

V2 Tesis_Lazo_Payehuanca_revisiónjurado (1)

5% Textos sospechosos

4% Similitudes
0 % similitudes entre comillas
< 1 % entre las fuentes mencionadas

1% Idiomas no reconocidos

32% Textos potencialmente generados por la IA (ignorado)

Nombre del documento: V2 Tesis_Lazo_Payehuanca_revisiónjurado (1).docx ID del documento: 5a39ec369fd34dcbf9028f31c50af4138bb5c33 Tamaño del documento original: 2,64 MB	Depositante: Fabrizio Arenas Barchi Fecha de depósito: 2/2/2026 Tipo de carga: interface fecha de fin de análisis: 2/2/2026	Número de palabras: 31.853 Número de caracteres: 220.289
--	--	---

Ubicación de las similitudes en el documento:



Fuentes de similitudes

Fuentes principales detectadas

N°	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	repository.uaeh.edu.mx https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/jbapr/article/download/13159/11571/ 3 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (192 palabras)
2	doi.org Las competencias socioemocionales de los docentes y su rol en el aula https://doi.org/10.35622/j.rep.2023.04.003 18 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (137 palabras)
3	ve.scielo.org Las competencias socioemocionales de los estudiantes: una revisi... https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2739-00632025000402042 7 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (119 palabras)
4	doi.org Modelos de competencia socioemocional docente para la innovación ed... https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n03p21 4 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (91 palabras)
5	ciencialatina.org https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/15037 4 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (93 palabras)

Fuentes con similitudes fortuitas

N°	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	educacion.ucsc.cl Fabiola Sáez Delgado - UCSC Facultades Educación https://educacion.ucsc.cl/autoridades/fabiola-saez-delgado/	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (37 palabras)
2	dialnet.unirioja.es Competencias socioemocionales y resiliencia de estudiantes... https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8827682	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (40 palabras)
3	repositorio.ucv.edu.pe https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/20.500.12692/109777/1/Garcia_CME-SD.pdf	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (37 palabras)
4	www.mineduacion.gov.co Estrategia de Formación de Competencias Socioem... https://www.mineduacion.gov.co/1780/w3-article-385321.html	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (37 palabras)
5	Documento de otro usuario #767e98 Viene de de otro grupo	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (40 palabras)

Fuentes mencionadas (sin similitudes detectadas) Estas fuentes han sido citadas en el documento sin encontrar similitudes.

1	https://orcid.org/0009-0009-4600-9311
2	https://orcid.org/0009-0003-0698-1284
3	https://orcid.org/0009-0005-9361-6588
4	https://www.redalyc.org/pdf/2170/217022109006.pdf
5	https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257004.pdf

Puntos de interés

□ Bienvenidos al Repositorio ITS

CREENCIAS DOCENTES SOBRE EL ROL DE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN SU PRÁCTICA EDUCATIVA

TEACHERS' BELIEFS ABOUT THE ROLE OF SOCIAL-EMOTIONAL COMPETENCIES IN THEIR EDUCATION PRACTICE

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en Educación Primaria

Autores

Writhney Ximena Lazo Martínez
<https://orcid.org/0009-0009-4600-9311>

Mary Lucia Payehuanca Chambilla
<https://orcid.org/0009-0003-0698-1284>

Asesor

Fabrizio Arenas Barchi
<https://orcid.org/0009-0005-9361-6588>

Lima,



octubre, 2025

[Captura de informe Compilatio]

DEDICATORIA

Dedicado a mis padres, seres queridos y a todos aquellos que me inspiran a buscar el conocimiento. Esta investigación refleja mi resiliencia y mi gratitud hacia quienes me han guiado, gracias por ser fuente de inspiración y apoyo constante.
Writhney Ximena Lazo Martínez

Dedicado a mi familia, por su amor incondicional, por creer en mí, incluso en los momentos más difíciles, y por brindarme cada día su apoyo, palabras de aliento y compañía. Gracias por ser mi impulso y mi refugio. Que esta investigación sea el reflejo de la perseverancia compartida y del esfuerzo conjunto por alcanzar mis sueños.
Mary Lucia Payehuanca Chambilla

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo caracterizar las creencias de los docentes de educación primaria sobre el rol de las competencias socioemocionales en su práctica pedagógica. Se enmarcó en un enfoque cualitativo, de tipo descriptivo-interpretativo.



El método utilizado fue el fenomenológico hermenéutico, que permitió explorar en profundidad las experiencias subjetivas de los docentes, interpretando los significados que atribuyen a su labor educativa y a su relación con las competencias socioemocionales. La recolección de datos se realizó mediante entrevistas semiestructuradas y observaciones semiestructuradas. Los hallazgos muestran que los docentes reconocen la importancia de las competencias socioemocionales en la mejora de la convivencia, la empatía, la gestión emocional y el vínculo pedagógico, aunque existen falencias en su formación inicial y acompañamiento institucional. Se identificaron también desafíos en la implementación de estas competencias debido a las creencias de los docentes, así como cierta incongruencia entre las directrices del Ministerio de Educación y las realidades escolares. La investigación pone de manifiesto oportunidades de mejora en la formación docente continua y la necesidad de políticas educativas más contextualizadas. En conclusión, las creencias docentes reflejan una visión crítica pero comprometida con la incorporación de lo socioemocional como componente esencial de su práctica educativa.

Palabras clave: competencias socioemocionales; creencias docentes; educación primaria; práctica educativa; formación docente.

ABSTRACT

This research aimed to characterize primary school teachers' beliefs about the role of socio-emotional competencies in their teaching practice. It was framed within a qualitative, descriptive-interpretative approach. The hermeneutic phenomenological method used allowed for an in-depth exploration of teachers' subjective experiences, interpreting the meanings they attribute to their teaching work and its relationship with socio-emotional competencies. Data collection was conducted through semi-structured interviews and semi-structured observations. The findings show that teachers recognize the importance of socio-emotional competencies in improving coexistence, empathy, emotional management, and pedagogical engagement, although there are shortcomings in their initial training and institutional support. Challenges were also identified in the implementation of these competencies due to teachers' beliefs, as well as a certain inconsistency between Ministry of Education guidelines and school realities. The research highlights opportunities for improvement in continuing teacher training and the need for more contextualized educational policies. In conclusion, teachers' beliefs reflect a critical yet committed view of incorporating socio-emotional issues as an essential component of their educational practice.



ÍNDICE

DEDICATORIAiii

RESUMENiv

ABSTRACTv

INTRODUCCIÓN9

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO19

1.1. Antecedentes de la investigación19

1.1.1. Antecedentes internacionales19

1.1.2. Antecedentes nacionales21

1.2. Bases teóricas24

1.2.1. Teoría constructivista sociocultural24

1.2.2. Teoría cognoscitiva social25

1.2.3. Teoría del Aprendizaje27

1.2.4. Inteligencia Emocional de Daniel Goleman.

27

1.2.5. Modelo de Competencias Docentes de Lee S.



Shulman.28

1.2.3. Modelos teóricos de la competencia socioemocional30

1.

3. Marco conceptual31

1.3.1. Creencias docentes31

1.



3.2. Competencias socioemocionales33

CAPÍTULO II: DISEÑO METODOLÓGICO41

2.1. Tipo, nivel, diseño y método41

2.2. Categorías y subcategorías42

2.3. Participantes43

2.4. Técnicas e instrumentos45

2.5. Procedimiento47

2.5.1. Procesamiento de la información47

2.5.2. Validación de instrumentos48

CAPÍTULO III: RESULTADOS50

3.1

. OE1: Caracterizar las creencias de los docentes sobre la relación entre habilidades socioemocionales y prácticas docentes51

3.2. OE2: Comprender las creencias de los docentes sobre el acompañamiento del Minedu acerca de las habilidades socioemocionales de los docentes55

3.3. OE3: Caracterizar las creencias de los docentes sobre los desafíos que enfrentan en el desarrollo y la aplicación de sus competencias socioemocionales en su práctica educativa57

CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES61

4.1. Discusión61

4.1.1. Caracterizar las creencias de los docentes sobre la relación entre habilidades socioemocionales y prácticas docentes61

4.1.2. Comprender las creencias de los docentes sobre el acompañamiento del Minedu acerca de las habilidades socioemocionales de los docentes66

4.1.3. Caracterizar las creencias de los docentes sobre los desafíos que enfrentan en el desarrollo y la aplicación de sus competencias socioemocionales en su práctica educativa70

4.1.4. Reflexión73

REFERENCIAS79

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Enfoques teóricos de las competencias socioemocionales30

Tabla 2. Definición de las competencias socioemocionales37

Tabla 3. Definición de las categorías43

Tabla 4. Características de los participantes de la investigación45

Tabla 5. Resumen de validación de expertos49

Tabla 6. Resumen de los resultados del OE151

Tabla 7. Resumen de los resultados del OE255

Tabla 8. Resumen de los resultados del OE358

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A. Matriz de consistencia88

Anexo B. Ficha de observación89

Anexo C. Guión de entrevista semiestructurada91

INTRODUCCIÓN

persiste un enfoque tradicional centrado predominantemente en contenidos académicos, con escasa atención al desarrollo de competencias socioemocionales y sin trabajar mucho las habilidades socioemocionales (como la empatía, el trabajo en equipo o el manejo de emociones). Esto hace que la educación no sea completa y que, además, no tome en cuenta la cultura y la forma de vida de las comunidades indígenas. Lo que puede generar barreras socioculturales en la regulación emocional de los estudiantes andinos (Aldazábal, 2023). En concordancia con lo anterior, Ames et al. (2025) mencionaron que el modelo tradicional de educación en la selva peruana se ha basado en una lógica de enseñanza orientada hacia contenidos abstractos y descontextualizados, dejando de lado los saberes ancestrales y el desarrollo de competencias socioemocionales clave para el crecimiento personal y colectivo de los estudiantes indígenas. Sin embargo, en la búsqueda del éxito académico y profesional, el aspecto cognitivo está ligado a las capacidades sociales y emocionales que posee el individuo (Rojas et al., 2017). Desde esta perspectiva, se resalta la importancia de la interdependencia entre diversas competencias que permiten que las personas estén preparadas en diversas situaciones en una actualidad compleja y cambiante, donde la adaptabilidad y comprensión del contexto son esenciales.



El desarrollo de competencias socioemocionales es crucial para el crecimiento integral de los estudiantes en la educación primaria, ya que abarca el desarrollo cognitivo y afectivo. Según Rendón (2015), las competencias socioemocionales son los comportamientos sociales y emocionales de los sujetos en diferentes contextos y situaciones problemáticas. La identificación, la interpretación, la argumentación y la resolución de problemas son parte de las competencias socioemocionales, que integra valores, conocimientos y habilidades sociales y emocionales que se movilizan en la realidad. Por otro lado, el Banco Mundial (2017) y Suárez y Castro (2022) han destacado que estas competencias permiten a los individuos conocerse mejor, gestionar emociones, establecer metas, relacionarse adecuadamente y tomar decisiones responsables.

Diversas investigaciones han evidenciado una relación significativa entre las competencias socioemocionales y el desarrollo cognitivo. Por ejemplo, un estudio realizado en México por Frausto y Gutiérrez (2024) encontró que los estudiantes de primaria con mayores competencias socioemocionales presentaban un mejor desempeño académico. Los autores concluyeron que habilidades como la empatía, la autogestión y la toma de decisiones responsables contribuyen positivamente al aprendizaje y al rendimiento escolar. Asimismo, en Chile, una investigación desarrollada por Pacheco et al. (2024) reveló que las habilidades socioemocionales influyen en el rendimiento académico de estudiantes de educación primaria. El estudio destacó que competencias como la autorregulación emocional y las habilidades sociales están estrechamente relacionadas con el éxito académico, sugiriendo la necesidad de integrarlas en los programas educativos para potenciar el desarrollo cognitivo y el rendimiento escolar.

Para el Banco Mundial (2017), las competencias socioemocionales engloban el desarrollo tanto cognitivo como afectivo de las personas, permitiéndoles conocerse, gestionar emociones, establecer metas, relacionarse mejor y tomar decisiones responsables. Otra definición según Suárez y Castro (2022) es que las competencias socioemocionales son herramientas intrapersonales e interpersonales que permiten a las personas adaptarse a su entorno, promover su crecimiento personal, mejorar su interacción social, facilitar el aprendizaje y fomentar su bienestar.

El Programa Nacional de Convivencia Escolar del Gobierno de México (Secretaría de Educación Pública, 2016) explicó que las competencias socioemocionales permiten comprender, expresar y regular las emociones para mantener comportamientos que faciliten interacciones efectivas y satisfactorias con los demás, para que en el ámbito educativo doten a las comunidades escolares de la capacidad para generar respuestas adaptativas a su entorno, promoviendo una actuación sensata, no impulsiva, con empatía, respeto, tolerancia y priorizando el análisis de las consecuencias de las acciones para uno mismo y para los demás.



En el contexto de la educación primaria, las competencias socioemocionales han ganado una creciente atención debido a su impacto en el desarrollo integral de los estudiantes. En el contexto educativo, esta competencia no solo contribuye al bienestar individual y comunitario, sino que también promueve un mejor desempeño académico y previene conductas de riesgo, especialmente durante la adolescencia. Los profesores desempeñan un papel crucial porque influyen significativamente en el desarrollo de competencias socioemocionales de los estudiantes y en la prevención de dificultades emocionales y de comportamiento (Poulou et al., 2018). Por lo tanto, es fundamental entender las creencias de los docentes sobre su propia inteligencia emocional y sobre la implementación del aprendizaje socioemocional. Sin embargo, a pesar de la creciente atención hacia la importancia de las competencias socioemocionales, aún existen interrogantes sobre cómo los docentes las conciben en la práctica educativa. Por ejemplo, en el enfoque integrado en educación infantil en EE. UU. (SET), que explora qué competencias priorizan los profesores de preescolar y cómo las traducen en su práctica, se han hecho preguntas como: ¿Cuáles competencias socioemocionales enseñan más intencionalmente?

¿Cómo se reflejan sus creencias en su práctica real?



(Chen, 2024). Igualmente, Zulkifli et al.

(2019), en su investigación sobre los conocimientos y las prácticas de docentes de educación preescolar, se encontró que los educadores poseen un conocimiento bajo y una práctica muy baja en aprendizaje socioemocional. El estudio tuvo como propósito resolver las siguientes problemáticas: ¿Cómo pueden enseñar eficazmente lo socioemocional si desconocen sus fundamentos?



¿Qué formación necesitan para abordar este déficit? Por su parte, Mendoza et al. (2022) señalaron que muchos docentes no valoran suficientemente el desarrollo socioemocional y carecen de las habilidades necesarias para transmitir estas competencias de manera efectiva.

Las competencias socioemocionales, específicamente en el sistema educativo, son fundamentales para el desarrollo integral de los estudiantes. Estas competencias brindan a los alumnos las herramientas necesarias para interactuar y relacionarse con los demás, gestionar sus emociones y enfrentar desafíos o retos.

Esto contribuye no solo al éxito académico, sino también al bienestar personal y social, lo cual es particularmente importante en el contexto peruano, donde persisten problemas vinculados a la convivencia violenta y a la desmotivación de los estudiantes para aprender. Los docentes no enseñan en abstracto ni dejan de lado sus propias emociones y sentimientos; sino transmiten sus sentimientos en cada acto pedagógico, ya sea de manera explícita o implícita. Estas habilidades influyen en los procesos de aprendizaje y en la salud física, mental y emocional propia y de los estudiantes; por ello, los maestros deben tener la capacidad de reconocer, comprender y regular sus emociones (García, 2012). Como se mencionó en el Diseño Curricular Básico Nacional (DCBN), un educador debe comprometerse con su desarrollo personal, el mismo que incluye sus emociones y habilidades emocionales, lo que implica cultivar una profunda autoconciencia, desarrollada de la mano de un constante esfuerzo de autoevaluación de las creencias y prácticas propias.



Esto le permitirá reflexionar y comprometerse con la regulación emocional, mantener relaciones positivas, comunicarse de manera efectiva y gestionar el crecimiento integral (Ministerio de Educación [Minedu], 2019).

Investigar sobre las competencias socioemocionales de los docentes en el Perú es relevante porque influyen directamente en la educación, el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes, especialmente en contextos o situaciones de vulnerabilidad.

Estas habilidades hacen posible que los maestros gestionen mejor sus emociones, creen un buen clima o ambiente en el aula y afronten de manera apropiada los desafíos diarios o cotidianos de la enseñanza. Además, debido a que hay pocas investigaciones en el país sobre este tema, analizar y estudiar esta área puede ayudar a mejorar la formación docente, guiar las políticas educativas y contribuir al bienestar de los docentes y alumnos.

Estas competencias son cruciales para mantener un estado de salud mental positivo y contribuir al bienestar individual y comunitario, porque fomentan un mejor rendimiento académico y previenen conductas de riesgo, especialmente durante la adolescencia, una etapa donde las decisiones precipitadas o impulsivas pueden afectar la planificación del futuro

(Banco Mundial, 2017). Sin embargo, aún persisten interrogantes sobre cómo los docentes comprenden el rol de estas competencias en su práctica educativa. Por ejemplo, Zulkifli et al. (2019) formularon las siguientes interrogantes: ¿Cómo pueden enseñar los docentes eficazmente lo socioemocional si desconocen sus fundamentos?



De igual manera, Chen (2024) se cuestionó:

¿Cómo se refleja la creencia de los docentes en su práctica real?

Según Mendoza et al. (2022), después de revisar diversos estudios, los docentes peruanos de escuelas públicas y privadas no dan mucha importancia al desarrollo socioemocional. Asimismo, a menudo carecen de estas habilidades, lo que los hace ineficaces para guiar a los estudiantes en procesos como el de la resolución de conflictos; cabe señalar que esto puede estar ligado al contexto de la escuela peruana y a la violencia que existe en las aulas, las cuales detallaremos más adelante.



Por eso mismo, es crucial indagar en las creencias que los docentes tienen respecto a las competencias socioemocionales y cómo estas influyen en su enfoque pedagógico y en la atención a las necesidades emocionales y sociales de los estudiantes. Los docentes no solo siguen el currículo y los proyectos de la escuela al pie de la letra, sino que también interpretan y adaptan estas guías según sus propias creencias sobre cómo se debe enseñar y aprender. Sus ideas previas —sobre el rol del profesor, la importancia de la disciplina, la manera de evaluar o cómo motivar a los estudiantes— influyen en las decisiones que toman día a día en su práctica pedagógica. Por eso, es clave que reflexionen sobre sus convicciones pedagógicas, para asegurarse de que sus elecciones beneficien realmente el aprendizaje y estén alineadas con los objetivos educativos de la institución. Esta idea es reforzada por Pajares (1992), quien mencionó que las creencias docentes están estrechamente relacionadas con la planificación, las decisiones y las prácticas en el aula.

En consecuencia, surge la necesidad de reflexionar sobre sus convicciones pedagógicas para asegurar que sus elecciones beneficien realmente el aprendizaje de los estudiantes.

Como se mencionó antes, los profesores desempeñan un papel crucial en el ejercicio de sus competencias socioemocionales, ya que actúan como mediadores en el proceso de formación de los estudiantes, donde se resalta el desarrollo de las competencias socioemocionales, y en la prevención de dificultades emocionales y de comportamiento.



Estas influencias están moldeadas por las percepciones de los educadores sobre su propia inteligencia emocional y sus creencias sobre la implementación del aprendizaje social y emocional. No obstante, estas percepciones están influenciadas por los valores de su cultura social, lo que destaca la relevancia de considerar el contexto cultural al comprender su perspectiva hacia la inteligencia emocional y el aprendizaje socioemocional (Poulou et al., 2018). La comprensión de las creencias docentes sobre las competencias socioemocionales es primordial para detectar posibles brechas, desafíos y oportunidades en la promoción eficaz del desarrollo socioemocional en el entorno escolar. Las habilidades socioemocionales de los docentes influyen tanto en la interacción con los estudiantes como en la organización y ambiente del aula; además, tienen un impacto en el desempeño académico y las habilidades socioemocionales de los estudiantes (Lozano et al., 2022).

