20generaci%C3%B3n%20de%20evidencias.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2019). *Chapter 5. Providing opportunities for continuous development*. [https://www.oecd-ilibrary.org/sites/1d0bc92a-en/1/2/6/index.html?itemId=/content/publication/1d0bc92a-en&\\_csp\\_=1418ec5a16ddb9919c5bc207486a271c&itemIGO=oecd&itemContentType=book](https://www.oecd-ilibrary.org/sites/1d0bc92a-en/1/2/6/index.html?itemId=/content/publication/1d0bc92a-en&_csp_=1418ec5a16ddb9919c5bc207486a271c&itemIGO=oecd&itemContentType=book)
- Pacheco, B. (2017). Educación emocional en la formación docente: clave para la mejora escolar. *Ciencia y Sociedad*, 42(1), 107-113. <https://revistas.intec.edu.do/index.php/ciso/article/view/1061/pdf-PachecoBerenice>

- Palomero, P. (2009). Desarrollo de las competencias social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista. *REIFOP*, 12(2), 145-153. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3039102.pdf&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=pe>
- Perez, D. (2017). *Bienestar psicológico y compromiso organizacional en docentes de dos instituciones educativas públicas, Los Olivos, 2017*. [Tesis de Grado, Universidad César Vallejo]. Repositorio de la Universidad César Vallejo. [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/3350/Perez\\_GDVV.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/3350/Perez_GDVV.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Pérez, G., Burga, A., & Chiappo, V. (2014). *Estado de la cuestión sobre experiencias y buenas prácticas internacionales en materia de bienestar docente*. Grupo de Análisis para el Desarrollo – GRADE. <http://www.grade.org.pe/forge/descargas/Estudio%20de%20bienestar%20docente%20-%20Alm%C3%A1cigos.pdf>
- Puerta, C. (2016). El acompañamiento educativo como estrategia de cercanía impulsadora del aprendizaje del estudiante. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(49), 1-6. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/794/1314>
- Pulso PUCP, Grupo de Investigación en Psicología Comunitaria PUCP y Ministerio de Educación. (2021). *Agotamiento profesional: Factores de riesgo en docentes de servicios educativos públicos de EBR*. Instituto de Analítica Social e Inteligencia Estratégica - Pulso PUCP. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/7685/Agotamiento%20profesional%20factores%20de%20riesgo%20en%20docentes%20de%20servicios%20educativos%20p%C3%ABablicos%20de%20EBR.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rendón, M., Cuadro, O., Hernández, B., Monterrosas, D., Holguín, A., Cano, L., . . . Ortiz, A. (2016). *Las competencias socioemocionales en el contexto escolar*. Editorial Universidad de Antioquía. <https://play.google.com/books/reader?id=4JPGDwAAQBAJ&pg=GBS.PR5&hl=es>
- Ríos, H., & Sajona, J. (2019). *Relación entre bienestar docente y los sistemas de gestión de calidad*. [Tesis de Maestría, Universidad de la Costa]. Repositorio Institucional de la Universidad de la Costa. <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/4928/Relaci%C3%B3n%20entre%20el%20bienestar%20docente%20y%20los%20sistemas%20de%20gesti%C3%B3n%20de%20calidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rodríguez, G. (2011). Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza. *Educación y Educadores*, 14(2), 253-267. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83421404003.pdf>

- Romero Saldaña, M. (2016). Pruebas de bondad de ajuste a una distribución normal. *Revista de Enfermería del Trabajo*(6), 105-114. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5633043>
- Ryff, C., & Keyes, C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.69.4.719>
- Segura, K. (2017). *Bienestar psicológico en docentes de las instituciones educativas públicas y particulares de nivel secundaria del distrito de Los Olivos, 2017*. [Tesis de Pregrado, Universidad César Vallejo]. Repositorio de la Universidad César Vallejo. [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/11359/Segura\\_OKN.pdf?sequence=6&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/11359/Segura_OKN.pdf?sequence=6&isAllowed=y)
- Seligman, M. (2017). *La auténtica felicidad*. Penguin Random House. [https://books.google.com.pe/books?id=wA4JDgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.pe/books?id=wA4JDgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)
- Toribio, V., & Guerrero, L. (2017). *Texto del módulo 5. Monitoreo, acompañamiento y evaluación de la práctica docente*. Ministerio de Educación. <https://es.calameo.com/read/005712364a7c645bed5e3>
- Vecchione, C. (2020). Políticas públicas de formación docente en el Perú. *Revista Brasileira de pesquisa sobre formação de professores*, 12(23), 83-98. <https://doi.org/10.31639/rbpf.v%vi%i.282>
- Vezub, L. (2010). *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela. Concepciones, políticas y experiencias*. UNESCO. [http://www.ub.edu/obipd/docs/el\\_desarrollo\\_prof\\_docentecentrado\\_en\\_la\\_escuela.pdf](http://www.ub.edu/obipd/docs/el_desarrollo_prof_docentecentrado_en_la_escuela.pdf)
- Viac, C., & Fraser, P. (2020). *Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis*. Organisation for Economic Co-operation and Development. [https://one.oecd.org/document/EDU/WKP\(2020\)1/En/pdf](https://one.oecd.org/document/EDU/WKP(2020)1/En/pdf)

## ANEXOS

### ANEXO 1:

## CUESTIONARIO SOBRE PERCEPCIÓN DEL ROL DE ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO EN COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN EL BIENESTAR EMOCIONAL DE LOS DOCENTES DEL NIVEL PRIMARIO

#### Estimado docente:

A continuación, encontrará algunas afirmaciones sobre el acompañamiento pedagógico que recibe en su I.E. y su percepción sobre el rol que desempeña en el desarrollo de competencias socioemocionales y su bienestar emocional. Le agradecemos anticipadamente sus respuestas sinceras. La encuesta es anónima.

#### I. Datos Personales:

Marque donde corresponda:

- **Género:** Masculino  Femenino
- **Edad:** 21 - 30  31 - 40  41 - 50  51 - 60
- **Condición laboral:** Nombrado  Contratado
- **Régimen:** Público  Privado
- **Tiempo de servicio:**  
 Entre 0 - 5 años  Entre 6 - 10 años  Entre 11-15 años   
 Entre 16 - 20 años  Entre 20 años a más

#### Sobre el Acompañamiento Pedagógico en competencias socioemocionales:

N°	Aspectos	Totalment e de acuerdo	De acuerd o	En desacuerd o	Totalment e en desacuerd o
1	El acompañamiento pedagógico se desarrolla de manera planificada en la I.E.				
2	El acompañamiento pedagógico me permite mejorar mi práctica docente				
3	El acompañamiento pedagógico en mi I.E. se desarrolla en un clima emocional positivo.				
4	El acompañamiento pedagógico en la I.E., incorpora acciones para que pueda tomar conciencia de mis emociones y las de los demás.				
5	El acompañamiento pedagógico en la I.E., incorpora contenidos y acciones para ayudarme a regular mis emociones (ira, violencia, ansiedad, tolerancia a la frustración, depresión).				
6	El acompañamiento pedagógico en la I.E., considera actividades y contenidos para fortalecer mi				

N o	Aspectos	Totalment e de acuerdo	De acuerd o	En desacuerd o	Totalment e en desacuerd o
	autonomía personal y profesional (autoestima, automotivación, actitud positiva, responsabilidad, valoración)				
7	El acompañamiento pedagógico en la I.E., desarrolla acciones para fortalecer mis habilidades sociales.				
8	El acompañamiento pedagógico en la I.E., incorpora contenidos y actividades para fortalecer mi práctica comunicativa asertiva en mis relaciones con los demás.				
9	El acompañamiento pedagógico en la I.E. incorpora acciones para fortalecer mi práctica en la resolución y solución de conflictos.				
10	El acompañamiento pedagógico en la I.E., incorpora prácticas para mejorar el trabajo en equipo.				
11	El acompañamiento pedagógico en la I.E., desarrolla acciones que me ayudan a tener una respuesta apropiada y responsable para afrontar situaciones y desafíos de la vida diaria.				

## ANEXO 2:

### ESCALA PARA CONOCER EL NIVEL DE BIENESTAR EMOCIONAL DE LOS DOCENTES

**Escala de Bienestar Psicológico. (Riff, 1995).**  
*Adaptación al español (Díaz et al., 2006).*

Estimado/a docente, marque donde corresponda:

- **Género:** Masculino  Femenino
- **Edad:** 20 - 30  30 - 40  40 - 50  50 - 60
- **Condición laboral:** Nombrado  Contratado
- **Régimen:** Público  Privado
- **Tiempo de servicio:**  
 Entre 0 - 5 años  Entre 6 - 10 años  Entre 11-15 años   
 Entre 16 - 20 años  Entre 20 años a más

A continuación, se presentan algunos ítems relacionados con el modo cómo usted se comporta, siente y actúa. Recuerde que no hay respuesta correcta o incorrecta. Agradecemos anticipadamente su respuesta sincera.

Marque del 1 al 6, con una X. En la que:

- 1= Totalmente en desacuerdo
- 2= Poco de acuerdo
- 3= Moderadamente de acuerdo
- 4= Muy de acuerdo
- 5= Bastante de acuerdo
- 6= Totalmente de acuerdo.