El Proyecto Educativo Nacional (PEN) con un enfoque más orientado a la realidad peruana, señaló que la educación debe tratar de forma integral la atención al bienestar que abarca aspectos físicos,



cognitivos, socioemocionales y espirituales,

lo que es fundamental para la formación de una sociedad justa, equitativa e inclusiva (Minedu, 2020). Por otro lado, para Huamán (2019), en el Perú la violencia y la desconfianza crean un ambiente de temor, inestabilidad y fragmentación social. En el ámbito escolar, esto perjudica la salud emocional y el desempeño académico de los alumnos, mientras que, a nivel social, fomenta la pérdida de los valores, alimenta sentimientos de retaliación y debilita la confianza en las autoridades e instituciones públicas. En ese sentido, considerando que la sociedad peruana está marcada por desconfianza y violencia, es vital centrarse en el bienestar socioemocional y espiritual para fomentar valores democráticos y potenciar los talentos individuales (Minedu, 2020). Asimismo, el DCBN afirmó que un docente debe comprometerse con el desarrollo personal; esto implica una profunda autoconciencia y evaluación de las creencias y prácticas propias, lo que le permitirá reflexionar y comprometerse con la regulación emocional, mantener relaciones positivas, comunicarse de manera efectiva y gestionar el crecimiento integral (Minedu, 2019).

Contextualizando de manera general la situación actual de las competencias socioemocionales en el Perú, resulta necesario retroceder en el tiempo para comprender su evolución. La Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR) sostuvo que, durante el conflicto armado interno, el sistema educativo se convirtió en un "terreno de disputa ideológica y simbólica" en el que el Estado Peruano (EP) perdió protagonismo frente a actores como Sendero Luminoso (SL) y el Movimiento Revolucionario Túpac Amaru (MRTA). Desde los años ochenta hasta finales de los noventa, las escuelas y universidades fueron utilizadas para: captación política y adoctrinamiento, ser espacio de proselitismo e ideologización por parte de SL y el MRTA, y reforzar pedagogías autoritarias y limitantes (Sandoval, 2004).



Dentro de este contexto, el rol del docente fue distorsionado y reducido a un transmisor ideológico hacia el alumnado y sus familias. Aquellos maestros que se resistieron, en su mayoría ubicados en zonas rurales y provincianas, fueron perseguidos, amenazados o incluso asesinados por no alinearse con la ideología subversiva (Comisión de la Verdad y Reconciliación, 2009). Este escenario favoreció un clima de autoritarismo dentro del aula y desde los grupos armados, lo que impidió a los docentes desarrollar habilidades socioemocionales relacionadas con el diálogo, la empatía o la resolución pacífica de conflictos (Comisión de la Verdad y Reconciliación, 2009).

La CVR explicó que entre el 1980 y 2000, la violencia impactó directamente al sistema educativo: escuelas y universidades fueron cooptadas ideológicamente, por lo que los docentes se vieron forzados a un rol proselitista o fueron perseguidos; a su vez, se canceló cualquier espacio para el desarrollo socioemocional y ético de estudiantes (Comisión de la Verdad y Reconciliación, 2009). Igualmente, Gallego et al. (2016) sostuvieron que la escuela no solo reproduce el autoritarismo y las tensiones sociales que la rodean, sino que también muestra resistencia al adoptar nuevas formas de trabajo escolar que permitan erradicar la violencia dentro de sus espacios, generando un impacto negativo tanto en las víctimas como en el entorno educativo general.

Esta cultura de violencia, arraigada en las prácticas educativas del pasado y por los hechos que acontecieron en el Perú, ha dejado secuelas que persisten hasta la actualidad en determinados sectores del magisterio. Un claro ejemplo de esta continuidad se evidencia en el artículo de Verano (2023) publicado en RPP, el cual reportó la persistencia de casos de violencia escolar. Solo entre enero y julio de 2022 la plataforma SiSeVe del Minedu registró 3168 denuncias por maltrato a estudiantes, entre las cuales figuran trato humillante, castigo físico y violencia verbal por parte del personal docente y administrativo.

Estos datos demuestran que, a pesar de las reformas, hay reticencia latente en algunos docentes a abandonar prácticas autoritarias.

Realizar la presente investigación en el departamento de Apurímac es de relevancia debido a la ausencia de estudios específicos en esta área dentro del departamento. Aunque existen algunas tesis, como las que abordan las creencias docentes sobre la competencia comunicativa en niveles secundarios y las concepciones de docentes en educación intercultural bilingüe, no se ha explorado a profundidad las creencias de los docentes de educación primaria en Apurímac sobre las competencias socioemocionales en su práctica pedagógica.



De acuerdo con datos del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2022) en la región Apurímac, el 38.2 % de la población vive en situación de pobreza, ubicándose por encima del promedio nacional del 29.0 %. En comparación con otras regiones, Apurímac es la segunda más afectada después de Ayacucho (41.4 %) y está por encima de departamentos como Huancavelica (32.8 %) y Puno (36.1 %). La pobreza extrema en Apurímac llega al 7.2 %, lo que indica condiciones socioeconómicas desfavorables que podrían afectar el bienestar socioemocional de los docentes y, por consiguiente, sus creencias.

Además, los hallazgos de la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje (ENLA) han evidenciado limitaciones en el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en los estudiantes de Apurímac (Minedu, 2024). De acuerdo con el informe del Minedu (2024), los alumnos de este departamento tienen niveles inferiores al promedio nacional en indicadores como la regulación emocional y la persistencia en tareas académicas. En el caso de la regulación emocional en Apurímac, el 45.6 % de los estudiantes de primaria manifestó sentirse capaz de manejar sus emociones ante situaciones estresantes, lo cual es inferior al promedio nacional del 52.3 %. En la persistencia en tareas académicas, el 48.9 % de los estudiantes indicó que le cuesta mantenerse concentrado y perseverar en tareas difíciles, lo que se ubicó por debajo del promedio a nivel nacional del 55.1 %. En el caso del clima escolar y el bienestar emocional, el 42.3 % de los estudiantes percibió un ambiente de apoyo en su escuela, comparado con el 49.7 % a nivel nacional (Minedu, 2024).

Un aspecto adicional es la problemática de la violencia familiar. Según datos e información del INEI (2019), Apurímac ha presentado altos índices de violencia de género. En 2024, se registró un caso de feminicidio en Apurímac y los Centros Emergencia Mujer (CEM) atendieron a 652 mujeres víctimas de este tipo de violencia (Comunicaciones Aprovech, 2024). La normalización de la violencia en el hogar tiende a reflejarse en el ámbito escolar, perpetuando ciclos de agresión y deteriorando la convivencia en el ámbito educativo. Estos hechos resaltan la necesidad de investigar las creencias de los docentes sobre las competencias socioemocionales y el papel que estas desempeñan en el clima del aula y el desarrollo integral de los estudiantes.

En relación con lo mencionado anteriormente, resulta relevante investigar las características de las creencias que tienen los docentes respecto a las competencias socioemocionales. Es esencial comprender su perspectiva, ya que, más allá de los lineamientos establecidos por el Minedu, la UGEL, la DRE y otros entes reguladores, los docentes suelen guiarse principalmente por sus propias creencias o convicciones sobre lo que consideran correcto o más adecuado, tanto para su práctica pedagógica como para el bienestar de sus estudiantes. Además, estas creencias tienen una influencia directa en su manera de enseñar y en la forma en que responden a las necesidades emocionales y sociales del alumnado.

En este marco, la presente investigación buscó enriquecer el conocimiento existente, explorando cuáles son las creencias de los docentes acerca de las competencias socioemocionales y el rol que juegan en su práctica educativa. El estudio se orientó a profundizar en las creencias del docente sobre la importancia de las competencias socioemocionales, tomando como guía el DCBN. Este estudio fue pertinente porque permitió una mejor comprensión de las necesidades y desafíos que enfrentan los docentes, pues proporciona información valiosa para desarrollar estrategias de formación y apoyo que fortalezcan las competencias socioemocionales en la educación primaria. Con ello se espera contribuir a la mejora de la práctica educativa o pedagógica, al aporte académico y, en última instancia, al desarrollo integral de los estudiantes, para así favorecer un ambiente escolar más saludable y positivo.

El objetivo de esta investigación, a partir del enfoque cualitativo y fenomenológico, fue caracterizar las creencias de los docentes de educación primaria sobre el rol que tienen las competencias socioemocionales en su práctica educativa, con un estudio concreto en el departamento de Apurímac. El enfoque cualitativo permitió explorar de manera profunda y detallada las experiencias y reflexiones subjetivas de los docentes, entendidas como producto de sus interacciones con el entorno (Creswell, 2013). Además, según Aguirre y Jaramillo (2012), la fenomenología contribuye de manera privilegiada al conocimiento de las realidades escolares, especialmente de las vivencias de los actores en el proceso formativo. De esta forma, permitió explorar en profundidad las percepciones y actitudes de los docentes, para proporcionar una comprensión detallada de cómo integran y valoran las competencias socioemocionales en su práctica educativa.

Siendo los docentes los principales guías dentro de la escuela para los estudiantes, es imperativo que conozcan y tomen conciencia sobre sus creencias acerca del rol de las competencias socioemocionales y comprendan cómo estas influyen en su práctica educativa y, en consecuencia, en el desarrollo integral de sus estudiantes. Ante lo expuesto, esta investigación determinó la necesidad de investigar sobre las competencias socioemocionales. Debido a ello, la pregunta principal del presente estudio quedó definida de la siguiente forma: ¿Qué caracteriza a las creencias de los docentes de educación primaria sobre el rol de las competencias socioemocionales en su práctica educativa?

Partiendo de esa pregunta, el objetivo general es caracterizar las creencias de los docentes de educación primaria sobre el rol de las competencias socioemocionales en su práctica educativa.



Mientras que los objetivos específicos son: analizar las creencias de los docentes sobre la relación entre habilidades socioemocionales y prácticas docentes; analizar las creencias de los docentes sobre las directrices del Minedu acerca de las habilidades socioemocionales de los docentes; y analizar las creencias de los docentes sobre los desafíos que enfrentan en el desarrollo y la aplicación de sus competencias socioemocionales en su práctica educativa.

Los contenidos de la investigación están constituidos por tres capítulos. El primer capítulo desarrolla el marco conceptual, donde se incluyen las bases teóricas sobre las creencias docentes y las competencias socioemocionales. El segundo capítulo presenta el diseño metodológico, donde se detalla el tipo, el nivel, el diseño y el método de la investigación. El tercer capítulo presenta los resultados clasificados por cada objetivo específico. Finalmente, en el cuarto capítulo, se exponen las discusiones, las conclusiones y las recomendaciones.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1.1. Antecedentes de la investigación

1.1.1. Antecedentes internacionales

Martínez et al. (2024), en su artículo titulado Creencias de docentes de secundaria sobre la educación del aprendizaje social y emocional, exploraron las percepciones de los profesores de enseñanza secundaria y bachillerato en España. El diseño fue cuantitativo y descriptivo correlacional, orientado a analizar cómo las creencias sobre la implementación del aprendizaje socioemocional —en términos de comodidad, compromiso y percepción de apoyo institucional— se relacionan con los niveles de inteligencia emocional rasgo de los docentes. La investigación se realizó con una muestra de 115 docentes. Para la evaluación se utilizó el instrumento TEIQue-SF, con la cual se midió la inteligencia emocional rasgo;



además, se usó la Domains of SEL Beliefs Scale (DSBS),

elaborada por Brackett et al. (2012), para evaluar las creencias docentes respecto al aprendizaje socioemocional. Los hallazgos indicaron que los participantes presentan niveles de inteligencia emocional medio-altos.



Asimismo, se identificaron diferencias significativas vinculadas al género y al nivel de inteligencia emocional: las docentes mujeres mostraron mayores niveles de inteligencia emocional, sienten mayor confianza para impartir este tipo de aprendizaje y perciben un mayor apoyo institucional. Se concluyó que los docentes están comprometidos con la importancia del aprendizaje social y emocional, aunque todavía perciben un respaldo insuficiente por parte de sus centros educativos. También se destacó que aquellos que tienen una inteligencia emocional más desarrollada se sienten más seguros al incorporar este tipo de aprendizajes en el aula, lo que enfatiza la necesidad de

fortalecer las competencias socioemocionales y el apoyo institucional para optimizar su implementación. Muñoz (2023), en su artículo titulado



doi.org | Las competencias socioemocionales de los docentes y su rol en el aula
<https://doi.org/10.35622/j.rep.2023.04.003>

Las competencias socioemocionales de los docentes y su rol en el

aula, expuso los resultados de una investigación realizada en Colombia. Fue un estudio cuantitativo descriptivo, basado en la aplicación de una escala estandarizada (TMMS-24) para evaluar las competencias socioemocionales de los docentes. Tuvo como objetivo determinar y analizar las competencias socioemocionales de 40 docentes, evaluando su nivel de reconocimiento, comprensión y gestión de emociones, y generar conciencia sobre su impacto en el aula. Se basó en la teoría de la inteligencia emocional propuesta por Mayer y Salovey, y utilizó referencias de autores como Goleman (1995), que vinculó las competencias socioemocionales con el éxito personal y profesional, y Fernández y Extremera (2005), quienes destacaron la relevancia de estas competencias en el ámbito escolar. Para el estudio, se usaron instrumentos como el cuestionario TMMS-24. Los resultados evidenciaron que el 65% de los docentes mostraron adecuada atención a sus emociones, mientras que un porcentaje menor necesita mejorar por enfocarse excesivamente o prestar poca atención. Aunque el 52 % comprender sus estados emocionales correctamente, un 15 % requiere fortalecimiento en esta área. El 50 % tiene adecuada capacidad de regulación, pero el 18 % necesita mejorar.

El autor concluyó que el desarrollo de competencias socioemocionales en docentes ayuda a mejorar significativamente el bienestar emocional, mejorando el clima del aula y promoviendo aprendizajes significativos. Aunque la mayoría de los docentes mostró competencias adecuadas, un grupo requiere mayor formación y acompañamiento en la gestión emocional.

La investigación de Lozano et al. (2023), titulada



doi.org | Las competencias socioemocionales de los docentes y su rol en el aula
<https://doi.org/10.35622/j.rep.2023.04.003>

Programas de intervención docente en competencias socioemocionales: una revisión sistemática de la

literatura, desarrollada en Chile, consistió en una revisión sistemática de fuentes secundarias.



El estudio abordó distintos modelos de intervención en el desarrollo de habilidades socioemocionales, como el CASEL framework. El objetivo principal fue determinar programas efectivos de formación para docentes en competencias socioemocionales. La metodología se sustentó en la revisión de estudios publicados entre 2010 y 2022 en diversas bases económicas, a partir del uso de técnicas como la categorización de estudios según criterios de efectividad e impacto. Los hallazgos evidenciaron que los programas exitosos combinan enfoques prácticos y teóricos, poniendo énfasis en la aplicación del aprendizaje emocional.

Concluyen que es fundamental incorporar elementos de capacitación continua para docentes con apoyo institucional.

El artículo de Ordoñez (2022), titulado



ciencialatina.org
<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/15037>

El docente y su percepción de las competencias socioemocionales en su

labor, fue realizado en Colombia. Su diseño fue de tipo cuantitativo, descriptivo y transversal. Se fundamentó en el modelo de inteligencia emocional desarrollado por Mayer y Salovey, así como en investigaciones acerca de cómo las competencias socioemocionales afectan la enseñanza inclusiva. El objetivo principal fue analizar cómo los docentes perciben o consideran las competencias socioemocionales en su labor educativa. Utilizaron técnicas como las encuestas estructuradas y un análisis descriptivo y correlacional. Los resultados dan a conocer que los docentes reconocen la importancia de las competencias socioemocionales para la gestión del aula y el desarrollo integral de los estudiantes, pero manifiestan tener limitaciones en su propia formación en este ámbito.

Concluyendo en que es indispensable incorporar programas de formación docente que fortalezcan las competencias socioemocionales.

Repetto y Pena (2010), en su artículo titulado Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación, presentaron una investigación realizada en España. El diseño de esta investigación fue de tipo descriptiva. Se sustentó en las investigaciones de Zins et al. (2004) y Mayer y Salovey (2007), quienes destacaron la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico. El objetivo de esta investigación fue explorar el impacto de las competencias socioemocionales en la calidad educativa y el rendimiento académico. Se utilizaron métodos como el análisis documental y la síntesis de investigaciones anteriores. Los hallazgos indicaron que las competencias socioemocionales tienen una influencia significativa en el rendimiento académico y son fundamentales para la adaptación escolar y el éxito educativo. Se determinó que incluir competencias socioemocionales en el currículo mejora los resultados académicos y el bienestar de los estudiantes.

1.1.2. Antecedentes nacionales

La tesis de Casas y Mamani (2023), titulada Competencias docentes para aprendizaje socioemocional y estado emocional en educación básica regular en instituciones educativas del distrito de Ciudad Nueva, Tacna 2023, tuvo como objetivo general analizar el grado de relación de las competencias socioemocionales y los valores alcanzados por los docentes en el estado emocional en educación básica regular. El tipo de investigación fue descriptiva, no experimental, transversal y correlacional causal. Para llevarla a cabo, se utilizaron cuestionarios por medio de un formulario. En los resultados se encontró una correlación positiva entre la competencia y el estado emocional de los docentes, por lo que se concluyó que se necesita implementar programas que se enfoquen en el análisis de la emoción y actuación de los docentes en su práctica diaria en aula.

La tesis de Gomez (2019),



repository.uaeh.edu.mx
<https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/jbapr/article/download/13159/11571/>

Competencias socioemocionales en docentes de educación inicial de El Tambo – Huancayo, investigó las competencias socioemocionales en docentes



doi.org | Las competencias socioemocionales de los docentes y su rol en el aula
<https://doi.org/10.35622/j.rep.2023.04.003>

de



repositorio.ucv.edu.pe
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/20.500.12692/109777/1/Garcia_CME-SD.pdf

educación

inicial en relación con la condición laboral y los años de antigüedad laboral. Fue un estudio descriptivo, cuantitativo no experimental y de nivel correlacional, y de diseño transversal, con una muestra de 89 docentes. Se encontró que existe mayor predominio de docentes con competencias socioemocionales en el nivel básico y que existe un patrón de cambio diferenciado en las competencias socioemocionales en función de su condición y antigüedad laboral. Además, se observó un mejor perfil en docentes nombradas y de mayor antigüedad laboral, lo que da a entender que se encuentran mejor preparadas respecto a las competencias socioemocionales. Por último, se resaltó que los factores como la condición y la antigüedad laborales tienen un efecto influyente en el perfil competencial socioemocional de las docentes investigadas.

La tesis de Rosa (2022), titulada Competencias emocionales en docentes hispanohablantes del nivel primaria desde el 2016 hasta el 2021, tuvo como objetivo



repositorio.upch.edu.pe

https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/13015/Competencias_CruzadoSilva_Debora.pdf?sequence=1

realizar un análisis crítico sobre las competencias emocionales en los docentes

hispanohablantes del nivel primario. El estudio fue una investigación documental, donde se analizaron 12 artículos. Las teorías que se presentaron en la investigación fueron dos: el modelo pentagonal de competencias socioemocionales y el Modelo de Sarni. Se obtuvo que, a nivel teórico, el concepto de competencias emocionales está ligado a constructos (habilidades emocionales, competencias socioemocionales e inteligencia emocional). Mientras que, a nivel práctico, es necesario que los docentes pongan en práctica sus competencias de tipo emocional, para que desarrollen su rol de manera óptima y adecuada, ya que el educador que cuenta con estas habilidades



repositorio.upch.edu.pe

https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/13015/Competencias_CruzadoSilva_Debora.pdf?sequence=1

genera un aprendizaje más rápido y significativo en sus estudiantes y

produce un ambiente de armonía en clase.

La investigación de Yataco et al. (2022),



doi.org | Modelos de competencia socioemocional docente para la innovación educativa

<https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n03p21>

Competencias socioemocionales en los docentes de instituciones educativas de educación básica

regular, fue desarrollada en Perú, a partir de un enfoque cuantitativo y un diseño transversal instrumental. El objetivo principal fue analizar el nivel de desarrollo de las competencias socioemocionales en docentes de educación básica regular, considerando las diferencias entre niveles educativos y género.