Nº	Actitud	1	2	3	4	5	6
1	Cuando repaso la historia de mi vida estoy contento con cómo han resultado las cosas.						
2.	A menudo me siento solo porque tengo pocos amigos íntimos con quienes compartir mis preocupaciones.						
3	No tengo miedo de expresar mis opiniones, incluso cuando son opuestas a las opiniones de la mayoría de la gente.						
4	Me preocupa cómo otra gente evalúa las elecciones que he hecho en mi vida.						
5	Me resulta difícil dirigir mi vida hacia un camino que me satisfaga						
6.	Disfruto haciendo planes para el futuro y trabajar para hacerlos realidad.						
7	En general, me siento seguro y positivo conmigo mismo.						
8.	No tengo muchas personas que quieran escucharme cuando necesito hablar.						
9.	Tiendo a preocuparme sobre lo que otra gente piensa de mí.						

10	Me juzgo por lo que yo creo que es importante, no por los valores que otros piensan que son importantes.						
11	He sido capaz de construir un hogar y un modo de vida a mi gusto.						
12	Soy una persona activa al realizar los proyectos que propuse para mí mismo.						
13	Si tuviera la oportunidad, hay muchas cosas de mí mismo que cambiaría.						
14	Siento que mis amistades me aportan muchas cosas						
15	Tiendo a estar influenciado por la gente con fuertes convicciones						
16	En general, siento que soy responsable de la situación en la que vivo						
17	Me siento bien cuando pienso en lo que he hecho en el pasado y lo que espero <a href="#">hacer en el futuro</a> .						
18	Mis objetivos en la vida han sido más una fuente de satisfacción que de frustración para mí.						
19	Me gustan la mayor parte de los aspectos de mi personalidad						
20	Me parece que la mayor parte de las personas tienen más amigos que yo						
21	Tengo confianza en mis opiniones incluso si son contrarias al consenso general.						
22	Las demandas de la vida diaria a menudo me deprimen						
23	Tengo clara la dirección y el objetivo de mi vida.						
24	En general, con el tiempo siento que sigo aprendiendo más sobre mí mismo						
25	En muchos aspectos, me siento decepcionado de mis logros en la vida.						
26	No he experimentado muchas relaciones cercanas y de confianza.						
27	Es difícil para mí expresar mis propias opiniones en asuntos polémicos.						
28	Soy bastante bueno manejando muchas de mis responsabilidades en la vida diaria.						
29	No tengo claro qué es lo que intento conseguir en la vida						
30	Hace mucho tiempo que dejé de intentar hacer grandes mejoras y cambios en mi vida						
31	En su mayor parte, me siento orgulloso de quien soy y la vida que llevo.						
32	Sé que puedo confiar en mis amigos, y ellos saben que pueden confiar en mí.						
33	A menudo cambio mis decisiones si mis amigos o mi familia están en desacuerdo						
34	No quiero intentar nuevas formas de hacer las cosas; mi vida está bien como está						
35	Pienso que es importante tener nuevas experiencias que desafíen lo que uno piensa sobre sí mismo y sobre el mundo.						

36	Cuando pienso en ello, realmente con los años no he mejorado mucho como persona.						
37	Tengo la sensación de que con el tiempo me he desarrollado mucho como persona.						
38	Para mí, la vida ha sido un proceso continuo de estudio, cambio y crecimiento						
39	Si me sintiera infeliz con mi situación de vida daría los pasos más eficaces para cambiarla.						

Gracias por su amable respuesta

## ANEXO 3:

### CONSENTIMIENTO INFORMADO

Esta investigación es realizada por Eliana Tafur Acosta y Rosario García Sagastegui como parte del programa Segunda Especialidad en Acompañamiento Pedagógico al Docente del Nivel Primario de Innova Teaching School (ITS). El propósito de esta investigación es *“Identificar la relación entre la percepción de los docentes de primaria de una escuela de Chiclayo y Tarapoto sobre el rol de acompañamiento pedagógico que reciben en competencias socioemocionales y su bienestar emocional”*.

Si usted accede a participar en este estudio, le pedimos que responda una encuesta y una escala de actitudes, en línea, vía formato Google, lo que le tomará aproximadamente 45 minutos de su tiempo.

Le agradecemos nos otorgue su consentimiento informado para participar en esta investigación, en la que se garantiza el cuidado ético y transparente de la información obtenida.

Su consentimiento implica el conocimiento y aceptación de los puntos descritos a continuación:

- La participación en el estudio es voluntaria y libre y podrá finalizarla en cualquier momento sin que esto represente algún perjuicio para usted.
- Si alguna pregunta o situación le resulta incómoda, puede ponerlo en conocimiento y abstenerse de responder.
- Si tuviera alguna duda con relación al estudio, es libre de formular las preguntas que considere pertinentes.
- La participación es de carácter anónimo, no existen respuestas correctas ni incorrectas, y la información que usted nos provea es estrictamente confidencial.
- La información recogida será utilizada sólo para fines del estudio, no tiene fines comerciales de ningún tipo ni se emplea para otros intereses.

Muchas gracias por su participación.

Firma:

Nombre y apellidos:

DNI o documento de identidad

Fecha:

---

---

---

---

---

## ANEXO 4:

### VALIDACIÓN DE JUECES



#### Formato de Validación de Jueces

#### RELACIÓN DE LA PERCEPCIÓN DEL ROL DEL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO EN COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES Y EL BIENESTAR EMOCIONAL DE LOS DOCENTES DEL NIVEL PRIMARIO DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA Y UNA PRIVADA, DE CHICLAYO Y TARAPOTO

Nombre: María Carolina Pérez Tello Fecha: 20-11-2021  
Profesión: Lic. En educación Primaria Ocupación: Profesora

El presente documento es parte de la investigación realizada por Eliana Tafur Acosta y Rosario García Sagástegui como parte del programa Segunda Especialidad en Acompañamiento Pedagógico al Docente del Nivel Primario de Innova Teaching School (ITS). El propósito de esta investigación es **Determinar la relación de la percepción del rol del acompañamiento pedagógico en competencias socioemocionales y el bienestar emocional de los docentes del nivel primario, de una institución educativa pública y una privada, de Tarapoto y Chiclayo.**

Para cumplir con dicho objetivo se ha elaborado una encuesta y la hemos elegido a usted como especialista para emitir su opinión sobre las preguntas de este nuevo instrumento. Su experiencia es muy valiosa para tener una información experta sobre la calidad de los ítems de esta prueba, la cual está diseñada para recoger información sobre la relación de la percepción de los docentes del nivel primario respecto al acompañamiento pedagógico en competencias socioemocionales y su relación con el bienestar socioemocional. Se tomará como elemento de medición el grado de acuerdo de las personas encuestadas con las afirmaciones planteadas.

#### **Instrucciones:**

A continuación se le proponen una serie de ítems correspondientes a 3 categorías; la A), recoge información sobre el acompañamiento pedagógico en general; B), la segunda la percepción que los docentes muestran del acompañamiento pedagógico en competencias emocionales que se realiza en las instituciones educativas y C) medir la valoración que tienen los docentes a las competencias socioemocionales en su práctica pedagógica y en el aprendizaje de los estudiantes. Como especialista en el tema, deberá calificar los ítems planteados bajo dos aspectos: Claridad y Relevancia. La **Claridad** designa si el ítem es entendible, claro y comprensible y la **Relevancia** se refiere a la relación del ítem con el constructo y si este ayuda a definirlo. La escala es del 1 al 6, donde 6 es el máximo puntaje con relación a cada criterio y 1 es el mínimo puntaje. Asimismo, hay un espacio en blanco por si considera necesario hacer alguna sugerencia y/o comentario.

Estos son los ítems a calificar:

**A:** estos ítems recogen información sobre el acompañamiento pedagógico en general

Ítem	Claridad	Relevancia	Comentarios
El acompañamiento pedagógico se desarrolla de manera planificada en la I.E.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	
El acompañamiento pedagógico me permite mejorar mi práctica docente	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	
El acompañamiento pedagógico en mi I.E. se desarrolla en un clima emocional positivo.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	

**B:** Recoge la percepción que los docentes muestran del acompañamiento pedagógico en competencias emocionales que se realiza en las instituciones educativas

Ítem	Claridad	Relevancia
El acompañamiento pedagógico en la I.E., incorpora acciones para que pueda tomar conciencia de mis emociones y las de los demás.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
El acompañamiento pedagógico en la I.E., incorpora contenidos y acciones para ayudarme a regular mis emociones (ira, violencia, ansiedad, tolerancia a la frustración, depresión).	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
El acompañamiento pedagógico en la I.E., considera actividades y contenidos para fortalecer mi autonomía personal y profesional (autoestima, automotivación, actitud positiva, responsabilidad, valoración)	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
El acompañamiento pedagógico en la I.E., desarrolla acciones para fortalecer mis habilidades sociales.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
El acompañamiento pedagógico en la I.E., incorpora contenidos y actividades para	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	① ② ③ ④ ⑤ ⑥

fortalecer mi práctica comunicativa asertiva en mis relaciones con los demás.		
El acompañamiento pedagógico en la I.E. incorpora acciones para fortalecer mi práctica en la resolución y solución de conflictos.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
El acompañamiento pedagógico en la I.E., incorpora prácticas para mejorar el trabajo en equipo.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
El acompañamiento pedagógico en la I.E., desarrolla acciones que me ayudan a tener una respuesta apropiada y responsable para afrontar situaciones y desafíos de la vida diaria.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	① ② ③ ④ ⑤ ⑥

C) Miden la valoración que tienen los docentes a las competencias socioemocionales en su práctica pedagógica y en el aprendizaje de los estudiantes.