El estudio se sustentó en las competencias socioemocionales como un elemento esencial para el éxito educativo. Se apoyaron en los planteamientos de Goleman (1995), quien resaltó la relevancia del autoconocimiento, la regulación emocional, la empatía y la gestión de relaciones en los contextos educativos. Para su diseño metodológico, se utilizó el cuestionario de Competencias Sociales y Emocionales (SEC-Q) de Zych et al. (2018), el cual mide cuatro dimensiones:

autoconocimiento; autogestión y automotivación;

conciencia social y conducta prosocial; y toma de decisiones responsable. Obtuvieron como resultados que los docentes de nivel primaria alcanzaron las puntuaciones más altas en todas las dimensiones de competencias socioemocionales, seguidos por los de secundaria e inicial. Los hombres mostraron mejores resultados que las mujeres en las cuatro dimensiones. Asimismo, el análisis factorial confirmatorio validó la estructura interna sólida del instrumento aplicado. Los resultados señalaron la importancia de fortalecer las competencias socioemocionales, particularmente en docentes de nivel inicial.

Se destacó que la implementación de programas de intervención, ajustados a las necesidades específicas de cada nivel educativo, son importantes para promover la salud mental y el bienestar de los docentes, pues repercute en una mejor calidad educativa y en el desarrollo integral de los estudiantes.

La tesis de Samillán (2021), titulada



repositorio.unprg.edu.pe

https://repositorio.unprg.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12893/14826/Polo_MO.pdf?sequence=1

Competencias socioemocionales para fortalecer la gestión escolar en los docentes de la institución educativa Monseñor Juan Tomis Stack, tuvo como objetivo proponer un programa de competencias socioemocionales para fortalecer la gestión escolar en

el personal directivo y docentes de la institución educativa Juan Tornis Stack, en 2020. La investigación fue cuantitativa, descriptiva, propositiva y de diseño no experimental, con una muestra no probabilística por conveniencia de 28 docentes, donde se utilizaron encuestas. Se identificó el nivel de gestión escolar del personal directivo y docente de la institución educativa, también se diseñó y elaboró una propuesta del programa de competencias socioemocionales para fortalecer la gestión escolar del personal directivo y docentes de la institución.

1.2. Bases teóricas

En el contexto de esta investigación, es fundamental profundizar en los siguientes modelos teóricos: la teoría del aprendizaje, la teoría cognitiva social,



la teoría constructivista sociocultural,

la Inteligencia Emocional de Daniel Goleman, el Modelo de Competencias Docentes de Lee S. Shulman y los modelos teóricos de la competencia socioemocional. Estos marcos conceptuales proporcionan una base sólida para analizar las creencias de los docentes respecto a las habilidades socioemocionales y su aplicación en el ámbito educativo.

1.2.1. Teoría constructivista sociocultural

El constructivismo propone un enfoque de aprendizaje más flexible y personalizado, en el que tanto los métodos como los resultados pueden variar entre los estudiantes, ya que se consideran sus experiencias previas y su personalidad. Este enfoque reconoce que el aprendizaje no es uniforme ni totalmente medible, y destaca la importancia de un procesamiento activo de la información, donde el estudiante no solo recibe datos, sino que los interpreta, formula hipótesis y prueba diferentes ideas de manera continua durante su proceso de aprendizaje.

De acuerdo con Serrano y Pons (2011),



el enfoque constructivista sociocultural,

sustentado en los aportes de Lev Vygotsky, argumenta que el conocimiento se origina primero en la interacción social (nivel intermental) y posteriormente se interioriza individualmente (nivel intrapsicológico). Esto quiere decir que lo social es esencial e importante en el aprendizaje, aunque no explica del todo cómo ocurre la internalización. No obstante, la concepción de que las funciones psicológicas provienen de la sociedad es compatible con la idea de una construcción personal del conocimiento, particularmente si se considera el aprendizaje como un proceso de intercambio cultural en el que todas las personas participan activamente y transforman aquello que perciben.



En este marco, aprender significa internalizar conocimientos con la guía de otras personas en un ambiente estructurado. Así, el constructivismo sociocultural sostiene que las personas construyen significados mediante la interacción intencional con su entorno y con otros individuos. Este proceso se caracteriza por tres componentes esenciales: la relación entre lo individual y lo colectivo (subjetividad e intersubjetividad), el uso del lenguaje y otros símbolos como mediadores, y la construcción conjunta del conocimiento dentro de relaciones que no necesariamente son simétricas o iguales.

Esto es posible porque los seres humanos, por medio del lenguaje y de los símbolos, comprenden y comparten su entorno como si fuera algo que todos tienen en común para todos.

1.2.2. Teoría cognoscitiva social

De acuerdo con Rodríguez y Cantero (2020), quienes analizaron la teoría cognitiva social del aprendizaje desarrollada por Bandura, esta teoría describe los factores personales, comportamentales y ambientales que influyen en los procesos de aprendizaje de las personas, dando prioridad a los procesos cognitivos. También mencionaron que entre las principales premisas de la teoría cognitiva social del aprendizaje es que todo aprendizaje es un proceso cognitivo que se puede desvincular del contexto, pues el factor cognitivo y el factor social están presentes en todo proceso de aprendizaje. La teoría destaca un importante papel en la personalidad, en el aprendizaje, en la propia conducta y en la influencia de la conducta de otras personas.

Bandura señaló que los niños, a través de la observación, adquieren y modifican comportamientos y actitudes, es decir, observan su contexto social más cercano, como su familia, su escuela, los medios de comunicación, los cuales son imitados a pesar de no tener recompensas (Rodríguez y Cantero, 2020). Las autoras también indicaron que Bandura estructuró el aprendizaje modelado en cuatro fases: la atención, que depende del atractivo del modelo; la retención, que resalta que las pautas de respuesta hayan sido almacenadas en la memoria a largo plazo; la reproducción motriz, que son las aptitudes necesarias para imitar; y la motivación, que contribuye a la repetición de la conducta observada.

Según Ayarza (2019), la teoría cognoscitiva social resalta el concepto de que gran parte del aprendizaje humano tiene lugar en un contexto social, ya que, al observar a otros, las personas aprenden conocimientos, actitudes, creencias, estrategias, habilidades y reglas. Los individuos también aprenden a reconocer qué comportamientos son adecuados o útiles y cuáles no, comprendiendo las consecuencias de las conductas derivadas de las acciones a partir de la observación de modelos. De este modo, las personas actúan en función de la percepción de las capacidades y los resultados esperados de sus acciones.

Bandura fue uno de los que estudiaron la teoría cognoscitiva social debido a que creía que las teorías del condicionamiento no explicaban por completo la adquisición y la realización de conductas prosociales y desviadas. La teoría cognoscitiva social se basa en algunos supuestos acerca del aprendizaje y las conductas, los cuales hacen referencia a las interacciones recíprocas de personas, conductas y ambientes. Cloninger (2003) mencionó que, basándose en los estudios sobre el aprendizaje observacional y el modelado de Bandura, los seres humanos aprenden principalmente mediante la observación. Según esta perspectiva, el aprendizaje por observación supera la teoría tradicional del aprendizaje, que sostenía que el aprendizaje sólo ocurría si existía un reforzador.



Para Bandura, aunque los incentivos puedan fortalecer el comportamiento y promover un buen rendimiento, no son esenciales para que se produzca el aprendizaje.

Según Schunk (2012), la teoría cognoscitiva social, desarrollada por Bandura, establece que las personas adquieren conocimientos principalmente mediante la interacción con su medio social. Dicho proceso puede producirse no solo por la experiencia directa, sino también, de forma vicaria, es decir, al observar a otros, seguir instrucciones o emplear recursos como libros y medios digitales.

Este enfoque plantea que el comportamiento humano es el resultado de la interacción entre factores personales, conductas y ambiente. Las consecuencias de las acciones son clave: las conductas que tienen resultados positivos tienden a repetirse, mientras que las que fracasan se abandonan. Además, el aprendizaje implica procesos mentales en los que la información se transforma en representaciones internas que guían las acciones futuras.



Otro aspecto fundamental de esta teoría es la autorregulación, que facilita que las personas establezcan objetivos y supervisen sus pensamientos, emociones y comportamientos para lograrlos. Esto se consigue a través de procesos como la autoevaluación, la autoobservación y la reacción personal antes, durante y después de realizar una tarea. El modelo también llamado aprendizaje por observación es un método eficaz para aprender nuevas conductas; la eficacia de este mecanismo depende de elementos como la atención, la retención, la reproducción y la motivación.

No basta con observar un modelo para aprender, ya que el prestigio del modelo, las consecuencias que obtiene y el nivel de desarrollo del aprendiz influyen notablemente. Finalmente, elementos como las metas personales, la autoeficacia y las expectativas de éxito son determinantes en la motivación para aprender, ya que orientan el esfuerzo y refuerzan la percepción de progreso y competencia personal (Schunk, 2012).

1.2.3. Teoría del Aprendizaje

Para Ayarza (2019), el aprendizaje es aquella actividad de adquisición de conocimientos que consiste en un cambio de la capacidad humana o disposición, la cual resulta de la práctica o de alguna otra forma de experiencias vividas. También mencionó que las teorías del aprendizaje en la educación tienen como propósito ayudar a comprender y reconocer los diferentes procesos de aprendizaje, para así describir métodos que permitan que los aprendizajes escolares sean más efectivos.

1.2.4. Inteligencia Emocional de Daniel Goleman

Goleman (1995) popularizó el concepto de Inteligencia Emocional (IE), definiéndose como la capacidad de reconocer y gestionar nuestras propias emociones, así como de comprender e influir en las emociones de los demás. Goleman desglosa la IE en cinco dimensiones fundamentales:

Autoconocimiento emocional: Conciencia de las propias emociones y su impacto.

Autorregulación: Capacidad para manejar y ajustar las emociones de manera adecuada.



Motivación: Uso de las emociones para alcanzar objetivos y mantener la perseverancia.

Empatía: Habilidad para comprender las emociones y perspectivas de los demás.

Habilidades sociales: Competencia en la gestión de relaciones y en la construcción de redes sociales efectivas.

En el ámbito educativo, estas competencias son esenciales para que los docentes puedan crear un entorno de aprendizaje positivo, manejar conflictos y fomentar el desarrollo integral de sus estudiantes.

La IE permite a los docentes no solo impartir conocimientos académicos; sino también, servir de modelo en la gestión emocional, facilitando una educación más holística y adaptativa. La integración de la IE de Goleman es pertinente para los objetivos de esta investigación debido a los siguientes factores:

Relación entre habilidades socioemocionales y prácticas docentes: La IE de Goleman proporciona un marco para entender cómo las competencias emocionales influyen en la enseñanza. Al analizar las creencias de los maestros, se tiene la posibilidad de investigar la manera en cómo perciben la incorporación de estas habilidades en su práctica cotidiana y cómo esto afecta en el aprendizaje de los estudiantes.

Desafíos en el progreso y la implementación de competencias socioemocionales: Este enfoque modelo brinda enfoques adicionales para detectar y examinar las barreras que los docentes perciben en el desarrollo de sus habilidades socioemocionales.



La IE de Goleman ayuda a comprender las dificultades intrapersonales e interpersonales.

1.2.5. Modelo de Competencias Docentes de Lee S. Shulman

Shulman (1987) introdujo el concepto de conocimiento pedagógico del contenido, enfatizando que la enseñanza efectiva requiere más que el dominio de la materia; implica también la capacidad de presentar el contenido de manera comprensible y relevante para los estudiantes. Shulman identificó varias categorías de conocimiento que un docente debe poseer:



Conocimiento del contenido: Comprende el dominio de la asignatura específica o área en específico que se imparte.

Conocimiento pedagógico general: Se refiere a las técnicas y los procedimientos de instrucción que pueden ser utilizados en diferentes contextos.

Conocimiento del currículo: Comprensión o entendimiento de los programas de estudio y recursos pedagógicos.

Conocimiento del contexto educativo: Comprensión del entorno en el que se realiza la educación, donde se abarcan elementos sociales y culturales.

Conocimiento de los estudiantes y sus características: Comprensión de las necesidades, habilidades y antecedentes de los estudiantes.

De acuerdo con Adame et al. (2011), el modelo de Shulman sostiene que la enseñanza es un proceso complejo que demanda una continua transformación y reflexión del conocimiento. Considera que el docente debe dominar no solo el contenido que imparte; sino también, las formas de presentarlo y adaptarlo para facilitar su comprensión por parte de los estudiantes, incorporando además la gestión de las emociones y las relaciones interpersonales en el aula como un componente fundamental de su trabajo. Este enfoque reconoce que la enseñanza efectiva requiere comprender lo que se enseña y cómo se enseña, considerando las características del alumnado, el contexto y los objetivos educativos. Además, Shulman identificó otras dimensiones clave del conocimiento docente, como el conocimiento curricular, el conocimiento de los estudiantes y su desarrollo, y el conocimiento de los fines, valores y fundamentos de la educación (Shulman, 1987).

De acuerdo con este modelo, la capacitación de los docentes debe enfocarse en fortalecer las competencias técnicas y pedagógicas, a fin de promover una práctica reflexiva que permita a los docentes adaptar sus métodos a diversas realidades educativas.

De este modo, el trabajo del docente trasciende más allá de la transmisión de información y se transforma en un proceso de mediación que combina la teoría, la práctica y la comprensión profunda del aprendizaje, garantizando que el conocimiento adquirido sea significativo para los estudiantes (Shulman, 1986). Este modelo destaca la importancia de integrar diversos tipos de conocimiento para abordar eficazmente las complejidades de la enseñanza. La integración del Modelo de Competencias Docentes de Shulman es altamente pertinente para los objetivos de esta investigación debido a los siguientes factores:

Acompañamiento del Minedu sobre la habilidades socioemocionales: El modelo de Shulman, con su énfasis en el conocimiento del currículo y del contexto educativo, brinda un marco útil para indagar en cómo los docentes interpretan y valoran el acompañamiento brindado por el Ministerio de Educación en relación con las habilidades socioemocionales.



Este enfoque resulta fundamental para comprender las creencias docentes acerca del apoyo institucional recibido y su percepción sobre la pertinencia, claridad y utilidad de dicho acompañamiento en su práctica pedagógica.

Desafíos en el desarrollo y la implementación de las competencias socioemocionales: Este modelo brinda enfoques adicionales para detectar y analizar las dificultades que los docentes encuentren en el desarrollo de sus habilidades socioemocionales.

El modelo de Shulman posibilita la búsqueda de retos relacionados con el conocimiento pedagógico y el entorno educativo.

1.2.3. Modelos teóricos de la competencia socioemocional

Existen tres enfoques teóricos sobre las competencias socioemocionales:



repository.uaeh.edu.mx

<https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/jbapr/article/download/13159/11571/>

el modelo de habilidad, el modelo mixto de inteligencia no cognitiva y el modelo de competencias sociales y emocionales (Delgado y Lopez, 2022, como se citó en Vargas et al., 2024).

Lozano et al. (2022) señalaron la existencia de cinco modelos teóricos sobre las competencias socioemocionales: El modelo del Proceso de Regulación Emocional de Gross, el modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey, el modelo de Inteligencia Emocional de Bar On, el modelo Prosocial en el Salón de Clases y el modelo de aprendizaje

socioemocional.

Tabla 1

Enfoques teóricos de las competencias socioemocionales

Modelo de habilidad Modelo mixto de inteligencia cognitiva Modelo de competencias sociales y emocionales Modelo de proceso de regulación emocional Modelo de aprendizaje socioemocional (CASEL) Modelo prosocial en el salón de clases



Autores Mayer y Salovey (1997) Brackett y Salovey (2006) Bar-On (1997;2000) Goleman (1998) Boyatzis (2006) Gross (1998) 2013 Jennings & Greenberg (2009)

Concepto principal Inteligencia emocional Inteligencia emocional-social Competencia emocional Proceso de regulación emocional Aprendizaje socioemocional Destrezas sociales y emocionales

Componentes/ Factores/Dimensiones Percepción Asimilación Comprensión Regulación de las emociones



repository.uaeh.edu.mx

<https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/jbapr/article/download/13159/11571/>

Habilidades interpersonales Adaptabilidad Gestión del estrés Estado del ánimo Autoconciencia Conciencia social Autogestión Gestión de relaciones Selección de situaciones Modificación de situaciones Despliegue de atención Selección de cambio cognitivo Modulación de respuesta Autoconciencia Autogestión Toma responsable de decisiones Habilidades de relación Conciencia social

Competencias socioemocionales y el bienestar del docente Relaciones entre docentes y alumnos saludables Gestión efectiva del aula



repository.uaeh.edu.mx

<https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/jbapr/article/download/13159/11571/>

Implementación adecuada de programas aprendizaje de educación emocional Clima saludable en el salón de clases

Modelo de evaluación Instrumentos que se basen en el desempeño y medidas de capacidad Entrevistas, cuestionarios para evaluadores y autoinformantes Basada en evaluadores externos Cuestionario cuestionario Instrumentos variados, no definidos específicamente

1.3. Marco conceptual

1.3.1. Creencias docentes

1.3.1.1. Definición y tipología

Según Castillo y Ccahuana (2019), las creencias docentes se construyen a medida que interactúa con su entorno y con los demás, es decir, son experiencias que perpetúan su acción docente. Sin embargo, estas interpretaciones pueden ser alteradas mediante la reflexión continua sobre el trabajo docente de los maestros. Por ello, es necesario implementar una variedad de modelos y programas que permitan a los actores expresar y modificar sus creencias con el fin de mejorar su desempeño docente.

De acuerdo con Rojas (2014), una definición amplia de "creencias docentes" incluye las expectativas, percepciones o formas de significación de la realidad que tienen los maestros en situaciones específicas. Además, combina conceptos, ideas, teorías implícitas y demás, en un sistema interconectado de conocimientos y saberes que confluyen en el pensamiento del profesor. Las creencias son sistemas cognitivos, es decir, construcciones mentales cuya validación o justificación puede tener múltiples fuentes, como la propia experiencia, el conocimiento científico más predominante o divulgado, los consensos que se aceptan culturalmente, las inferencias lógicas, entre otras.



Las creencias que poseen los docentes son las convicciones y representaciones mentales acerca de la enseñanza, el aprendizaje, los estudiantes y su propia práctica pedagógica. Estas creencias tienen un impacto significativo en cómo los docentes perciben y reaccionan a las circunstancias en el salón de clases, las cuales afectan sus decisiones educativas y su comportamiento profesional. Las creencias docentes funcionan como un filtro que ordena y orienta la práctica educativa, donde el comportamiento docente es más predictivo que el conocimiento teórico.

Este marco de referencia subjetivo y emocional afecta la planificación de las lecciones, las interacciones con los estudiantes y la evaluación del aprendizaje (Fives y Buehl, 2016).

Consideramos que las creencias docentes son construcciones cognitivas que se forman mediante la experiencia y la interacción continua, tanto a nivel personal como profesional, del docente con su entorno y con otras personas; todos estos factores tienen un impacto significativo y decisivo en la acción del docente. Sin embargo, la reflexión constante acerca de la práctica educativa puede modificar estas interpretaciones. En resumen, las creencias de los docentes funcionan como un filtro emocional y subjetivo que dirige y organiza la práctica educativa, que influye en la planificación de lecciones, en las interacciones con los estudiantes y en la evaluación del aprendizaje.

1.3.1.2. Factores que influyen en las creencias docentes

Las creencias docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje son influenciadas por diversos factores que afectan la forma en que los maestros perciben y ejecutan su práctica educativa.



Uno de los factores clave es el contexto escolar y las condiciones de trabajo. Por ejemplo, estudios recientes han indicado que la presión de cumplir estándares de rendimiento y pruebas de alto impacto puede llevar a los docentes a adoptar estrategias de enseñanza más controladoras, a pesar de que podrían tener creencias favorables hacia métodos que promuevan la autonomía del estudiante (Hornstra et al., 2015).

Asimismo, las experiencias personales y profesionales de los docentes tienen un rol fundamental en la formación de sus creencias. El desarrollo profesional constante y la capacitación inicial son fundamentales para moldear sus ideas o concepciones sobre la educación. Los maestros que han sido parte de programas de desarrollo profesional, que destacan las prácticas colaborativas e inclusivas, suelen tener una percepción más positiva acerca de la capacidad de todos los estudiantes para aprender y alcanzar altos niveles de rendimiento (Shahali y Halim, 2023). Estas creencias son reforzadas cuando los docentes reciben apoyo institucional y recursos adecuados para implementar nuevas metodologías en el aula. Las creencias de los docentes también están influenciadas por las características demográficas y socioeconómicas de los alumnos. Estudios han revelado que la percepción que tienen los docentes sobre las habilidades y el entorno social de sus estudiantes tiene un impacto significativo en su comportamiento en el aula. Por ejemplo, los educadores en escuelas con alumnos de bajos recursos o bajo rendimiento académico tienden a usar estrategias más controladoras y a tener menores expectativas académicas, lo cual puede perpetuar un ciclo de bajo rendimiento (Hornstra et al., 2015).

Las creencias docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje son moldeadas por una variedad de factores que afectan cómo los maestros perciben y llevan a cabo su práctica educativa. Algunos de los elementos esenciales son el contexto educativo y las condiciones laborales. El ambiente puede generar una disonancia entre las creencias pedagógicas, ya que pueden emplear estrategias que no siempre están en consonancia con sus creencias educativas o con sus prácticas reales en el aula, lo cual afecta la calidad de enseñanza.

La capacitación inicial y el desarrollo profesional constante son otros de los factores, en particular cuando estos programas enfatizan prácticas inclusivas y colaborativas. Podemos mencionar también otro factor: el apoyo dentro de las instituciones y los recursos adecuados, ya que, si cuentan con todo esto, facilita que los docentes desarrollen creencias más positivas sobre la capacidad de los estudiantes para aprender, lo cual se refleja en sus prácticas en el aula.

1.3.2. Competencias socioemocionales

1.3.2.1. Definición de las competencias socioemocionales

Las competencias socioemocionales se han definido como los conocimientos, las habilidades y las motivaciones necesarias para manejar situaciones sociales y emocionales. Estas competencias incluyen la capacidad de gestionar las emociones en relación con el entorno social y el manejo eficaz de vivencias a nivel intrapersonal e interpersonal, lo que contribuye al bienestar propio y de otros.



Este concepto es amplio y puede incluir habilidades no cognitivas como capacidades, conocimientos y experiencias. La habilidad se refiere a la capacidad de aprender y desarrollar competencias que permiten un desempeño excelente en diversas circunstancias, mientras que la capacidad hace referencia a los recursos biológicos fundamentales de un individuo (Lozano et al., 2022).

Las competencias socioemocionales son fundamentales debido a que posibilitan que las personas gestionen de manera efectiva sus experiencias sociales y emocionales, tanto en el ámbito personal como en sus relaciones con los demás.

Estas competencias comprenden la capacidad de establecer y lograr metas positivas, demostrar empatía, mantener relaciones saludables, tomar decisiones responsables y manejar las emociones correctamente. Este conjunto de habilidades es esencial no solo para el éxito académico; sino también, para el bienestar general de las personas, ya que afecta notablemente su vida escolar, profesional y comunitaria (Benitez, 2022).

Las competencias socioemocionales (CSE) se pueden describir como el conjunto de habilidades, capacidades, conocimientos y actitudes que hacen posible entender, comprender, expresar y regular las emociones de forma apropiada.



Estas competencias son esenciales para la interacción entre el individuo y su medio ambiente, ya que afectan el aprendizaje y el desarrollo personal a lo largo de la vida. Estas competencias se conciben como una construcción dinámica que tiene la posibilidad de ser adquirida y perfeccionada a través de la práctica y el aprendizaje constante. Las competencias socioemocionales de los individuos pueden cambiar a lo largo del tiempo, puesto que, conforme las personas envejecen, muestran variaciones en su capacidad de gestionar y expresar emociones durante diferentes etapas de la vida. En términos teóricos, el concepto de CSE ha sido influenciado por diferentes modelos, incluyendo el modelo de Mayer y Salovey sobre inteligencia emocional, así como otros que surgieron después, los cuales han explorado cómo estas habilidades se manifiestan y desarrollan a lo largo del ciclo vital (Mikulic et al., 2017). Según García et al. (2022), las competencias emocionales son los recursos que toda persona activa al poner en práctica su inteligencia emocional, lo que le permite responder a las cuestiones que se plantean a lo largo de la vida y adaptarse al entorno social, educativo y laboral.

Por tal motivo, los maestros deben tener habilidades emocionales adecuadas para lograr el desarrollo de habilidades emocionales en sus alumnos y establecer una relación más favorable con la comunidad educativa.

Podemos decir que las competencias socioemocionales engloban un conjunto de habilidades, actitudes y conocimientos que posibilitan que los individuos regulen sus emociones según

el contexto social, gestionen eficazmente sus experiencias intrapersonales e interpersonales, y cooperen para el bienestar propio y de los demás. La capacidad de los docentes para gestionar sus propias emociones y entender las de los demás mejora las relaciones dentro de la comunidad educativa, porque incentiva una educación más inclusiva y enriquecedora. Las competencias socioemocionales no solo son vitales para el éxito académico; sino también, para el bienestar general y la adaptación en diversos ámbitos de la vida, incluyendo el personal, social y profesional.

1.3.2.2. Importancia de las competencias socioemocionales en la educación primaria

De acuerdo con Rueda y Guiu (2016), las competencias emocionales son competencias fundamentales que ayudan a unirse adecuadamente a la vida social, académica, laboral y personal. La educación emocional debe estar presente en todo el currículo académico y en la formación permanente; por tanto, se puede decir que es un proceso educativo continuo y permanente. Para que los niños (futuros adultos) y el profesorado puedan adaptarse con éxito, la formación en competencias emocionales es necesaria. Sin embargo, no solo es relevante desarrollar esas competencias en los estudiantes o evitar problemas de salud mental en los profesores; sino también, es prioritario crear un entorno de aprendizaje favorable. Para Ayllón (2024), el aprendizaje socioemocional tiene muchas ventajas para la vida de las personas. En primer lugar, se pueden mencionar sus efectos beneficiosos en los resultados académicos de los estudiantes en edad escolar; no obstante, tener habilidades socioemocionales adecuadas no tiene un impacto directo en el rendimiento académico. En cambio, el éxito académico se produce como resultado de los efectos del aprendizaje social y emocional sobre otras variables; por ejemplo, el desarrollo de la competencia social ayuda a los estudiantes a adaptarse mejor al entorno escolar. Esto contribuye a que los estudiantes mejoren su estatus entre sus compañeros, logren mejores resultados en la escuela y reduzcan los problemas de conducta.

Desde la perspectiva de Cejudo (2017), cuando se trata de formar orientadores altamente competentes, se brinda más importancia a las competencias emocionales complementarias, a las competencias emocionales interpersonales y a las competencias emocionales intrapersonales. Es relevante destacar que todas las habilidades emocionales se valoran con una importancia entre alta y muy alta. Se puede resaltar que las competencias emocionales complementarias se refieren a la autoestima en uno mismo y en los demás; las competencias emocionales interpersonales se vinculan con la resolución de conflictos y la empatía; y las competencias emocionales intrapersonales se relacionan con la regulación de las emociones propias.

Consideramos que en los aspectos sociales, académicos, laborales y personales se requiere de competencias socioemocionales. En este caso, específicamente en el área de la educación, son importantes para que beneficien a los docentes y a los alumnos, pues su enseñanza debe integrarse en el plan de estudios y continuar a lo largo de la vida. Estas habilidades reducen los problemas de conducta, mejoran la adaptación al entorno escolar y mejoran el estatus entre compañeros. La regulación emocional, la empatía, la resolución de conflictos y la autoestima son esenciales para la formación de orientadores competentes, ya que, en conjunto, fomentan un ambiente de aprendizaje favorable y el bienestar general.

1.3.2.3. Competencias socioemocionales según el Minedu

Según el Minedu (2022), las habilidades socioemocionales son las aptitudes o destrezas que posee una persona para reconocer, expresar y controlar sus emociones, comprender las de los demás, demostrar empatía, tomar decisiones responsables y establecer relaciones saludables y satisfactorias con los demás. En el Proyecto Educativo Nacional para el año 2036, se ha considerado fundamental prestar atención a la dimensión socioemocional en el aprendizaje. Este tipo de bienestar se traduce en el equilibrio emocional (personal), la adaptación a la convivencia, la capacidad de lidiar con desafíos diversos y contribuir al bienestar colectivo.

Por otro lado, el Minedu (2022) mencionó que el desarrollo de las habilidades socioemocionales es un proceso continuo de todo ser humano que ayuda a adaptarse, crecer y tener un impacto en el bienestar de uno mismo y de los demás. Trabajar en el desarrollo de estas habilidades prepara a los estudiantes para el mundo presente y futuro, porque les permite lograr un rendimiento escolar exitoso y alcanzar su propio bienestar en la sociedad. También se mencionaron trece habilidades socioemocionales que son prioritarias: el autoconcepto, la autoestima, la conciencia emocional, la regulación emocional, el autocuidado, la toma de decisiones responsables, la comunicación asertiva, el trabajo en equipo, la empatía, la resolución de conflictos, la conciencia social, el comportamiento prosocial y la creatividad.

Consideramos que mostrar empatía, tomar decisiones responsables, establecer relaciones saludables, comprender a los demás y reconocer, expresar y controlar las emociones son habilidades socioemocionales fundamentales para el Minedu. Con el fin de lograr un equilibrio emocional y una mejor adaptación a los desafíos y a la convivencia escolar, el desarrollo de estas habilidades sociales es esencial para el bienestar personal y colectivo. Los alumnos son preparados para el presente y el futuro mediante habilidades como el autoconcepto, la autoestima, la conciencia y la regulación emocional, el autocuidado, la toma de decisiones responsables, el trabajo en equipo, la empatía, la resolución de conflictos, la conciencia social, el comportamiento prosocial y la creatividad.

Estas directrices establecidas por el Minedu despliegan 13 habilidades socioemocionales relevantes:

Tabla 2

Definición de las competencias socioemocionales

N.º Competencias socioemocionales Definición

1 Comunicación asertiva Consiste en expresar pensamientos y emociones de forma segura y respetuosa, defendiendo las propias ideas sin agredir a los demás, incluso al decir.

2 Autoestima Entendida como la valoración de las propias características, fortalezas y la aceptación personal, lo cual permite la autoexpresión libre de temor o vergüenza.



3 Trabajo en equipo Implica colaborar de manera equitativa y eficaz con otros, combinando recursos personales para alcanzar metas comunes.

4 Resolución de conflictos Capacidad de enfrentar y solucionar conflictos a través de la negociación y mediación, buscando resultados satisfactorios para ambas partes.

5 Regulación emocional Consiste en gestionar emociones de forma saludable para evitar comportamientos nocivos, utilizando herramientas que permitan regular su intensidad y duración.

6 Empatía Se refiere a la capacidad de reconocer, comprender y sentir las emociones de otros, incluso cuando sus puntos de vista son opuestos, fomentando el deseo de ayudar.

7 Autoconcepto Se refiere al reconocimiento de las características y fortalezas propias en diversas dimensiones de la identidad (física, intelectual, emocional y social) y en los roles que desempeña una persona. Esta habilidad se desarrolla a partir de la experiencia personal y de la retroalimentación proporcionada por el entorno social.

8 Autocuidado Es incorporar conductas y hábitos saludables a la vida diaria. Es una forma de reconectar con uno mismo, lo cual favorece el bienestar emocional, físico y mental, así como el alejarse de situaciones de riesgo.

9 Conciencia social Es la comprensión de las perspectivas de personas que provienen de nuestro entorno u otros contextos, culturas u orígenes para establecer relaciones saludables y actuar motivadas/os por el bien común.

10 Comportamiento prosocial Es realizar acciones en beneficio de los demás, sin que nos lo soliciten, que contribuyan al bien común o que tengan consecuencias sociales positivas.

11 Creatividad Es poder mirar las cosas de manera diferente y producir ideas, técnicas y perspectivas, tanto novedosas como apropiadas y útiles, ya sea que se desarrolle de forma individual o colaborativa, y adaptado a las restricciones de la tarea.

12 Conciencia emocional Es la comprensión de las perspectivas de personas que provienen de nuestro entorno u otros contextos, culturas u orígenes para establecer relaciones saludables y actuar motivados por el bien común.

13 Toma de decisiones responsables Es



hdl.handle.net | Competencias emocionales según las creencias del profesorado de educación física en formación en México
<http://hdl.handle.net/10017/60806>

desarrollar mecanismos personales para tomar decisiones eficientes en situaciones personales, familiares, académicas, profesionales, sociales y de

tiempo libre, que acontecen en la vida diaria. Supone asumir la responsabilidad por las propias decisiones, tomando en consideración aspectos éticos, sociales y de seguridad.

Nota. Elaboración propia

Comunicación asertiva: Para Bernal et al. (2022), representa un balance en la interacción entre profesor y alumno. Es una habilidad única con la que nacen ciertos profesores. Algunas técnicas asertivas que pueden contribuir a mejorar la comunicación en el salón de clases son proteger el lenguaje oral y su expresión corporal (mantenga contacto visual), predique con el ejemplo, corrija en positivo, no humille a sus alumnos y sea proactivo. La “comunicación asertiva” es un elemento crucial en el acto de enseñanza, no solo en el salón de clases; sino también, en nuestra interacción con otros compañeros.



Autoestima: Según Pérez (2019), se refiere a la valoración positiva o negativa que se realiza de uno mismo. Es la aspiración de tener suficiente conocimiento para la vida y cubrir las propias necesidades, sintiéndose preparado para enfrentar los retos y perseguir la felicidad. La autoestima se caracteriza por dos elementos esenciales: la autoeficacia, que se refiere a la confianza en el funcionamiento mental y la habilidad para reflexionar en los procesos de decisión; y la autodignidad, que se refiere a la certeza del propio valor y una postura optimista hacia la vida y la felicidad.

Ambas son rasgos esenciales de la autoestima, y la falta de cualquiera puede causar un declive.

Trabajo en equipo: Para Mendoza et al. (2019), el trabajo en equipo es un proceso dinámico y adaptable. Se fundamenta en un objetivo compartido, se compone de los saberes, las destrezas y las actitudes de los integrantes, necesita coordinación y liderazgo, y se ve influenciado por el entorno, la estructura y la cultura del equipo. Por lo tanto, es imprescindible para un rendimiento efectivo del equipo.



Resolución de conflictos: En el ámbito educativo, permite a los docentes manejar de manera positiva y constructiva los desacuerdos que surgen en el aula, a fin de promover un ambiente de respeto y colaboración. La mediación y la creación de un ambiente de comunicación abierta son técnicas clave para reducir la competitividad y la hostilidad entre los estudiantes, lo que fomenta un entorno de aprendizaje pacífico y cooperativo. Trabajar en habilidades de resolución de conflictos en el aula ayuda a los alumnos a desarrollar destrezas esenciales para una convivencia saludable, como la empatía y la tolerancia (Vecchi, 2015)

Regulación emocional: Es otra competencia socioemocional esencial para los docentes, porque les facilita la gestión de sus emociones y la reacción apropiada frente a situaciones conflictivas o estresantes. El hecho de que los docentes tengan buenas habilidades de autorregulación les permite conservar la tranquilidad y modelar un comportamiento equilibrado y sereno, lo que tiene un efecto positivo en sus alumnos. La ausencia de control emocional genera respuestas impulsivas que, a su vez, pueden resultar en un entorno más conflictivo y menos seguro (Ugalde, 2009).

Empatía: Permite a los docentes comprender las perspectivas y emociones de sus estudiantes, para así contribuir a un enfoque más inclusivo y sensible a sus necesidades individuales. Esta competencia no solo fortalece el vínculo entre maestro y alumno, sino que también facilita la enseñanza de habilidades sociales y emocionales en el alumnado, alentando una mejor interacción y un ambiente de aprendizaje positivo (Ugalde, 2009).

Autoconcepto: Para Roa (2013), el autoconcepto es una realidad psicológica muy compleja que está relacionada con los aspectos cognitivos, las percepciones e ideas que cada persona tiene sobre sí misma, entre las que predomina la dimensión cognitiva, muy involucrada en el comportamiento y las experiencias del individuo. Al mismo tiempo, en el autoconcepto general de sí mismo, se distinguen otros autoconceptos más concretos, que se refieren a áreas específicas de la experiencia y que están relacionadas.

Autocuidado: Según Fundasil (2022), el autocuidado es el conjunto de acciones que realiza un individuo como gestor de su propia salud. Esto significa tomar ciertas decisiones por sí mismos cuando se reconozcan necesidades, cuya satisfacción es importante. Por otra parte, requiere desarrollar prácticas basadas en intereses y habilidades aprendidas, a fin de impulsar la supervivencia y fomentar responsabilidades. Las prácticas personales que implican el autocuidado incluyen una nutrición adecuada y actividad física, así como buenas relaciones sociales, aprender a identificar y valorar las propias emociones, tomar descansos cuando sea necesario y otras actividades de autocuidado.

Conciencia social: Es la comprensión de las perspectivas de las personas que provienen de nuestro entorno u otros contextos, culturas u orígenes para establecer relaciones saludables y actuar motivados por el bien común.

Comportamiento prosocial: Arias (2015) la definió como una conducta voluntaria y beneficiosa para los demás que se relaciona con el desarrollo emocional y la personalidad, y que comprende acciones de ayuda, cooperación y altruismo. Es el comportamiento voluntario de ayuda a los demás; abarca compartir, dar apoyo y protección.

Creatividad: Valero (2019) la definió como la capacidad de crear.



Consiste en encontrar procedimientos o elementos que nos permitan realizar labores de forma distinta a la habitual para lograr un determinado objetivo, es decir, se intenta buscar soluciones originales.

Una persona creativa tiene confianza en sí misma, una buena intuición, gran imaginación e ilusión y, sobre todo, curiosidad por descubrir cosas nuevas.

Conciencia emocional: Hace referencia al conocimiento de destrezas que tiene el individuo en sus relaciones interpersonales, tales como las capacidades de percibir, comprender, tomar conciencia, expresar, controlar y regular de forma adaptativa las emociones. Así, la conciencia emocional es la competencia que tiene en cuenta las diferencias individuales en la forma de ser consciente del funcionamiento emocional.



Toma de decisiones responsable: Carvajal y Valencia (2016) señalaron que la toma de decisiones es la elección o el desarrollo de un proceso o evento problemático causado en un contexto y un momento determinado, sea de nivel familiar, escolar,

social, empresarial e incluso sentimental. La toma de decisiones forma parte constante de los procesos por los que camina un sujeto, quien no puede entenderse como un ser aislado de las circunstancias o situaciones que lo rodean; por el contrario, se encuentra inmerso en ellas. Al final, estas condiciones resultan factores clave para el proceso decisorio que vive el sujeto.

CAPÍTULO II: DISEÑO METODOLÓGICO

2.1. Tipo, nivel, diseño y método

El enfoque de esta investigación es cualitativo. La elección de este enfoque se debe a que el objetivo fue caracterizar las creencias de los docentes de educación primaria sobre el rol de las competencias socioemocionales en su práctica educativa en el departamento de Apurímac. El enfoque cualitativo es apropiado porque se buscó obtener una comprensión profunda y detallada de las experiencias y creencias de los docentes, que son subjetivas y se desarrollan a través de sus interacciones con el entorno y la reflexión sobre su práctica (Creswell, 2013). Esta investigación siguió el método fenomenológico, al ser un enfoque cualitativo que permitió comprender los fenómenos educativos a partir de la experiencia vivida de los sujetos, sustentado por Castillo et al. (2022), quienes plantearon que la fenomenología es un enfoque clave para la investigación educativa, porque se enfoca en las vivencias de los individuos. Este procedimiento se enfoca en el punto de vista de los participantes y su entendimiento del mundo, con la finalidad de encontrar los significados que ellos comparten y acuerdan.



Al prescindir de lo accidental, se centra en el núcleo constitutivo de los fenómenos educativos, lo que posibilita un entendimiento más profundo de la realidad educativa. El objetivo principal de la fenomenología en el ámbito educativo es describir la realidad educativa tal como es vivida por los agentes involucrados, como docentes y estudiantes. De este modo, si el propósito del estudio fue caracterizar las creencias de los docentes de educación primaria en torno a la relación entre el rol de las competencias socioemocionales en su labor docente, la fenomenología permitió indagar cómo tales concepciones se gestan a partir de sus experiencias profesionales diarias.