Ítem	Claridad	Relevancia
Es importante que, en el acompañamiento pedagógico a nivel grupal e individual en la I.E., se incorporen contenidos que permitan fortalecer nuestras competencias socioemocionales.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
En el ejercicio del desempeño docente son necesarios las competencias socioemocionales.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
Si tengo desarrolladas mis competencias socioemocionales influiré positivamente en el aprendizaje de los estudiantes	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
Si desarrollo mis competencias socioemocionales tendré mejor desempeño docente	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
Si desarrollo mis competencias socioemocionales tendré mejor manejo de mis relaciones interpersonales en el aula, en la escuela y en los demás espacios en los que interactúo.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
Si desarrollo mis competencias socioemocionales, tendré mejor manejo del	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	① ② ③ ④ ⑤ ⑥

estrés laboral que me genera la práctica docente		
Si desarrollo mis competencias socioemocionales tendré mejor capacidad para adaptarme al contexto en el que me desenvuelvo	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
Hay una relación muy estrecha entre el desarrollo de mis competencias socioemocionales y mi bienestar emocional.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	① ② ③ ④ ⑤ ⑥

Por favor, una vez terminada la evaluación lo pedimos nos envíe el documento a los correos a\_etafura@lts.edu.pe y a\_rgarcias@lts.edu.pe

Muchas gracias por su colaboración.



Maria Carolina Pérez Tello  
 Doctora en Ciencias de la Educación  
 REG N°: 296-2015-CU



**RELACIÓN DE LA PERCEPCIÓN DEL ROL DE  
ACOMPañAMIENTO PEDAGÓGICO EN COMPETENCIAS  
SOCIOEMOCIONALES Y EL BIENESTAR EMOCIONAL DE LOS  
DOCENTES DEL NIVEL PRIMARIO DE UNA INSTITUCIÓN  
EDUCATIVA PÚBLICA Y UNA PRIVADA, DE CHICLAYO Y  
TARAPOTO**

Nombre: Rossana Zurita Silva Fecha: 22 noviembre de 2021  
 Profesión: Profesora de Educ. Secundaria Ocupación: Formadora en ITS

El presente documento es parte de la investigación realizada por Eliana Tafur Acosta y Rosario García Sagástegui como parte del programa Segunda Especialidad en Acompañamiento Pedagógico al Docente del Nivel Primario de Innova Teaching School (ITS). El propósito de esta investigación es **Determinar la relación de la percepción del rol de acompañamiento pedagógico en competencias socioemocionales y el bienestar emocional de los docentes del nivel primario, de una institución educativa pública y una privada, de Tarapoto y Chiclayo.**

Para cumplir con dicho objetivo se ha elaborado una encuesta y la hemos elegido a usted como especialista para emitir su opinión sobre las preguntas de este nuevo instrumento. Su experiencia es muy valiosa para tener una información experta sobre la calidad de los ítems de esta prueba, la cual está diseñada para recoger información sobre la relación de la percepción de los docentes del nivel primario respecto al acompañamiento pedagógico en competencias socioemocionales y su relación con el bienestar socioemocional. Se tomará como elemento de medición el grado de acuerdo de las personas encuestadas con las afirmaciones planteadas.

**Instrucciones:**

A continuación se le proponen una serie de ítems correspondientes a 3 categorías; la A), recoge información sobre el acompañamiento pedagógico en general; B), la segunda la percepción que los docentes muestran sobre el acompañamiento pedagógico en competencias emocionales que se realiza en las instituciones educativas y C) medir la valoración que tienen los docentes a las competencias socioemocionales en su práctica pedagógica y en el aprendizaje de los estudiantes. Como especialista en el tema, deberá calificar los ítems planteados bajo dos aspectos: Claridad y Relevancia. La **Claridad** designa si el ítem es entendible, claro y comprensible y la **Relevancia** se refiere a la relación del ítem con el constructo y si este ayuda a definirlo. La escala es del 1 al 6, donde 6 es el máximo puntaje con relación a cada criterio y 1 es el mínimo puntaje. Asimismo, hay un espacio en blanco por si considera necesario hacer alguna sugerencia y/o comentario.

Estos son los ítems a calificar:

**A:** estos ítems recogen información sobre el acompañamiento pedagógico en general

Ítem	Claridad	Relevancia	Comentarios
El acompañamiento pedagógico se desarrolla	II ☉ ☽ ♀ ♁ ♃	II ☉ ☽ ♀ ♁ ♃	Los profesores podrían entender que para responder este ítem deben conocer la planificación del acompañamiento. Quizás se

de manera planificada en la I.E.			puede preguntar si los momentos de acompañamiento son periódicos, coordinados con anticipación, etc.
El acompañamiento pedagógico me permite mejorar mi práctica docente	II	II	Revisar el ítem. El acompañamiento pedagógico me permite revisar mi práctica o experiencia y a partir de ello identificar aspectos de mejora.
El acompañamiento pedagógico en mi I.E. se desarrolla en un clima emocional positivo.	II	II	Sería importante que se proporcione, en el instrumento, una definición de clima emocional positivo.

**B:** Recoge la percepción que los docentes muestran del acompañamiento pedagógico en competencias emocionales que se realiza en las instituciones educativas

Ítem	Claridad	Relevancia
El acompañamiento pedagógico en la I.E., incorpora acciones para que pueda tomar conciencia de mis emociones y las de los demás.  Comentario: Además de su importancia para el bienestar personal y la convivencia.	II	II
El acompañamiento pedagógico en la I.E., incorpora contenidos y acciones para ayudarme a regular mis emociones (ira, violencia, ansiedad, tolerancia a la frustración, depresión).  Comentario: Antes de la regulación, convendría indagar si el proceso considera que los profesores tomen en cuenta la importancia de validar las emociones y trabajar sobre las causas y consecuencias de las emociones.	II	II
El acompañamiento pedagógico en la I.E., considera actividades y contenidos para fortalecer mi autonomía personal y profesional (autoestima, automotivación, actitud positiva, responsabilidad, valoración)  Comentario: Quizás conviene centrarse a lo más vinculado a lo emocional; es decir, a la actitud positiva, la tolerancia a la frustración, etc.	II	II
El acompañamiento pedagógico en la I.E., desarrolla acciones para fortalecer mis habilidades sociales.  Comentario: La regulación emocional es muy importante para la convivencia, por ello entre las distintas habilidades sociales es importante trabajar sobre la empatía y asertividad.	II	II
El acompañamiento pedagógico en la I.E., incorpora contenidos y actividades para	II	II

fortalecer mi práctica comunicativa asertiva en mis relaciones con los demás.		
El acompañamiento pedagógico en la I.E. incorpora acciones para fortalecer mi práctica en la resolución y solución de conflictos.  Comentario: Precisaría si es importante fortalecer la escucha activa, la capacidad de diálogo, etc.	II ☹️ 🙄 😐 😊 😄	II ☹️ 🙄 😐 😊 😄
El acompañamiento pedagógico en la I.E., incorpora prácticas para mejorar el trabajo en equipo.	II ☹️ 🙄 😐 😊 😄	II ☹️ 🙄 😐 😊 😄
El acompañamiento pedagógico en la I.E., desarrolla acciones que me ayudan a tener una respuesta apropiada y responsable para afrontar situaciones y desafíos de la vida diaria.  Comentario: Revisaría lo de respuesta apropiada, porque a veces la respuesta no es la mejor y uno se siente fatal. Hay que trabajar para superar la frustración, para aprender ante el error y para asumir riesgos, tomar iniciativas.	II ☹️ 🙄 😐 😊 😄	II ☹️ 🙄 😐 😊 😄

**C)** Miden la valoración que tienen los docentes de las competencias socioemocionales en su práctica pedagógica y en el aprendizaje de los estudiantes.

Ítem	Claridad	Relevancia
Es importante que, en el acompañamiento pedagógico a nivel grupal e individual en la I.E., se incorporen contenidos que permitan fortalecer nuestras competencias socioemocionales. .	II ☹️ 🙄 😐 😊 😄	II ☹️ 🙄 😐 😊 😄
En el ejercicio del desempeño docente son necesarios las competencias socioemocionales.  Sería importante que se proporcione, en el instrumento, una definición de competencias socioemocionales.	II ☹️ 🙄 😐 😊 😄	II ☹️ 🙄 😐 😊 😄
Si tengo desarrolladas mis competencias socioemocionales influiré positivamente en el aprendizaje de los estudiantes  Comentario: ... favorecerá los sentimientos de seguridad y confianza de mis estudiantes, lo que repercutirá positivamente en sus aprendizajes.	II ☹️ 🙄 😐 😊 😄	II ☹️ 🙄 😐 😊 😄
Si desarrollo mis competencias socioemocionales tendré mejor desempeño docente	II ☹️ 🙄 😐 😊 😄	II ☹️ 🙄 😐 😊 😄
Si desarrollo mis competencias socioemocionales tendré mejor manejo de mis relaciones interpersonales en el aula, en	II ☹️ 🙄 😐 😊 😄	II ☹️ 🙄 😐 😊 😄