El método fenomenológico se caracteriza por ser un enfoque cualitativo que no sigue un procedimiento metodológico rígido. Esta flexibilidad permite que sea adaptable a diferentes

contextos, ya que permitió observar y acercarse a los profesores mediante técnicas cualitativas y profundas, basadas en su experiencia y no en una visión a través de un objeto de estudio. Esto es sustentado por Castillo et al. (2022), menciona que el método fenomenológico tiene una de las ventajas más destacadas: su adaptabilidad.



Es posible aplicarlo en diversos contextos, situaciones o temas, lo que da lugar a investigaciones con un considerable valor simbólico y significativo.

Asimismo, esta perspectiva fomenta la participación de los sujetos como protagonistas de la investigación, y no como objetos de estudio.

De acuerdo con Fuster (2019), en el ámbito educativo, la fenomenología hermenéutica se centra más allá de sencillas descripciones, pues intenta recuperar de forma reflexiva los fundamentos que respaldan las inquietudes pedagógicas.



Este procedimiento permite la interpretación de las experiencias que se dan en el aula, proporcionando sentido y significado a las mismas, lo cual es fundamental para optimizar la práctica pedagógica. Los docentes, al adoptar este enfoque, pueden reflexionar sobre sus experiencias cotidianas y entender cómo estas tienen un efecto en los estudiantes, lo que facilita la transformación educativa. La fenomenología hermenéutica se enfoca en las experiencias diarias y el significado del ser humano, siendo particularmente útil para abordar problemas complejos en las ciencias sociales y la educación.

Su enfoque está centrado en experiencias cotidianas y en el significado del ser humano. En este sentido, este método permitió interpretar las creencias de los profesores sobre la autorregulación, la empatía, la comunicación y la resolución de conflictos.

Las creencias docentes, según Rojas (2014), se refieren a los constructos teóricos como percepciones, teorías implícitas, concepciones y expectativas. Estas creencias son esquemas mentales relacionados al aprendizaje, al conocimiento, a la educación y a las enseñanzas que influyen en la toma de decisiones de los docentes.



Estas creencias son subjetivas y están influenciadas por la interacción con el entorno y la reflexión constante acerca de la práctica docente, lo que valida su relevancia en el enfoque cualitativo de esta investigación. Este tipo de estudio posibilita entender de manera holística las creencias docentes, que son complejas y multifacéticas. Para la recolección de datos, se utilizaron entrevistas, observaciones y análisis de contenido cualitativo, que proporcionaron una visión rica y detallada de las experiencias y creencias de los docentes.

Este enfoque fenomenológico es coherente con la naturaleza subjetiva y emocional de las creencias docentes, permitiendo recoger abierta y profundamente las percepciones y significados atribuidos por los profesores a las competencias socioemocionales que no pueden ser capturadas completamente mediante métodos cuantitativos (Fives y Buehl, 2016). Desde esta perspectiva, el abordaje fenomenológico permitió una comprensión integral, contextual y significativa de las creencias de los docentes, congruente con los objetivos establecidos para la investigación.

2.2. Categorías y subcategorías

A partir de los objetivos planteados mencionados en la introducción y de acuerdo con la matriz de consistencia (Anexo A), se obtuvieron las siguientes categorías y subcategorías presentadas en la Tabla 3:

Tabla 3

Definición de las categorías

Categorías Subcategorías

Creencias de los docentes Creencias sobre las habilidades socioemocionales de los docentes en su práctica pedagógica

Creencias sobre el acompañamiento por el Minedu sobre las competencias socioemocionales

Creencias sobre los desafíos para implementar las competencias socioemocionales en la práctica educativa

Competencias socioemocionales Resolución de conflictos

Autorregulación

Empatía

Comunicación asertiva

Autoestima

Trabajo en equipo

Autoconcepto

Autocuidado

Conciencia social

Conciencia emocional

Toma de decisiones responsables

Comportamiento prosocial

Creatividad

Nota. Elaboración propia

2.3. Participantes

Se seleccionó una muestra intencional de seis docentes de primaria. Esta elección se basó en la importancia de esta etapa educativa, ya que los estudiantes están en un proceso crucial de formación. Caracterizar las competencias socioemocionales de los docentes que enseñan este nivel permitió comprender mejor cómo estos educadores influyen en el desarrollo de sus alumnos en un momento tan crítico (Lerner, 2006).



Seis maestros fueron parte de la muestra intencional, los cuales pertenecen a una institución pública que se encuentra en el departamento de Apurímac.

La elección del departamento de Apurímac para esta investigación se fundamentó en sus características socioeconómicas y educativas. Según el INEI (2022), un 38.2 % de su población vive en condiciones de pobreza, lo que supera el promedio nacional del 29.0 %. Comparado con otros departamentos, Apurímac se sitúa en el segundo lugar en cuanto a niveles de pobreza, solo detrás de Ayacucho (41.4 %) y por encima de Puno (36.1 %) y Huancavelica (32.8 %). Además, la pobreza extrema en la región alcanzó un 7.2 %, lo que puso de manifiesto las difíciles condiciones que pueden afectar el bienestar socioemocional de los docentes y, por ende, sus creencias. Estos factores socioeconómicos pueden tener un impacto considerable en la percepción y las prácticas educativas, ya que los docentes enfrentan desafíos adicionales en estos contextos. Asimismo, la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje del 2023 reveló deficiencias en el desarrollo de habilidades socioemocionales entre los estudiantes de Apurímac (Minedu, 2024).

Según el informe del Minedu (2024), los estudiantes de este departamento presentan niveles inferiores al promedio nacional en aspectos como la regulación emocional y la persistencia en tareas académicas. Específicamente:

Regulación emocional: Solo el 45.6 % de los estudiantes de primaria en Apurímac reportó sentirse capaz de gestionar sus emociones en situaciones de estrés, frente al 52.3 % a nivel nacional.

Persistencia en tareas académicas: El 48.9 % de los estudiantes manifestó dificultades para mantener la concentración y perseverar en tareas exigentes, por debajo del promedio nacional del 55.1 %.

Clima escolar y bienestar emocional: El 42.3 % de los estudiantes percibió un entorno escolar de apoyo, mientras que a nivel nacional esta percepción alcanzó el 49.7 %.

El estudio de Chiquillan (2023), sobre los docentes de primaria en Andahuaylas-Apurímac de las instituciones educativas públicas de nivel primaria, mencionó que se encuentran inmersos en un contexto donde la inteligencia emocional juega un papel fundamental. El estudio reveló que el 58.7 % de docentes considera que siempre presenta un buen nivel de

conciencia de sí mismo. En los maestros se relaciona con un mejor clima institucional y se mencionan específicamente dimensiones de la inteligencia emocional: la autorregulación, la motivación y la empatía. Sin embargo, el estudio evidenció que todavía existe un porcentaje significativo que no comparte esta percepción y que aún difiere de esta idea. Tal como se expuso en la introducción, el rol de los docentes es fundamental en el contexto educativo. A partir de los datos previamente mencionados, se resaltó la importancia de investigar las creencias que ellos poseen, ya que estas influyen significativamente en la toma de decisiones dentro del entorno escolar.



Comprender todas estas creencias permite resaltar la necesidad de profundizar en este tema, especialmente en el departamento de Apurímac, con el propósito de identificar áreas de mejora en el desarrollo de competencias socioemocionales y, de este modo, fortalecer las prácticas pedagógicas de los docentes. En la presente investigación, se seleccionó una escuela pública debido a que estas instituciones están más alineadas a las directrices establecidas en el Currículo Nacional de la Educación Básica.

Las escuelas públicas están estrechamente vinculadas con el Minedu, lo que asegura una mayor alineación con las políticas educativas nacionales, facilitando el análisis de la implementación y efectividad de dichas políticas en un contexto real del sistema educativo público (Minedu, 2019). Los participantes de esta investigación fueron seis docentes de educación primaria entre varones y mujeres, a continuación, se muestran las características de los participantes:

Tabla 4

Características de los participantes de la investigación

Codificación por docente Profesión Nivel educativo Grado a cargo Género

DP1 Docente de primaria Superior universitario 4to Femenino

DP2 Docente de primaria Superior pedagógico 1ro Femenino

DP3 Docente de primaria Magíster 5to Femenino

DP4 Docente de primaria Superior pedagógico 5to y 6to Masculino

DP5 Docente de primaria Superior pedagógico 3ro y 4to Masculino

DP6 Docente de primaria Magíster 5to Masculino

Nota. Esta tabla muestra a los docentes participantes organizados por códigos, y sus características como profesión, nivel educativo, grado a cargo y género.

2.4. Técnicas e instrumentos

La presente investigación hizo uso de entrevistas semiestructuradas. Se optó por este instrumento porque permite recoger con cierta apertura el punto de vista de los entrevistados en torno a un tema, y a la vez mantener cierto nivel de conducción en base a una guía, lo que también acorta los tiempos de aplicación y la cantidad de sesiones a diferencia de las entrevistas en profundidad. Las entrevistas semiestructuradas son especialmente adecuadas para investigaciones educativas, ya que permiten explorar las percepciones y experiencias de los docentes en un formato flexible, pero estructurado (Kvale, 2007).

En la construcción de la guía de entrevista se consideraron:

Preguntas introductorias: Buscaron abrir un espacio para que el entrevistado reflexione acerca de su comprensión inicial sobre las competencias socioemocionales y su importancia.



Las preguntas estuvieron diseñadas para indagar acerca de las percepciones personales y generales sobre estas habilidades, para así facilitar un contexto para las siguientes unidades temáticas.

Preguntas sobre la relación de habilidades socioemocionales y la práctica docente: Se buscó indagar cómo las competencias socioemocionales se relacionan y aplican en la práctica docente, considerando su relevancia en el aula. Se desarrollaron preguntas que buscaban explorar estrategias y prácticas concretas que los docentes utilizan para incorporar estas competencias en la relación que tienen con sus estudiantes.

Preguntas sobre la percepción sobre las directrices del Minedu: El propósito de esta sección fue caracterizar qué es lo que piensan acerca las directrices del Minedu, en relación con las competencias socioemocionales. Las preguntas buscaron examinar el nivel de conocimiento de los docentes y, al mismo tiempo, identificar si su percepción sobre las directrices es positiva o si estas directrices están relacionadas con la efectividad y alineadas con las necesidades reales de los docentes y estudiantes.

Preguntas sobre los desafíos que enfrentan los docentes en el desarrollo y la aplicación de las competencias socioemocionales: Estas preguntas buscaron identificar y explorar los factores internos y externos que limitan el uso efectivo de las competencias socioemocionales.

Preguntas reflexivas: Esta sección es la parte final de la entrevista; permitió al docente reflexionar sobre su experiencia personal y profesional.

Con el fin de alcanzar los objetivos propuestos, se llevaron a cabo, en primer lugar, entrevistas a los docentes seleccionados y, posteriormente, observaciones directas en sesiones de aprendizaje.



La combinación de ambas técnicas permitió obtener una visión mucho más integral y situada sobre cómo las creencias docentes influyen en su práctica educativa. Finalmente, los resultados se verificaron con los lineamientos establecidos por el Minedu. Estas acciones ayudaron a evaluar la coherencia entre las percepciones y prácticas de los docentes y las directrices oficiales, identificando áreas de mejora. Los formatos de análisis se muestran en el Anexo B y Anexo C.

2.5. Procedimiento

2.5.1. Procesamiento de la información

La recolección de la información se realizó a través de entrevistas y fichas de observación. La entrevista fue de forma presencial, al igual que la observación de las sesiones de clase. Para garantizar un análisis sistemático, los datos fueron organizados y codificados de acuerdo con los objetivos específicos (OE) planteados:

OE1: Analizar las creencias de los docentes sobre la relación entre habilidades socioemocionales y prácticas docentes:



Entrevistas: Las respuestas se categorizaron en temas vinculados con la percepción de los docentes sobre el impacto de las habilidades socioemocionales en su planteamientos y estrategias docentes durante las sesiones fueron clasificados según su integración de habilidades socioemocionales en la interacción con los estudiantes.

Observación: Se observaron comportamientos durante las sesiones de clase y se relacionaron con los estilos asertivo, agresivo y pasivo.

OE2: Analizar las creencias de los docentes sobre las directrices del Minedu acerca de las habilidades socioemocionales de los docentes:

Entrevistas: Se organizaron las respuestas en torno a la comprensión y aplicación de las directrices del Minedu relacionadas con las competencias socioemocionales. Se abordó el conocimiento de los docentes acerca de las directrices del Minedu y la opinión de los docentes sobre la aplicabilidad y sus recomendaciones de mejora sobre las directrices.



Observaciones: Se llevaron a cabo observaciones para evaluar las prácticas docentes, con el fin de ver cómo se aplican las directrices del Minedu, para así identificar tanto las congruencias como las incongruencias que puedan existir.

OE3: Analizar las creencias de los docentes sobre los desafíos que enfrentan en el desarrollo y la aplicación de sus competencias socioemocionales en su práctica educativa.

Entrevistas: Se identificaron los principales desafíos percibidos por los docentes al desarrollar y aplicar sus competencias socioemocionales. Se abordaron las dificultades relacionadas con la carga laboral y el tiempo disponible, y las barreras derivadas de las condiciones del entorno socioeconómico.

Observaciones: Se analizaron patrones de interacción y estrategias utilizadas por los docentes que evidencian los desafíos enfrentados durante su práctica educativa.

De esta manera, el procesamiento de la información permitió una organización clara y estructurada de los datos, los cuales se alinearon con los objetivos específicos planteados para la investigación.

2.5.2. Validación de instrumentos

De acuerdo con Plaza et al. (2017), en una investigación cualitativa, la observación va más allá de simplemente trasladar la realidad en el trabajo del individuo a la realidad social. Esta observación minuciosa se distingue por priorizar el aspecto social sobre los aspectos cuantitativos que buscan identificar tendencias en los comportamientos mediante encuestas, cuestionarios y censos. Por otro lado, se centra en los procesos que tienen como objetivo describir e interpretar lo que observan los participantes, así como en las entrevistas a los informantes que comparten la realidad del individuo.



La validación a través del juicio de expertos consiste en someter el instrumento creado —ya sea una encuesta, un cuestionario o una guía de entrevista— a la evaluación crítica de especialistas que están relacionados con el área temática o metodológica de nuestra investigación. Este proceso nos permite analizar aspectos como la claridad de los enunciados, su relevancia y la importancia de cada ítem; todo con el objetivo de asegurarnos de que el instrumento cumpla adecuadamente con los objetivos planteados.

Según Escobar y Cuervo (2008), el juicio de expertos se puede definir como “una opinión informada de personas con experiencia en el tema, reconocidas por otros como expertos calificados en este, y que pueden proporcionar información, evidencia, juicios y valoraciones” (p. 29). De esta manera el validar el contenido de los instrumentos a través del juicio de expertos refuerza la credibilidad del contenido y minimiza posibles sesgos o inconsistencias. Así, la validación se convierte en algo fundamental en investigaciones científicas al aportar mayor rigor y confiabilidad al diseño metodológico.

En el caso de la presente investigación, se evaluó la ficha de observación y la entrevista semiestructurada que corresponden a los Anexos B y C respectivamente. Los expertos llegaron a la conclusión de que los instrumentos son aptos para el presente estudio y los fines establecidos.

Tabla 5

Resumen de validación de expertos

Experto 1 (Puntaje) Experto 2 (Puntaje) Experto 3 (Puntaje)

Ficha de observación 80 % 70 % 75.5 % 75.2 %

Entrevista semiestructurada 80 % 70 % 75.5 % 75.2 %

Total 80 % 70 % 75.5 %

Nota. Elaboración propia

CAPÍTULO III:

RESULTADOS

El presente capítulo expone los principales hallazgos obtenidos a partir del proceso de recolección y análisis de datos. Esta investigación tuvo como finalidad caracterizar las creencias de los docentes de educación primaria sobre el rol de las competencias socioemocionales en su práctica educativa.



Para alcanzar dicho objetivo, se recurrió a técnicas cualitativas como entrevistas semiestructuradas y fichas de observación, aplicadas a docentes de primaria en ejercicio. Los resultados se han organizado de manera que se alineen con los objetivos específicos de la investigación, lo que facilita una lectura sistemática y coherente del análisis.

La institución educativa donde se llevó a cabo este estudio se encuentra en una zona urbana y forma parte del sector público.

El contexto de la ciudad está compuesto principalmente por una población de clase media, cuyos ingresos mensuales se sitúan dentro de los rangos de referencia establecidos por el INEI (Chaski, 2025). Sin embargo, también hay familias con ingresos limitados que dependen del trabajo diario para sobrevivir. En gran parte de la comunidad, el quechua se mantiene como lengua de comunicación, junto con el castellano. En el entorno escolar, se observó la presencia tanto de familias con distintas características, entre la mayoría familias jóvenes, y muchas que han migrado desde zonas rurales en busca de mejores oportunidades para sus hijos. Además, también existen familias disfuncionales que afectan negativamente el desarrollo y bienestar de sus miembros. La diversidad sociocultural que enfrentan los docentes trae consigo importantes retos, pues deben ajustarse a las variadas realidades sociales, culturales y emocionales de sus estudiantes. La mayoría de los educadores provienen de la ciudad y han recibido su formación, principalmente, en el instituto de educación superior pedagógico local.



Muchos iniciaron su carrera profesional formándose en institutos y, con el tiempo, enriquecieron su perfil a través de especializaciones, segundas profesiones y estudios de posgrado. El plantel contaba con una significativa cantidad de docentes con amplia experiencia, aunque de forma progresiva incorporaron nuevos profesionales a la institución.

3.1. OE1: Analizar las creencias de los docentes sobre la relación entre habilidades socioemocionales y prácticas docentes

Este objetivo buscó indagar cómo los docentes comprenden, valoran e integran las habilidades socioemocionales en su desempeño profesional dentro del aula. Se ha codificado a los participantes para preservar la confidencialidad de sus identidades y se ha sintetizado la información recogida mediante los instrumentos aplicados. A continuación, se presenta el resumen de los hallazgos obtenidos respecto al OE1, diferenciando los resultados provenientes de las entrevistas y de las observaciones realizadas en contexto real de enseñanza:

Tabla 6

Resumen de los resultados del OE1

Codificación docente Entrevista Observación

DP1 Las competencias socioemocionales consisten en convivir con los demás, entender a los otros, respetar acuerdos y saber controlar tanto la boca como el corazón. Estas habilidades son muy importantes, ya que permiten saber manejarse, controlarse y reaccionar de manera adecuada; de lo contrario, uno puede “meter la pata”, ya que, a veces, la boca —e incluso la mano— se imponen antes que la razón. Claro que influye el desarrollo de las competencias socioemocionales del maestro en la educación actual, ya que la niñez ha cambiado bastante y los estudiantes de hoy requieren un trato diferente al de antes. Antes éramos más rudos, teníamos influencia de una escuela tradicional que a pesar de que pasó mucho tiempo aún deja huella, pero ahora es más necesario tratar a los estudiantes con más sensibilidad, debido a que las familias atraviesan muchas dificultades. Por ejemplo, el año pasado solo ocho de mis veinte alumnos vivían con ambos padres, con esa realidad que ellos atraviesan podemos decir que su comportamiento cambia. Por eso, como docentes, debemos controlarnos emocionalmente para poder guiar de mejor manera a nuestros estudiantes. Si uno no se controla, ¿quién lo hará por ellos? En mi práctica diaria integro las competencias socioemocionales en el trato con los alumnos y los padres de familia, a través de la comunicación asertiva, la retroalimentación y la aplicación de criterios de evaluación justos.



Un ejemplo concreto fue cuando un alumno cometió una falta grave contra otro, generando incluso la intervención de autoridades externas. En lugar de reaccionar con enojo, hablé con ellos, los invité a respirar y reflexionar sobre las consecuencias de sus actos, preguntándoles si sus padres tenían el tiempo o los recursos para afrontar problemas legales. También les leo textos relacionados y los motivé a reflexionar, buscando siempre evitar conflictos y promover un ambiente de respeto.

La docente inicia la clase saludando a sus estudiantes con una voz energética, pregunta cómo se sienten ese día. Se comunica con sus estudiantes por su nombre o utiliza la palabra hijo/a. En su mayoría llama la atención con voz alta, de forma respetuosa. En una ocasión realizó comparación con estudiantes de grados menores con respecto a la velocidad con que resuelven el ejercicio de la clase, mencionando que los de menores grados lo podrían resolver más rápido. Cuando los estudiantes tienen alguna dificultad, los motiva para que sigan intentando. Los estudiantes se acercan a su escritorio para preguntarle alguna dificultad o levantan la mano y lo comunican, entonces la profesora explica nuevamente para todos los estudiantes. Recalca el respeto y la empatía durante las clases, por ejemplo, la maestra escuchó un comentario de un estudiante que molestaba a otro que le puso un sobre nombre, a lo cual la maestra intervino y mencionó todos tenemos un nombre para comunicarnos acaso se llama -abuelita- para que le llames así, seguidamente el niño se disculpó. No se observaron técnicas socioemocionales concretas durante la sesión de clase, se enfocaron en culminar con el aprendizaje del tema tratado durante la clase.

DP2 Las competencias socioemocionales se refieren a la parte emocional del docente, es decir, a cómo se encuentra emocionalmente, lo cual es muy importante porque de ello dependerá que pueda realizar un buen trabajo. Por ejemplo, cuando un niño no se encuentra bien emocionalmente, lo mismo ocurre con el docente: si está mal emocionalmente, es probable que ni siquiera sus actitudes sean alegres o dinámicas. Estará más centrado en sus preocupaciones y no desarrollará la clase como debería, lo que impedirá generar un aprendizaje significativo en los estudiantes. Por ello, la parte emocional del docente influye directamente en los aprendizajes de los estudiantes, ya que es un aspecto fundamental para lograr actividades y experiencias educativas verdaderamente significativas. Las competencias socioemocionales se integran a diario en mi práctica como docente. Por ejemplo, cuando un docente realiza una lectura en clase, si se siente emocionalmente bien, puede transmitir su entusiasmo a través de sus expresiones faciales, gestos y en su voz. Esto ayuda mucho a que los niños aprendan de una manera más dinámica y significativa. Por otro lado, si el docente habla de manera monótona o triste, es muy probable que los niños no logren entender ni conectar con la lectura. Por eso, el estado emocional del maestro tiene un impacto directo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. La profesora inicia la clase saludando a los estudiantes, comenzó realizando una reflexión de un incidente que se realizó el día anterior en el cual una estudiante de su aula se había peleado físicamente con un niño de grado superior. La maestra empezó diciendo con voz energética y gestual: "¿por qué ustedes se meten a otros salones que no son suyos y molestan a niños más grandes que ustedes? Si ustedes los molestan, obviamente el niño más grande tiene más fuerza y te puede pegar si se enoja, te puede arrastrar por el piso como lo hicieron con su compañera y luego vienen llorando, diciendo que los están molestando. Los niños escuchaban callados mientras hablaba la profesora y luego intervinieron algunos diciendo que es malo pegar y otros mencionaron que tales niños se iban a otros salones a molestar. Se observó que la docente se comunica con palabras simples para los niños de esa edad, los llama por su nombre o usa "mis campeones" o hijo/hija. Durante la sesión pasa por los asientos de los estudiantes verificando que estén siguiendo la secuencia, atiende las necesidades las consultas de sus estudiantes cuando se lo piden, aunque por la cantidad de estudiantes y todos pidiendo ayuda al mismo tiempo no logra hacerlo con todos, llama la atención con voz energética y frente a todos, ejemplifica a algunos estudiantes para que sean como él/ella porque tiene un buen comportamiento y rendimiento académico. Durante lluvia de ideas la maestra enfatizó en esperar a que un niño termine de compartir su idea mientras los demás están en silencio y lo escuchan, fomenta que usen palabras como por favor y gracias.

DP3 Las competencias socioemocionales tienen que ver con la parte emocional del ser humano, ya que existen áreas específicas del cerebro, como la amígdala y el hipotálamo, que se activan o bloquean dependiendo del estado emocional. Por ejemplo, cuando una persona está estresada, estas zonas pueden generar sustancias como el cortisol en exceso, afectando tanto la salud física como la capacidad para gestionar emociones. Esto influye directamente en su desempeño profesional, familiar y personal. En el caso del docente, estas competencias son fundamentales, ya que, si no está emocionalmente equilibrado, transmite su estado a los estudiantes, afectando también su aprendizaje. La emoción negativa puede bloquear la parte cognitiva del estudiante, impidiendo que capte los contenidos. Por ello, el maestro debe llegar al aula con entusiasmo y aprender a gestionar sus emociones, conociendo su psicología y aplicando técnicas que le permitan manejar situaciones difíciles. De este modo, podrá brindar un entorno emocionalmente sano, que favorezca tanto el desarrollo académico como personal de los alumnos. El desarrollo de las competencias socioemocionales del maestro influye directamente en su capacidad para enfrentar situaciones complejas dentro del aula y acompañar adecuadamente a sus estudiantes. En mi experiencia, he tenido varios casos que he registrado en un cuaderno de incidencias, y cada vez que surge un problema, lo primero que hago es conversar con los estudiantes. Por ejemplo, el año pasado trabajé con alumnos de cuarto grado, y me encontré con una situación delicada, algunos estudiantes tenían comportamientos inadecuados para su edad y representaban acciones con un tono sexual en el baño. Al principio no comprendía del todo lo que ocurría, pero tras investigar y dialogar con los niños, comprendí que era algo que involucraba a casi todo el salón. Frente a este problema apliqué mis competencias socioemocionales hablando con ellos desde la comprensión, sin juzgar y tratando de entender porque realizaban esas acciones, y luego llamé a los padres de familia, especialmente a los de los estudiantes que lideraban este tipo de comportamientos. Les expliqué la gravedad del asunto y lo necesario que era actuar lo más antes posible. También gestioné la intervención de una psicóloga, derivando a las madres para que pudieran aprender cómo ayudar mejor a sus hijos. Ya que considero que para darle solución al problema las acciones no solo se limitan a los estudiantes, sino que también implican apoyar a las familias, derivándolos a especialistas cuando es necesario. Así, integro las competencias socioemocionales en mi práctica diaria, tratando de promover un ambiente de respeto, reflexión y acompañamiento integral. La maestra se dirige a sus estudiantes con un tono de voz cariñoso los saluda y pregunta cómo están el día de hoy y si están listos para aprender, los estudiantes responden en coro: sí profesora. La docente se dirige a ellos por sus nombres, se comunica de forma clara, la docente realiza preguntas acerca de qué alimentos quieren consumir como refrigerio para los deportes escolares que se acercan, los estudiantes participan levantando la mano, yo quiero causa rellena, yo pollo al horno, etc., la profesora anota las propuestas en la pizarra y luego realizan una votación entre todos para elegir el plato. Después durante el desarrollo de la clase sobre el medio ambiente, pregunta: ¿Qué es lo que podemos hacer para cuidar el medio ambiente en casa? los estudiantes levantan la mano para participar, cuando se ponen a gritar y hablar todos al mismo tiempo llama la atención con voz calmada, pero firme: "Chicos qué pasa, uno por uno sin gritar". Después dos estudiantes se empujaron en el salón, a lo cual les llamó la atención y los llevó cerca de su escritorio, conversó con ellos y pidió que le expliquen por qué lo habían hecho. La conversación terminó cuando ambos niños se disculparon y se dieron la mano. Utilizó una técnica de contar para regular las emociones como el enojo durante las clases.

DP4 En cuanto a las emociones, hoy en día es muy importante trabajarlas, ya que se observa que hay muchos problemas; por ejemplo, vemos niños que no saben controlar sus emociones, gritan y reaccionan impulsivamente. Por eso, considero necesario introducir el tema de las competencias socioemocionales desde temprana edad, y que la institución educativa (IE) cuente con un profesional, como un psicólogo. Además, esto también se ve afectado por el entorno social del niño, especialmente por lo que vive en casa. Es fundamental inculcar buenos valores desde el hogar, por lo tanto, los padres de familia también deben gozar de buena salud mental. Podemos observar que muchos niños provienen de hogares con diferentes tipos de problemas, como el alcoholismo o la separación de los padres, y todas esas situaciones influyen directamente en su comportamiento y desarrollo emocional.



Los niños a menudo se enfrentan a problemas emocionales que surgen de situaciones familiares complicadas. Desde nuestro rol nos esforzamos por entenderlos y hablar con ellos para descubrir qué les está afectando. Cuando un niño se aleja del grupo, es fundamental acercarse y tener una conversación para entender lo que está sucediendo y ayudarlo a reintegrarse, ya que muchas veces no saben cómo expresar lo que sienten. Recuerdo un año, durante el Día del Padre, una niña se emocionó tanto que terminó llorando al compartir que deseaba que su papá estuviera allí con ella.

En esos momentos, es fundamental enseñar a los niños a valorar y querer a quienes están a su lado, reconociendo la importancia del afecto y el apoyo familiar. Por ello, en cada reunión con padres de familia enfatizamos que los hijos no solo necesitan disciplina o correcciones, sino también abrazos, besos y cariño, ya que ese calor humano es esencial para su bienestar emocional y su desarrollo integral. El docente empieza la clase saludando a sus estudiantes, ellos responden felices buenos días, profesor que haremos hoy. El docente muestra una actitud cercana con los estudiantes, por el vocabulario que usa y la naturalidad con la que los estudiantes responden, durante la sesión observa que un estudiante está realizando de forma incorrecta una actividad, se acerca lo detiene y le dice: "hijo observa a tu compañero, entiendes tienes que ir hasta el último cono", el estudiante observa por un momento y luego asiente con la cabeza, el docente felicita al estudiante por corregir su error y continúa con la actividad. Durante el ejercicio el docente motiva a los estudiantes, ¡vamos chicos!, ¡muy bien! El docente reúne a todos los estudiantes en un círculo, los organiza y explica cómo realizarán el siguiente ejercicio, pide a sus estudiantes que guarden silencio con voz alta. Al conformar los equipos escucha de un estudiante que no quiere a un compañero en su equipo, porque no sabe jugar, el docente interviene y dice: hijo estamos aquí para aprender todos debemos participar, y si un compañero no sabe le enseñamos, el estudiante agacho la cabeza y miró a otro lado, el docente continuó con la explicación. Durante la actividad el docente da indicaciones y palabras de motivación a los estudiantes. No se evidencian estrategias planificadas para fortalecer competencias socioemocionales.

DP5 En las competencias socioemocionales podemos entender que se trata de las capacidades y habilidades que tiene una persona; en el contexto educativo, esto implica cuán capaz es un docente para manejar a los estudiantes en distintos escenarios, ya sea en el salón de clases o en espacios como el deportivo. Estas competencias son muy fundamentales, porque sin ellas no podríamos identificar qué tan preparada o capaz está una persona. Además, al hablar de competencias, se hace referencia a la capacidad de ser competitivo y responsable en su rol. Influye de manera muy positiva porque un maestro va a enseñar y guiar el aprendizaje dentro del aula. Las competencias socioemocionales se integran de diversas formas en la práctica docente, especialmente en la responsabilidad, ya que los niños nos ven como un espejo y, por lo tanto, debemos estar plenamente conscientes y responsables en todas nuestras capacidades. Esto implica que el docente debe mantener una conducta ejemplar. El docente demuestra un trato afectuoso hacia sus estudiantes, los llama hijo/hija, a lo cual los niños responden de la misma manera, se acercan y lo abrazan, el docente se comunica con lenguaje simple y claro, cuando quiere llamar la atención, levanta la voz, se acerca al estudiante y lo corrige, el docente observo a una estudiante que no se encontraba correctamente uniformada, a lo cual le preguntó la razón, la estudiante mencionó que no pudo poner la cuota para las

camisetas deportivas, debido a que su hermanito enfermo y su madre tuvo que realizar otros gastos, el docente respondió: hija no te preocupes puedes venir con la camiseta del año pasado y durante los deportes escolares puedes prestarte de un compañero para competir. Durante la sesión se observó que el docente motiva constantemente a sus estudiantes y los anima a continuar, ¡vamos hijo, tú puedes!

DP6 Es manejar la gestión de emociones y juegan un papel crucial en la vida de una persona ayudándola a comprender y gestionar sus emociones. Mejorando la calidad del entorno educativo y el rendimiento académico. Las competencias socioemocionales cumplen un papel fundamental en el proceso de aprendizaje, práctico estas competencias en el aula. No solo son importantes de manera teórica, sino que forman parte de su práctica diaria en el aula, contribuyendo al aprendizaje de los estudiantes. Yo aplico las competencias socioemocionales en mi práctica por ejemplo durante un momento de conflicto entre estudiantes utilizando la empatía y la comunicación efectiva para comprender a las partes. El docente se comunica con sus estudiantes por su nombre, comienza saludando a todos y los niños le responden buenos días profesor, y seguidamente se mantienen en silencio, cuando iba a empezar a hablar sobre el tema que realizarán ese día, al fondo del aula se encontraban dos niñas hablando y jugando entre ellas a lo cual el docente alzó la voz y dijo: ¡niña que pasa! para llamar su atención, añadiendo: ¡no es hora de jugar! En ese momento el docente recordó las normas de convivencia que había escrito en la pizarra. Durante el desarrollo de las actividades una estudiante se acercó al docente para preguntarle si podía realizar una actividad con ellos, pero el docente le dijo que después del recreo lo harían, a lo cual la niña respondió: pero profesor usted se va y nos traiciona.

Nota. Elaboración propia

3.2. OE2: Analizar las creencias de los docentes sobre las directrices del Minedu acerca de las habilidades socioemocionales de los docentes

En este apartado se presenta la información correspondiente al OE2 de la investigación. La información fue recogida a través de entrevistas semiestructuradas y observaciones de los participantes en el contexto natural de enseñanza. A continuación, se presenta el resumen de los hallazgos sistematizados por código de docente y fuente de información.

Tabla 6

Resumen de los resultados del OE2

Codificación docente Entrevista Observación

DP1 Sí estoy familiarizada con las directrices del Minedu, como el Marco del Buen Desempeño Docente, el reglamento interno y las normas de convivencia, los cuales son fundamentales y deben conocerse a detalle para actuar dentro de los límites establecidos. Sin embargo, considero que no se brinda suficiente apoyo ni capacitación directa por parte del Minedu, ya que la mayoría de formación es por cuenta propia, a través de lectura de normas o cursos autoformativos como los de PerúEduca. Además, existe cierta rigidez en plataformas como SÍSeVe, donde una denuncia puede afectar gravemente al docente sin mayor acompañamiento. Finalmente, resaltó que se debería trabajar más desde las familias, ya que la falta de conexión entre la convivencia familiar y escolar es un obstáculo frecuente, dado que muchos padres están ocupados y no siempre se involucran en la formación emocional de sus hijos. Durante la observación se evidenció que la docente demuestra una actitud atenta.



A lo largo del día, hace preguntas que buscan entender las dificultades que enfrentan, ya sea en la escuela o en su vida familiar. También se nota que tiene una actitud respetuosa hacia la diversidad de opiniones, permitiendo que todos participen y escuchándolos por igual. A lo largo del día, hace preguntas que buscan entender las dificultades que enfrentan, ya sea en la escuela o en su vida familiar. Emplea un tono cordial y cercano, refiriéndose hacia los estudiantes, se dirige por su nombre o con expresiones como "hijo" o "hija".

No obstante, también se registran momentos en los que la docente recurre a comparaciones entre estudiantes, ya sea para destacar comportamientos negativos o logros.

Asimismo, ante situaciones que requieren corrección disciplinaria, utiliza un tono de voz elevado y un poco eufórico, los estudiantes responden mirándola y quedándose en silencio.

DP2 Sí, tengo conocimiento de las normas del Minedu relacionadas con el desarrollo de competencias socioemocionales, y considero que son fundamentales porque permiten que el docente realice su trabajo de manera más efectiva y responsable.



Estas directrices nos dan un marco formal y guían nuestras acciones, evitando que cada uno actúe según su perspectiva. En cuanto al apoyo, las UGEL brindan capacitaciones al inicio del año escolar, especialmente en la Semana de Gestión, donde se invitan a especialistas como psicólogos que ofrecen talleres dinámicos y reflexivos sobre la importancia del bienestar emocional del docente en el aprendizaje. Sin embargo, creo que estas iniciativas deberían ser más constantes a lo largo del año y no solo al inicio.

Sería recomendable que en las instituciones se realicen talleres o espacios formativos mensuales, por ejemplo, en las GIAS, con el fin de reforzar continuamente el desarrollo de estas competencias en los docentes. La docente hace énfasis en la importancia de la convivencia armónica durante el desarrollo de sus sesiones. Se la escucha reiterar indicaciones para que los estudiantes eviten conflictos entre compañeros, promoviendo el respeto al dirigirse entre ellos utilizando sus nombres propios, en lugar de sobrenombres. También insiste en que deben prestar atención a las explicaciones para no interrumpir reiteradamente con preguntas como "¿qué debemos hacer?". En diferentes ocasiones, indica a los estudiantes que, ante cualquier malentendido o desacuerdo, deben recurrir al diálogo o comunicarse directamente con ella como vía para resolver conflictos. Pese a ello, en situaciones en las que algunos estudiantes presentan comportamientos repetitivos que alteran el ritmo de la clase, se observa un cambio en su actitud: su tono de voz se vuelve más firme y elevado, y emplea un lenguaje más directo o áspero. Ante esto, algunos estudiantes reaccionan guardando silencio de manera inmediata, mientras que otros desvían la mirada o se mantienen quietos.

DP3 Sí, estoy familiarizada con las directrices del Minedu relacionadas con el desarrollo de competencias socioemocionales, y aunque al inicio del año se realiza un taller de manejo de emociones a cargo de la psicóloga de la UGEL, Considero que el apoyo no es suficiente durante el resto del año.



En mi experiencia, cuando se presentan situaciones difíciles, como la pérdida de la madre de una estudiante, sentí que no recibí el apoyo adecuado, aunque la psicóloga solo sugirió derivarla al centro de salud según su SIS, sin ofrecer algún seguimiento o apoyo directo en la institución. Considero que es urgente mejorar esta situación. Recomendaría que cada institución educativa tenga un profesional especializado como un psicólogo, que no solo brinde talleres generales, sino que también acompañe de manera constante los casos que se presenten en la institución, ofreciendo una intervención más oportuna y especializada. Durante la observación, se identificó que la docente incorpora estrategias orientadas a la regulación emocional en su práctica. Usa la técnica de conteo numérico, para ayudar a los estudiantes a calmarse, especialmente cuando experimentan emociones como el enojo. La docente insiste en la importancia de mantener una comunicación respetuosa entre compañeros, incentivando el uso de los nombres propios y promoviendo expresiones de cortesía como "gracias" y "por favor". Su tono de voz se mantiene calmado y afectuoso, y se dirige a los estudiantes por sus nombres, alternando con apelativos como "hijo" o "hija". Esta forma de trato genera una respuesta positiva por parte de los estudiantes, quienes también emplean un lenguaje afectivo al dirigirse a ella, utilizando palabras como "profe" o "miss" con tono cariñoso y abrazándola. En los momentos en que requiere captar la atención del grupo, eleva su voz moderadamente para señalar que no es posible continuar si todos hablan al mismo tiempo, indicando la necesidad de mantener el orden para poder participar adecuadamente. Asimismo, cuando algunos estudiantes se distraen jugando, la docente les recuerda que ese no es el momento para juegos, y que podrán hacerlo durante el recreo.

DP4 No estoy muy familiarizado con las directrices del Minedu sobre el desarrollo de competencias socioemocionales, y creo que eso es una gran falta, ya que trabajamos con personas que realmente necesitan estas habilidades en su formación. En mi experiencia, el ministerio no ofrece capacitaciones específicas, lo cual es crucial. He tenido que enfrentar situaciones complicadas, especialmente en los grados superiores. Recuerdo el caso de una niña que se negaba a cambiarse para sus clases de educación física porque tenía cicatrices en su cuerpo. A pesar de los esfuerzos de sus padres y míos, no pudimos ayudarla de la manera que necesitaba. Por ello, recomiendo que se implementen talleres desde el Minedu enfocados en el desarrollo socioemocional para que los docentes podamos contar con herramientas adecuadas para abordar este tipo de situaciones. Se evidenció que el docente mantiene una actitud activa en la promoción de la inclusión dentro del aula. En situaciones específicas donde se observaron actos de discriminación entre estudiantes, intervino de manera directa para detener dichas conductas. Refuerza de forma constante que la comunicación entre compañeros debe ser respetuosa y cuidadosa. En sus interacciones emplea un lenguaje afectivo, refiriéndose a los estudiantes como "hijo" o "hija".