la escuela y en los demás espacios en los que interactúo.		
Si desarrollo mis competencias socioemocionales, tendré mejor manejo del estrés laboral que me genera la práctica docente	II	II
Si desarrollo mis competencias socioemocionales tendré mejor capacidad para adaptarme al contexto en el que me desenvuelvo.  Comentario: adaptación a los cambios y al contexto de incertidumbre de estos tiempos.	II	II
Hay una relación muy estrecha entre el desarrollo de mis competencias socioemocionales y mi bienestar emocional.  Comentario: la relación también es a nivel corporal y en las relaciones interpersonales.	II	II

Por favor, una vez terminada la evaluación le pedimos nos envíe el documento a los correos a\_etafura@its.edu.pe y a\_rgarcias@its.edu.pe

Muchas gracias por su colaboración.

El acompañamiento pedagógico en la I.E., incorpora contenidos y actividades para fortalecer mi práctica comunicativa asertiva en mis relaciones con los demás.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
El acompañamiento pedagógico en la I.E. incorpora acciones para fortalecer mi práctica en la resolución y solución de conflictos.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
El acompañamiento pedagógico en la I.E., incorpora prácticas para mejorar el trabajo en equipo.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
El acompañamiento pedagógico en la I.E., desarrolla acciones que me ayudan a tener una respuesta apropiada y responsable para afrontar situaciones y desafíos de la vida diaria.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	① ② ③ ④ ⑤ ⑥

C) Miden la valoración que tienen los docentes a las competencias socioemocionales en su práctica pedagógica y en el aprendizaje de los estudiantes.

Ítem	Claridad	Relevancia
Es importante que, en el acompañamiento pedagógico a nivel grupal e individual en la I.E., se incorporen contenidos que permitan fortalecer nuestras competencias socioemocionales.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
En el ejercicio del desempeño docente son necesarios las competencias socioemocionales.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
Si tengo desarrolladas mis competencias socioemocionales influiré positivamente en el aprendizaje de los estudiantes	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
Si desarrollo mis competencias socioemocionales tendré mejor desempeño docente	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
Si desarrollo mis competencias socioemocionales tendré mejor manejo de mis relaciones interpersonales en el aula, en la escuela y en los demás espacios en los que interactúo.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	① ② ③ ④ ⑤ ⑥

Si desarrollo mis competencias socioemocionales, tendré mejor manejo del estrés laboral que me genera la práctica docente	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
Si desarrollo mis competencias socioemocionales tendré mejor capacidad para adaptarme al contexto en el que me desenvuelvo	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
Hay una relación muy estrecha entre el desarrollo de mis competencias socioemocionales y mi bienestar emocional.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	① ② ③ ④ ⑤ ⑥

Por favor, una vez terminada la evaluación le pedimos nos envíe el documento a los correos a\_etafura@its.edu.pe y a\_rgarcias@its.edu.pe

Muchas gracias por su colaboración.



.....  
**Lic. Alfonso Isulza Pérez**  
 DR. GESTIÓN PÚBLICA Y GOBERNABILIDAD  
 CPPe: 0347191