La relación entre el docente y los estudiantes se caracteriza por la confianza: el diálogo fluye con naturalidad, y los alumnos se expresan como si estuvieran conversando con un amigo, de forma espontánea, aunque en algunas ocasiones se escuchó lenguaje más coloquial. Para captar la atención del grupo, el docente recurre a gestos visibles y, un tono de voz elevado, que en determinados momentos se aproxima al grito. A lo largo de la sesión, se observa que motiva constantemente a sus estudiantes con expresiones de aliento como "¡muy bien, hijo!", "¡vamos, vamos!" o "¡tú puedes!".

DP5 Sí estoy familiarizado con las directrices del Minedu, ya que el Diseño Curricular Nacional, especialmente el del 2019, influye directamente en el trabajo docente al ser el documento base del cual se derivan las unidades, sesiones e instrumentos de cada institución educativa. Desde la UGEL se realiza un acompañamiento mediante monitoreos, capacitaciones y

talleres, lo cual contribuye parcialmente al desarrollo de competencias socioemocionales. Sin embargo, considero que no basta con solo capacitar, sino que también deberían mostrar en aula cómo se aplica una clase incorporando todas las competencias y estándares que establece el Minedu, e incluso ir un poco más allá para garantizar una aplicación más efectiva. Durante la observación se pudo apreciar que el docente mantiene una actitud empática frente a las experiencias de sus estudiantes. Escucha activamente y muestra comprensión ante las situaciones que le comparten, brindando alternativas para resolver los problemas que enfrentan los estudiantes, ya sea dentro del aula o en el hogar.



Se nota una conexión especial entre él y sus estudiantes; al entrar al aula, varios niños se acercan de manera natural para darle un abrazo. Los alumnos comparten sus experiencias, desde conflictos con sus compañeros hasta situaciones que han vivido en casa, todo con el docente. Él responde con una actitud abierta, dejando que las conversaciones fluyan sin interrupciones y mostrando un interés real. Cuando necesita restablecer el orden, eleva un poco la voz para captar la atención del grupo.

Asimismo, cuando identifica que algún estudiante tiene dificultades en su aprendizaje, se aproxima al alumno y le explica nuevamente de forma individualizada. DP6 Sí estoy familiarizado con las directrices del Minedu, ya que considero que una docente que maneja adecuadamente sus emociones es capaz de gestionar el aula, adaptándose tanto al contexto como a las capacidades de cada institución. Sin embargo, a la fecha no se percibe una asistencia técnica efectiva por parte del Minedu. Mi recomendación es que se integre la educación socioemocional en todos los niveles educativos, desde la básica que es inicial hasta el nivel universitario, ya que debería ser un componente esencial del currículo, de esta forma se asegura una formación integral y continua en esta área. El docente suele reforzar las normas de convivencia cada vez que nota comportamientos inapropiados o desorden en el aula. Se dirige a los estudiantes por su nombre, aunque la interacción se mantiene en un tono más formal. La relación entre el docente y los alumnos no presenta expresiones evidentes de afecto; los estudiantes mantienen cierta distancia y suelen comunicarse con respuestas breves o con un lenguaje más reservado. Para llamar la atención, el docente utiliza frases como “¡Niño/a, ¡qué pasa!”



o

“¡No saben comportarse, ¿dónde creen que estamos?”

, mostrando un tono correctivo y autoritario.

En un momento específico, se evidenció un comentario de una estudiante que expresó: “Profesor, pero usted se va y nos traiciona”. A lo largo de la sesión, el docente enfatiza valores como el esfuerzo, la constancia y la responsabilidad, animando a sus estudiantes a concentrarse en sus estudios con el fin de lograr sus objetivos y convertirse en buenos ciudadanos en el futuro.

Nota. Elaboración propia

3.3. OE3: Analizar las creencias de los docentes sobre los desafíos que enfrentan en el desarrollo y la aplicación de sus competencias socioemocionales en su práctica educativa

En este apartado se presenta la información correspondiente al OE3 de la investigación. La información fue recogida a través de entrevistas semiestructuradas y observaciones de los participantes en el contexto natural de enseñanza. A continuación, se presenta el resumen de los hallazgos sistematizados por código de docente y fuente de información.

Tabla 7

Resumen de los resultados del OE3

Codificación docente Entrevista Observación



DP1 Uno de los principales desafíos para desarrollar y aplicar las competencias socioemocionales en la práctica docente es manejar adecuadamente el marco normativo, como el reglamento interno y las normas de convivencia en el aula, que deben conocerse al detalle para saber hasta dónde se puede intervenir. Sin embargo, existen barreras institucionales, como el sistema SSeVe, que resulta muy rígido y limita la capacidad de actuación de los docentes debido a que cualquier reporte puede afectar seriamente su desempeño. Además, el apoyo institucional es bastante limitado; la mayoría de la formación se lleva a cabo mediante autoformación y cursos en plataformas como PeruEduca, sin un acompañamiento constante. También se identifican barreras contextuales significativas, principalmente la falta de conexión entre la escuela y las familias, ya que muchos padres están ocupados y no participan activamente en la vida escolar, lo que complica el trabajo integral con los estudiantes. Para mejorar el desarrollo de estas competencias, es crucial fortalecer la relación y la comunicación entre la escuela y las familias, así como ofrecer más apoyo y capacitación práctica a los docentes. Durante la observación, se notó que las clases se enfocan principalmente en los contenidos académicos. Hay limitaciones de tiempo que dificultan la implementación de estrategias o actividades que fortalezcan las competencias socioemocionales de los estudiantes.

Aunque la docente muestra una actitud dispuesta a mediar en los conflictos entre los alumnos, no se vieron intervenciones estructuradas o específicas que se centren en el desarrollo emocional, como técnicas de regulación emocional o dinámicas de autoconocimiento. La mediación entre estudiantes fue la acción más destacada en el ámbito socioemocional durante la sesión observada.

DP2 Uno de los grandes retos al desarrollar competencias socioemocionales es aprender a gestionar y superar nuestras propias emociones, especialmente al dejar de lado los problemas personales para no afectar nuestro desempeño como docentes. A pesar de que existen barreras, creo firmemente que se pueden superar estableciendo metas claras. Sobre el apoyo institucional, suele ser de forma informal y proviene de compañeros docentes que ofrecen escucha y apoyo emocional, por ejemplo, un abrazo o palabras de aliento, estas acciones contribuyen a uno a sentirse mejor en momentos difíciles. Para mejorar el desarrollo de estas competencias, sugiero que se brinden más talleres y contar con especialistas que enseñen técnicas prácticas para manejar aspectos socioemocionales, de esta manera se facilita así la superación de dificultades en la práctica diaria.



En el aula, se notó que algunos estudiantes mostraban un poco de resistencia a participar en las actividades que la docente había planeado para la sesión. Varios de ellos se quedaban sentados sin hacer la tarea o se distraían jugando, a pesar de que la docente les pedía que se unieran a la actividad. Esta situación continuó durante toda la sesión. Además, se observó que el tiempo dedicado a las actividades pedagógicas estaba muy enfocado en cumplir con el contenido académico, dejando poco espacio para propuestas que realmente fomenten el desarrollo de habilidades socioemocionales.

DP3 En mi práctica, cada caso nuevo requiere investigación y, cuando es necesario, recomiendo a los estudiantes acudir a un profesional. Sin embargo, una de las problemáticas más fuertes que enfrentamos es el desinterés de algunos padres de familia, quienes a menudo no se involucran en el seguimiento o acompañamiento, ya sea por falta de tiempo o por problemas personales. Esto, sin duda, impacta el bienestar de los niños. Por otro lado, hay padres que sí brindan su apoyo y logran que sus hijos mejoren, como sucede en casos de tartamudeo o ansiedad. En cuanto al respaldo institucional, en situaciones complicadas me dirijo a la dirección para recibir orientación sobre cómo actuar. Recuerdo un caso que involucró problemas familiares serios, donde se me sugirió contactar a los padres y remitir el caso a las instancias adecuadas, aunque a veces las familias no reconocen la situación. Esta experiencia refleja la complejidad y los retos que enfrentamos para aplicar las competencias socioemocionales en el ámbito escolar.

Lo que puedo decir que es necesario que nosotros conozcamos de psicología del manejo emocional cosa que así para que podamos aplicar en nosotros mismos y también poder ayudarles a nuestros niños porque ellos vienen con un sinfín de problemas es un montón de casos en el aula. Durante las sesiones observadas, se advirtió que la docente enfrenta dificultades para incluir estrategias orientadas al desarrollo de competencias socioemocionales dentro de su planificación regular, debido a la carga de actividades institucionales que reducen el tiempo disponible en el aula.



A pesar de todo, se notó que logra manejar con bastante facilidad ciertos conflictos entre los estudiantes, utilizando herramientas como el diálogo, la regulación emocional y el uso de normas que ya estaban establecidas. Sin embargo, mencionó que en su día a día se enfrenta a situaciones nuevas o más complejas que representan un verdadero desafío, lo que la lleva a darse cuenta de que necesita una formación más especializada. También destacó la importancia de contar con el apoyo institucional de la UGEL o de otras entidades formativas que le ayuden a actuar con más confianza en estos casos.

DP4 En mi práctica, no he recibido apoyo institucional para el desarrollo de competencias socioemocionales, y considero que esto es una carencia importante, ya que trabajamos con seres humanos que necesitan fortalecer estas habilidades. Si existen barreras debido a que es el primer año que laboro en esta institución, sobre todo he tenido dificultades con grados superiores y ha sido retador enfrentar estas dificultades. Recomiendo la realización de talleres y asistencia técnica periódica, no solo para los estudiantes, sino también para docentes y padres de familia, porque todos enfrentan dificultades emocionales. Por ejemplo, he tenido problemas con una estudiante de un grado superior que se negaba a cambiarse de ropa deportiva debido a cicatrices, a pesar de las conversaciones tanto mías como de sus padres. Esto evidencia la necesidad de un acompañamiento más constante y especializado para toda la comunidad educativa. En el caso del docente, se identificó como principal dificultad la ausencia de formación específica en competencias socioemocionales. Si bien demuestra conceptos básicos sobre la importancia de este enfoque dentro de la dinámica escolar, no ha tenido acceso a capacitaciones ofrecidas por la UGEL ni por el Minedu. Esta carencia se evidencia en la dificultad para manejar ciertos conflictos dentro del aula y en los momentos en los que se ve un desborde emocional ante situaciones estresantes. Sin embargo, el docente expresó su interés por contar con herramientas más adecuadas para responder de mejor manera ante estas circunstancias.

DP5 Uno de los principales desafíos es la diversidad lingüística, ya que en nuestra institución hay estudiantes de habla quechua y otros orientados al castellano, lo que dificulta la inserción y el aprendizaje. Además, la falta de un espacio adecuado limita las actividades, por ejemplo, en educación física, donde el tiempo y las instalaciones son insuficientes.



La institución educativa nos brinda apoyo mediante monitoreos, capacitaciones y talleres que realiza la UGEL.

Sin embargo, sugiero que estas capacitaciones incluyan demostraciones prácticas en el aula sobre cómo integrar todas las competencias y estándares que indica el Minedu. Se considera importante que se mantenga el horario semanal mínimo para actividades deportivas, pues cuando los docentes no participan, sienten que el esfuerzo disminuye, y el deporte contribuye al bienestar y desarrollo socioemocional. Se observó que el docente mantiene una disposición reflexiva respecto a su práctica. Reconoce sus limitaciones en el manejo de estrategias socioemocionales y expresa abiertamente su interés por recibir formación. Mencionó la necesidad de que especialistas capacitados puedan ingresar al aula y modelar estrategias concretas, lo cual considera beneficioso tanto para él como para sus estudiantes. A pesar de haber observado que existe una buena relación y la cercanía con sus estudiantes, no se evidenció la aplicación de técnicas o estrategias enfocadas en el fortalecimiento de las competencias socioemocionales.



DP6 Entre los principales retos que enfrentamos se encuentran la falta de tiempo, recursos y capacitación docente, además de la complejidad para entender las normativas relacionadas. Hasta ahora, no he recibido apoyo técnico para el desarrollo de habilidades socioemocionales. Es crucial que integremos la educación socioemocional (ESE) en todos los niveles educativos, desde la educación inicial hasta la universidad, considerándola un elemento clave del currículo. Deberían implementarse programas de formación profesional, las cuales incluyan talleres y mentorías para fortalecer estas habilidades socioemocionales en los docentes. Durante la observación, se notó que el docente parece tener cierta resistencia a recibir retroalimentación externa o a hacer cambios en su práctica. Algunos comentarios de los estudiantes indican que hay una relación algo distante con el docente, lo que sugiere que podría haber dificultades para establecer un vínculo cercano y empático.

A pesar de que muestra un buen dominio de teorías educativas, normas y conceptos curriculares, no se observaron estrategias claras ni actividades específicas enfocadas en el desarrollo socioemocional. Las interacciones que se vieron fueron más formales, y no se detectaron momentos dedicados a trabajar la expresión emocional o la autorregulación con los estudiantes.

Nota. Elaboración propia

CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este capítulo tiene como propósito interpretar los resultados obtenidos en contraste de los antecedentes revisados y de los objetivos planteados en la presente investigación. Se busca comparar los hallazgos con estudios previos, tanto nacionales como internacionales, que abordan el rol de las competencias socioemocionales en la práctica docente. De este modo, se pretende profundizar en la comprensión de las creencias de los docentes de educación primaria sobre cómo estas habilidades influyen en su desempeño profesional.

4.1. Discusión

A continuación, se presenta la discusión detallada y correspondiente a cada objetivo específico.

4.1.1. Analizar las creencias de los docentes sobre la relación entre habilidades socioemocionales y prácticas docentes

A partir del análisis de las entrevistas, se evidencia que la mayoría de los docentes conciben las competencias socioemocionales como la capacidad de regular las emociones propias y mantener un control emocional que facilite la enseñanza (DP1, DP2 y DP6). Esta perspectiva se centra en el papel del maestro como modelo de serenidad y equilibrio dentro del aula, donde un buen manejo emocional favorece el clima escolar y la convivencia. Sin embargo, las definiciones que manejan los docentes no constituyen un concepto técnico de competencias socioemocionales; más bien, se refieren a los beneficios o resultados de su aplicación, como el logro de un ambiente más tranquilo o la reducción de conflictos. Esto se podría deber a que no cuentan con una formación sistemática sobre el tema o que sus explicaciones reflejan interpretaciones personales difíciles de articular en términos pedagógicos. Como señalaron Fives y Buehl (2016), las creencias docentes suelen estar influenciadas por experiencias y percepciones individuales, más que por marcos conceptuales sólidos, lo que genera cierta ambigüedad en la forma de expresarlas.



Por ejemplo, el DP1 definió las competencias socioemocionales como la capacidad de convivir con los demás, comprender a los otros, respetar acuerdos y controlar tanto “la boca como el corazón”

. Esta definición muestra una interpretación de manera práctica, que se enfoca en el respeto mutuo y el autocontrol como elementos fundamentales de la interacción social. No obstante, al examinar esta creencia, se puede notar que el profesor enfatiza la idea de “controlar” las emociones, lo que está relacionado con la noción de reprimir o contener.

Sin embargo, debe estar más orientado a procesar o canalizar adecuadamente dichas emociones. Al igual que el docente DP3, quien mencionó que las competencias socioemocionales son mantener un estado emocional más feliz y evitar sentirse triste, y clasificó a las emociones como positivas y negativas. En este sentido, se hace más relevante hablar de gestión emocional en lugar del simple control, porque administrar implica comprender, detectar y emplear las emociones de forma consciente y constructiva, lo que beneficia nuestro bienestar y el de los demás. De acuerdo con Goleman (1995), el manejo de las emociones es un elemento fundamental de la inteligencia emocional. Esto implica no evitar sentir ni categorizar las emociones como malas o buenas; sino, aprender a regularlas y utilizarlas para establecer relaciones positivas y tomar decisiones responsables. Así que estas definiciones, dadas por algunos docentes, se alejan de los elementos básicos de las competencias socioemocionales, pues se encuentra limitada por un enfoque de “contención” emocional, cuando lo que se busca en el ámbito educativo es promover un manejo saludable y proactivo de las emociones para fortalecer la convivencia y el aprendizaje en el aula.



Además, varios docentes destacaron que las competencias socioemocionales influyen de manera directa en la gestión del aula y en la calidad del aprendizaje, al considerar que el estado emocional del docente repercute significativamente en el desempeño académico de los estudiantes (DP2 y DP3). Algunos incluso reconocieron la importancia de trabajar estas competencias desde edades tempranas y subrayaron la necesidad de contar con apoyo especializado, como el de psicólogos escolares, para abordar problemáticas emocionales vinculadas al contexto familiar (DP4). Sin embargo, también emergen concepciones más limitadas, como la idea de que las competencias socioemocionales se reducen a una forma de “controlar” a los estudiantes, tanto en el aula como en otros espacios escolares; por ejemplo, espacios deportivos (DP5). Este enfoque puede parecer un poco restrictivo, ya que pone más énfasis en la disciplina externa que en el desarrollo integral del estudiante. En realidad, más que simplemente “controlar”, las competencias socioemocionales deberían utilizarse para guiar, acompañar y mediar en los procesos de aprendizaje, tanto académico como personal, a fin de promover la autonomía para regular las emociones e incentivar el respeto mutuo.

Muñoz (2023) coincidió con dicha perspectiva, pues argumentó que desarrollar las competencias socioemocionales en los docentes es un factor primordial, no solo para la comunicación de forma asertiva y la autorregulación emocional; sino también, para la construcción de un clima escolar positivo que favorezca un aprendizaje de forma significativa y sostenible en el tiempo.

No obstante, en las sesiones observadas se encontró que, aunque los docentes se dirigen a sus estudiantes con expresiones cercanas y en la mayoría de los casos con un trato cariñoso, recurren con frecuencia a llamados de atención en voz alta, realizan comparaciones entre alumnos o expresiones bruscas para restablecer el orden (DP1, DP2 y DP6). En particular, el DP6 pareció manejar un mejor concepto, ya que tuvo más en claro qué son las competencias socioemocionales; sin embargo, al momento de contrastar con la práctica, se evidenció una relación lejana hacia sus estudiantes y algunos tratos despectivos, al igual que desconfianza por parte de los alumnos. Este desfase entre lo que los maestros dicen valorar y lo que realmente hacen en el aula pone de manifiesto una disonancia.



Esto se alinea con lo mencionado por Castillo y Cahuana Oros (2019), quienes identificaron que, en muchos casos, los docentes expresan su compromiso con un enfoque socioemocional, pero no lo integran de manera planificada y estructurada en su enseñanza.

Otro caso particular fue el DP3, quien relaciona las competencias socioemocionales con procesos neurocientíficos, señalando que el estrés y la falta de control emocional pueden obstaculizar el aprendizaje de los estudiantes.

Si bien maneja un concepto que no está directamente relacionado con la definición de lo que son las competencias socioemocionales. A diferencia de la mayoría de sus colegas, esta docente no solo trata de conceptualizar las competencias en un plano teórico, sino que también aplica algunas estrategias en el aula, como el conteo en voz alta para manejar el enojo o el uso de un tono calmado para reducir tensiones. En este sentido, su práctica refleja una mayor coherencia entre sus creencias y sus prácticas en el aula, lo que coincide con lo afirmado por Lozano et al. (2023), quienes sostuvieron que la integración de la teoría y la práctica en programas de formación docente fortalece la enseñanza socioemocional y potencia el bienestar escolar.

Se puede indicar, además, que los profesores suelen mirar a los alumnos desde un punto de vista de compasión, lo que les motiva a actuar solamente por solidaridad y no desde una perspectiva formativa orientada al desarrollo integral del estudiante. Esta perspectiva, a pesar de estar bien intencionada, puede restringir la función auténtica del maestro, quien no solo debe ofrecer apoyo emocional durante un tiempo limitado; sino también, fomentar en sus estudiantes la capacidad para afrontar retos de manera constructiva, así como su autonomía y resiliencia.