## ANEXO 5:

### APORTES REALIZADOS POR JUECES

Ítem	Aportes
El acompañamiento pedagógico se desarrolla de manera planificada en la I.E.	Los profesores podrían entender que para responder este ítem deben conocer la planificación del acompañamiento. Quizás se puede preguntar si los momentos de acompañamiento son periódicos, coordinados con anticipación, etc.
El acompañamiento pedagógico me permite mejorar mi práctica docente	Revisar el ítem. El acompañamiento pedagógico me permite revisar mi práctica o experiencia y a partir de ello identificar aspectos de mejora.
El acompañamiento pedagógico en mi I.E. se desarrolla en un clima emocional positivo.	Además de su importancia para el bienestar personal y la convivencia.
El acompañamiento pedagógico en la I.E., incorpora acciones para que pueda tomar conciencia de mis emociones y las de los demás.	Antes de la regulación, convendría indagar si el proceso considera que los profesores tomen en cuenta la importancia de validar las emociones y trabajar sobre las causas y consecuencias de las emociones
El acompañamiento pedagógico en la I.E., considera actividades y contenidos para fortalecer mi autonomía personal y profesional (autoestima, automotivación, actitud positiva, responsabilidad, valoración).	Quizás conviene centrarse a lo más vinculado a lo emocional; es decir, a la actitud positiva, la tolerancia a la frustración, etc.
El acompañamiento pedagógico en la I.E., desarrolla acciones para fortalecer mis habilidades sociales.	La regulación emocional es muy importante para la convivencia, por ello entre las distintas habilidades sociales es importante trabajar sobre la empatía y asertividad.
El acompañamiento pedagógico en la I.E., incorpora contenidos y actividades para fortalecer mi práctica comunicativa asertiva en mis relaciones con los demás.	-----
El acompañamiento pedagógico en la I.E. incorpora acciones para fortalecer mi práctica en la resolución y solución de conflictos.	Precisaría si es importante fortalecer la escucha activa, la capacidad de diálogo, etc.
El acompañamiento pedagógico en la I.E., incorpora prácticas para mejorar el trabajo en equipo.	-----
El acompañamiento pedagógico en la I.E., desarrolla acciones que me ayudan a tener una respuesta apropiada y responsable para afrontar situaciones y desafíos de la vida diaria.	Revisaría lo de respuesta apropiada, porque a veces la respuesta no es la mejor y uno se siente fatal. Hay que trabajar para superar la frustración, para aprender ante el error y para asumir riesgos, tomar iniciativas.
Es importante que, en el acompañamiento pedagógico a nivel grupal e individual en la I.E., se incorporen contenidos que permitan fortalecer nuestras competencias socioemocionales.	-----
En el ejercicio del desempeño docente son necesarios las competencias socioemocionales.	Sería importante que se proporcione, en el instrumento, una definición de competencias socioemocionales.
Si tengo desarrolladas mis competencias socioemocionales influiré positivamente en el aprendizaje de los estudiantes.	favorecerá los sentimientos de seguridad y confianza de mis estudiantes, lo que repercutirá positivamente en sus aprendizajes.
Si desarrollo mis competencias socioemocionales tendré mejor desempeño docente.	-----
Si desarrollo mis competencias socioemocionales tendré mejor manejo de mis relaciones interpersonales en el aula, en la escuela y en los demás espacios en los que interactúo	-----
Si desarrollo mis competencias socioemocionales, tendré mejor manejo del estrés laboral que me genera la práctica docente.	-----

Si desarrollo mis competencias socioemocionales tendré mejor capacidad para adaptarme al contexto en el que me desenvuelvo.	-----
Hay una relación muy estrecha entre el desarrollo de mis competencias socioemocionales y mi bienestar emocional.	-----

## ANEXO 6:

### PERCENTILES DE LAS VARIABLES Y DIMENSIONES PARA ESTABLECER SUS NIVELES

Rol del acompañamiento pedagógico competencias socioemocionales			Acompañamiento pedagógico general	Percepción de rol del acompañamiento	Bienestar emocional	Autoaceptación	Relaciones positivas	Autonomía	Dominio del entorno	Crecimiento personal	Propósito en la vida
N	V	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24
	Per	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
P	10	32,50	9,00	22,50	158,00	23,00	21,50	32,00	25,00	30,00	24,00
	20	33,00	9,00	24,00	178,00	28,00	22,00	33,00	28,00	34,00	27,00
	30	33,00	9,00	24,00	180,50	29,00	23,00	33,00	29,00	35,50	29,50
	<b>33</b>	<b>33,00</b>	<b>9,25</b>	<b>24,00</b>	<b>181,00</b>	<b>29,00</b>	<b>23,00</b>	<b>33,00</b>	<b>29,25</b>	<b>36,00</b>	<b>30,00</b>
	40	34,00	10,00	24,00	181,00	29,00	24,00	34,00	30,00	36,00	30,00
	50	36,00	11,00	25,00	181,50	31,00	24,50	35,00	30,00	36,50	30,50
	60	37,00	12,00	26,00	196,00	31,00	28,00	36,00	31,00	37,00	31,00
	<b>66</b>	<b>38,50</b>	<b>12,00</b>	<b>27,50</b>	<b>199,50</b>	<b>31,00</b>	<b>28,50</b>	<b>37,00</b>	<b>32,00</b>	<b>37,50</b>	<b>33,00</b>
	70	40,00	12,00	28,50	204,00	31,00	29,50	38,50	32,00	38,50	34,00
	80	44,00	12,00	32,00	209,00	32,00	30,00	40,00	33,00	41,00	35,00
	90	44,00	12,00	32,00	220,00	35,00	31,00	41,00	36,00	42,00	36,00

*Nota: P=percentiles; V=válidos; Per=perdidos; fuente: elaboración propia en SPSS v26*