Según Repetto y Peña (2010), las competencias socioemocionales en la educación no deberían reducirse a respuestas asistencialistas, pues son un componente esencial para la calidad educativa, ya que ayudan a fortalecer la adaptación, el rendimiento académico y el bienestar general. En esta línea, los maestros que basan su práctica solo en la compasión están en peligro de reproducir una relación de dependencia emocional con sus estudiantes, en vez de orientarlos a desarrollar habilidades que faciliten su desenvolvimiento a nivel personal y escolar. Por esta razón, los profesores deben redirigir esta actitud solidaria hacia un enfoque pedagógico que integre la empatía con estrategias que fomenten el crecimiento formativo y socioemocional de los alumnos, como lo sugirieron Lozano et al. (2023), quienes subrayan que las competencias socioemocionales se deben abordar de una manera sistemática y aplicada para lograr un impacto duradero en la existencia de los estudiantes.

Asimismo, se observó que, según algunos docentes, las competencias socioemocionales son cada vez más esenciales debido a los cambios en las características de la niñez y en las dinámicas familiares.

Ellos reconocieron que ya no se pueden aplicar los mismos métodos de enseñanza usados en el pasado, ya que los estudiantes de hoy necesitan un enfoque más empático, comprensivo y humano (DP1 y DP4). Esta afirmación nos incentiva a reflexionar sobre las prácticas tradicionales, que muy a menudo están ligadas a una cultura de violencia y autoritarismo que aún no desaparece. Aquí el rol del docente se limita a ejercer poder y a imponer normas de manera muy estricta, dejando de lado aspectos relevantes como el respeto y la escucha activa. Es importante remarcar que este tipo de prácticas nunca debieron ser aceptadas, ya que todo estudiante merece un trato digno y respetuoso en cualquier contexto histórico. En esa línea, para Vital et al. (2019), en el ámbito educativo, es fundamental que los maestros desarrollen una empatía suficiente para comprender a los estudiantes, a las familias y a los colegas, a fin de mantener una actitud dialogante y receptiva como base de las relaciones humanas y del proceso de enseñanza. Si vemos la formación docente como un proceso que está siempre en movimiento y evolución, cultivar la empatía se vuelve primordial para fortalecer la coherencia en las relaciones interpersonales, fomentar interacciones más armoniosas y, como resultado, mejorar el desempeño profesional del docente.

Además, es importante destacar cómo los docentes mencionaron que integran las competencias socioemocionales en su día a día. Durante las entrevistas, la mayoría de ellos indicaron que aplican estrategias como la comunicación asertiva, el respeto por las opiniones de los estudiantes, la mediación en los conflictos y la promoción de la empatía en el aula (DP2, DP3 y DP5). Incluso algunos señalaron que intentan reforzar valores como la perseverancia, la resiliencia y la cooperación como parte de su rutina pedagógica. Sin embargo, al contrastar estas creencias con lo observado en sus sesiones, se evidencian inconsistencias. Aunque efectivamente se percibe un trato cordial y la disposición de escuchar a los estudiantes; en varios casos, las intervenciones para mantener el orden se reducen a llamados de atención en voz elevada, comparaciones entre estudiantes o el uso de expresiones que refuerzan jerarquías de poder en la relación docente-estudiante (DP1, DP2 y DP6). Esto refleja que, a pesar de que los educadores comprenden la importancia que tienen las competencias socioemocionales, la integración en su práctica sigue siendo parcial, sin estrategias sistemáticas ni intuitivas. Tal desfase es una muestra de lo que Fives y Buehl (2016) denominaron disonancia entre las creencias y la práctica pedagógica, o sea, un vacío entre lo que se dice valorar y lo que verdaderamente se ejecuta en el aula. Los profesores todavía tienen que profundizar en la gestión de las emociones para poder convertir estos propósitos en acciones más consistentes y que se alineen con el enfoque socioemocional.

Cuando los maestros son capaces de reconocer y manejar sus emociones correctamente, están en una mejor posición para actuar con empatía, fomentar el respeto entre todos y, por lo tanto, facilitar aprendizajes más significativos para sus alumnos (Casas y Mamani, 2023). Siguiendo esa línea, algunos maestros señalaron que cuando se presentan problemas conductuales o emocionales, eligen remitir a los padres a expertos, mostrando de esta manera una actitud proactiva y un compromiso con la salud de sus estudiantes (DP3 y DP4). Además, subrayan que el ejemplo del maestro es uno de los métodos más efectivos para comunicar habilidades socioemocionales, ya que los niños observan, emulan y aprenden a partir de las acciones de sus educadores. Así pues, los docentes subrayan la importancia de mantener una actitud responsable, coherente y consciente de su rol como modelos a seguir en cuanto a la formación (DP5).

En esta línea, Repetto y Peña (2010) afirmaron que el efecto de las competencias socioemocionales en la calidad educativa se maximiza si los profesores consiguen incorporarlas a su práctica pedagógica de forma ejemplar y vivencial, lo cual no solo produce un ambiente escolar más favorable; sino también, aprendizajes más perdurables. Por tal motivo, resulta indispensable implementar un acompañamiento tanto emocional como práctico hacia los docentes, de modo que estén preparados para enfrentar los retos propios del contexto educativo y fortalecer su capacidad de guiar a los estudiantes en su desarrollo integral.

4.1.2. Analizar las creencias de los docentes sobre las directrices del Minedu acerca de las habilidades socioemocionales de los docentes

Para el segundo objetivo se identifican los siguientes hallazgos con respecto al nivel de familiaridad de los docentes con las directrices del Minedu sobre las competencias socioemocionales y su percepción sobre su aplicabilidad en la educación actual.

En general, la mayoría de los docentes afirmó estar al tanto de las directrices que ha establecido el Minedu en relación con el Currículo Nacional de la Educación Básica, el Marco del Buen Desempeño Docente (MBDD) y las normas de convivencia escolar (DP1, DP2, DP3, DP5 y DP6). Señalaron que estos documentos orientan su trabajo profesional al establecer directrices precisas que fomentan una práctica educativa más responsable, coherente y alineada con los objetivos de educación nacional (DP2).



Además, consideran que estas regulaciones fomentan el manejo emocional del profesor como un componente de una práctica educativa holística y subrayan que un profesor que gestiona sus emociones de forma apropiada está más capacitado para ajustarse al entorno escolar, administrar el aula de manera efectiva y ofrecer apoyo emocional a sus alumnos (DP6).

Algunos docentes indicaron que existen espacios de formación institucional, como talleres organizados por la UGEL, donde se abordan temas relacionados con el manejo emocional.

No obstante, perciben estos espacios como acciones puntuales, poco sistemáticas y con escasa continuidad en el tiempo (DP3). La mayoría estuvo de acuerdo en que estos talleres se enfocan sobre todo al inicio del año escolar y no se mantienen continuamente, lo que restringe la oportunidad de consolidar los aprendizajes y poner en práctica estrategias socioemocionales de manera constante en la práctica docente. Esta situación produce una discrepancia entre las necesidades emocionales reales del contexto pedagógico y el apoyo institucional brindado (DP2 y DP3).



En esa línea, Yataco et al. (2022) enfatizaron que es esencial que los docentes mejoren sus competencias socioemocionales en la práctica educativa, ya que estas afectan de manera directa en el bienestar personal y social de los estudiantes. Para lograr esto, es necesario que los programas de intervención sean adaptados a las necesidades específicas de cada nivel educativo, asegurando un procedimiento continuo y con evaluaciones periódicas que permitan medir su efectividad.

Un docente en particular (DP4) manifestó no tener conocimiento sobre las directrices del Minedu sobre las competencias socioemocionales. Esta situación pone en evidencia notorias deficiencias en los procesos de capacitación y difusión institucional, lo que coincide con la afirmación de Castillo y Ccahuana (2019), quienes señalaron que las creencias docentes se forman mayormente a partir del contacto directo más que del conocimiento formal.



Sin embargo, a pesar de no conocer las normas, el docente demuestra estar dispuesto a fomentar valores inclusivos en el aula, lo que indica que el conocimiento teórico no es siempre el único predictor de la práctica socioemocional, pues está influenciada por las experiencias y creencias personales. En esta línea, Fives y Buehl (2016) afirmaron que las creencias actúan como filtros subjetivos que orientan y guían al docente durante la toma de decisiones pedagógicas y su práctica cotidiana, aun cuando no hay marcos normativos precisos.

Desde la perspectiva del DP1, su conocimiento sobre las directrices proviene, en su mayoría, del autoaprendizaje y del interés que tiene por aprender, y no tanto de un apoyo por parte de la UGEL o el Minedu, que son entidades que en teoría deberían asegurar la mejora profesional del magisterio. Esta situación muestra un patrón habitual en los profesores, quienes, por necesidad e iniciativa personal, acceden a materiales y formaciones, ante la ausencia de programas contextualizados y sostenidos. Este panorama respalda lo dicho por Lozano et al. (2023), quienes alertaron que para que los maestros puedan incorporar de manera efectiva estas competencias en su labor pedagógica necesitan recursos teóricos a su disposición, procesos vivenciales y un acompañamiento continuo.

La necesidad de tener capacitaciones permanentes durante el año escolar, procesos de orientación pedagógica que incluyan la modelación de clases y la presencia constante de expertos en psicología escolar, que puedan apoyar a los alumnos y a los docentes, son las demandas más importantes planteadas por los maestros.



En esta dirección, la DP3 indicó que, aunque al principio del año escolar la UGEL lleva a cabo un taller sobre el manejo de emociones, este es insuficiente debido a que no hay un seguimiento sistemático ni un refuerzo durante el resto del período escolar. Esta percepción se ratifica en la realidad institucional observada: no hay personal especializado, como psicólogos o tutores socioemocionales, que tenga la capacidad de brindar un acompañamiento constante y contextualizado. Además, en las semanas de gestión institucional, los asuntos tratados se centran principalmente en el desarrollo del currículo y los contenidos conceptuales, relegando a un lugar secundario la capacitación en competencias socioemocionales, aunque sean importantes para la práctica docente y el bienestar de los alumnos. Esta circunstancia pone de manifiesto una disparidad entre lo que los maestros piden y lo que realmente obtienen en cuanto a formación y apoyo, lo que restringe la capacidad de incorporar el enfoque socioemocional en la vida escolar de manera consistente y sólida (Yataco et al., 2022).

Asimismo, las capacitaciones que ofrece la UGEL suelen tener un carácter teórico y conceptual, y dejan en segundo plano los aspectos prácticos y emocionales, que resultan más de ayuda para la labor docente. Aunque hay plataformas como PerúEduca y SIFODS que ofrecen cursos sobre el ámbito socioemocional, la participación en estos depende casi por completo de la motivación personal del docente y de su habilidad para autogestionarse. Esto pone de manifiesto la falta de políticas de formación continua que sean más estructuradas y obligatorias. Coincide con lo explicado por Lozano et al. (2023), quienes argumentaron que la formación socioemocional de los profesores debe estar acompañada de una manera práctica y contextualizada, y no limitarse solo a cursos virtuales o contenidos teóricos. Siguiendo con el mismo enfoque, Muñoz (2023) subrayó que los programas de desarrollo profesional de los docentes deben incluir espacios vivenciales y de apoyo continuo, en donde se unan la teoría y la práctica para asegurar su implementación real en el aula.

Por otra parte, la mayoría de los profesores criticó la inflexibilidad de plataformas como SiSeVe. Por ejemplo, el DP1 dijo que esta herramienta termina perjudicando a los maestros, porque, ante cualquier incidente, son evaluados rápidamente sin que haya un proceso previo de orientación, acompañamiento y contención que les ayude a entender la situación. Este tipo de percepciones muestra una falta de confianza en los procesos institucionales de vigilancia y control, lo que puede provocar que los maestros se sientan desprotegidos y vulnerables.

Al mismo tiempo, muchos maestros coincidieron en que es crucial integrar la educación socioemocional de manera transversal en todo el sistema educativo (DP1, DP2, DP3, DP5 y DP6), no como un tema aislado o adicional; sino, como un eje que conecte tanto la formación académica como la convivencia escolar. Lozano et al. (2023) y Ordoñez (2022) afirmaron que la capacitación continua, articulada y sistemática en competencias socioemocionales, tiene un impacto directo en el desempeño docente, en el fortalecimiento de un ambiente escolar positivo y en el desarrollo integral del alumnado; estas consideraciones son coherentes con las percepciones mencionadas.



Al observar, se puede ver que casi todos los docentes hacen un esfuerzo notable por mantener una comunicación afectiva con sus estudiantes, utilizando apelativos como "hijo/hija", un tono cálido y practicando la escucha activa. Sin embargo, también recurren a elevar el tono de voz o a hacer correcciones cuando hay desorden o desobediencia. Esto puede ser visto como una indicación de que hay poca capacitación en métodos de disciplina positiva y autorregulación emocional.

Sobre esto, Ugalde (2009) enfatizó que la ausencia de regulación puede resultar en reacciones impulsivas. La idea de integrar la educación socioemocional en todos los niveles y reforzar con talleres mensuales o en espacios como las GIAS, como mencionaron los docentes, se alinea con lo propuesto por el Minedu (2022) y por Ayllón (2024): el desarrollo de estas habilidades debe ser un proceso continuo, transversal y con un impacto en la comunidad.



Además, está vinculado con lo que Rueda y Guiu (2016) afirmaron: el aprendizaje emocional tiene que estar presente de forma continua durante todo el proceso de educación, en docentes y estudiantes por igual.

En los casos particulares, mediante la observación al DP3, se evidencia mayor coherencia entre lo que declaró y lo que hizo: integró técnicas de regulación, promovió un lenguaje

respetuoso y mantuvo un tono afectivo estable, aunque también mencionó que demanda apoyo institucional sostenido. Por ejemplo, la profesora contó que cuando falleció la madre de una estudiante, no recibió acompañamiento necesario, ya que solo le sugirieron derivarla al centro de salud. Aunque el DP4 dijo no conocer las directrices, intervino ante actos de discriminación y fomentó la inclusión; sin embargo, recurrió a llamados de atención que fueron casi gritos, lo que indica que necesita formación específica. El DP6 expresó que está familiarizado con las normas y solicitó que se integren en todos los niveles educativos como eje transversal, pero su interacción observada fue formal y correctiva, utilizando expresiones que generan distanciamiento con el alumnado. Estos perfiles mixtos confirman que el conocimiento declarativo no asegura una práctica coherente sin orientación y acompañamiento contextual (Lozano et al., 2023; Ordoñez, 2022).

En resumen, los docentes reconocen la importancia del marco normativo del Minedu, pero en la práctica se enfrentan a brechas en su implementación, como la falta de tiempo, modelos concretos y apoyo continuo. La literatura sugiere que se deben crear dispositivos de desarrollo profesional que integren teoría y práctica, con un seguimiento y modelado en el aula, además de un apoyo psicoeducativo institucional (Casas y Mamani, 2023; Lozano et al., 2023; Samillán, 2021). A pesar de estas limitaciones, muchos docentes muestran un compromiso ético y afectivo, lo que indica que, con una mejor capacitación y acompañamiento institucional, se podría fortalecer su desarrollo integral como mediadores emocionales en el aula. Esta circunstancia ratifica las teorías de Castillo y Ccahuana (2019), Mayer y Salovey (1997), quienes afirman que el fortalecimiento de las competencias socioemocionales en los docentes no puede ser solo teórico o eventual, dado que, para influir en la calidad educativa y en el bienestar del alumnado, debe ser un proceso sistemático, reflexivo y con un verdadero respaldo institucional.

4.1.3. Analizar las creencias de los docentes sobre los desafíos que enfrentan en el desarrollo y la aplicación de sus competencias socioemocionales en su práctica educativa

Se puede evidenciar que los docentes expresan diversos desafíos estructurales, personales y contextuales que limitan su desarrollo y aplicación en el aula. Por ejemplo, DP1 y DP6 coincidieron en señalar barreras institucionales, como la falta de apoyo sistemático y la rigidez de normativas como el SiSeVe, lo cual los lleva a actuar con cautela.



Esto se alinea con lo señalado por Hornstra et al. (2015), quienes argumentaron que el contexto escolar y la presión normativa influyen en las creencias pedagógicas de los docentes, llevándolos a adoptar estrategias que pueden ir en contra de su enfoque educativo ideal.

Asimismo, identifican los retos personales como uno de los principales obstáculos, haciendo referencia al manejo de sus propias emociones y a la necesidad de establecer límites entre su vida personal y profesional (DP2 y DP3). Esta percepción es coherente con lo expresado por Muñoz (2023), quien señaló que muchos docentes requieren mejorar en áreas como la autorregulación emocional y la gestión del estrés, dimensiones centrales en el desarrollo de competencias socioemocionales. Por otro lado, algunos docentes manifestaron una creencia orientada a la necesidad urgente de formación específica y acompañamiento técnico para mejorar su desempeño socioemocional (DP4 y DP5).

Martínez et al. (2024) también trataron esta necesidad y afirmaron que los profesores que no sienten apoyo por parte de la institución suelen sentirse menos eficientes al aplicar estrategias socioemocionales, a pesar de que reconocen su relevancia.

Un patrón muy común encontrado durante las observaciones de las sesiones es que, aunque la mayoría de los docentes mencionó interés o disposición para aplicar las estrategias socioemocionales, existe ausencia de actividades estructuradas orientadas al desarrollo emocional del estudiante, lo cual es contradictorio con sus creencias y lo expresado en las entrevistas.



Este desfase evidencia lo que Castillo y Ccahuana (2019) y Fives y Buehl (2016) definieron como la disonancia entre las creencias docentes y la práctica efectiva en el aula. Es decir que dicha desconexión puede deberse a múltiples factores, como la falta de formación específica, limitaciones de tiempo o presiones institucionales. En este contexto, los docentes pueden tener la intención de trabajar aspectos emocionales, pero terminan priorizando el contenido académico o respondiendo a demandas externas.

Esta interpretación resalta la importancia de brindar apoyo formativo y estructural a los docentes, para que puedan alinear sus creencias con prácticas efectivas y sostenibles en el aula. También es primordial mencionar el caso de DP6, quien pese a mostrar dominio teórico de normativas y conceptos curriculares, fue observado con relaciones distantes con sus estudiantes. Esto pone en evidencia una brecha entre el conocimiento teórico y la aplicación empática y afectiva de las competencias socioemocionales, lo que se explica desde el modelo de Mayer y Salovey (1997), que considera que el componente emocional debe estar integrado a nivel cognitivo y conductual.

Aunque algunos comportamientos autoritarios y actitudes de superioridad que se observan en ciertos docentes pueden estar relacionados con la violencia que ha estado presente en las prácticas educativas del pasado, esta herencia está influenciada por los eventos históricos que han dejado una huella profunda en Perú, con secuelas que aún se sienten en ciertos sectores del magisterio. Según Gallego et al. (2016), la escuela no solamente tiende a reproducir el autoritarismo y las tensiones sociales que la circundan, sino que además ha evidenciado resistencia para implementar nuevas formas de trabajo pedagógico con el objetivo de eliminar la violencia en el entorno escolar. Esta circunstancia tiene un efecto negativo en las víctimas directas y en el entorno educativo en su totalidad.

Los profesores, por otra parte, también informan que no hay suficientes espacios institucionales para desarrollar estas habilidades. Lozano et al. (2023) insistieron en que, para ser efectivos, los programas de formación docente en competencias socioemocionales deben combinar la teoría con la práctica, contar con el respaldo de la institución y formar parte de un proceso de formación constante; sin embargo, esto no se observa en la experiencia de los docentes estudiados. Se destaca que al menos cuatro docentes (DP1, DP3, DP4 y DP5) sugirieron fortalecer la relación con las familias, lo cual está relacionado con la competencia de conciencia social y comportamiento prosocial (Benitez, 2022). Sin embargo, estos mismos docentes reconocieron que la participación familiar es débil, lo que provoca sentimientos de frustración y soledad profesional. Este componente relacional es crucial, ya que, según García et al. (2022), el desarrollo socioemocional del docente se ve directamente influido por la calidad de sus relaciones interpersonales dentro y fuera del aula.

Finalmente, las creencias docentes revelan una serie de obstáculos contextuales, institucionales y personales que limitan su aplicación efectiva. Esta tensión entre lo que creen y lo que pueden hacer en la práctica, en gran medida, reafirma las teorías de Castillo y Ccahuana (2019), Fives y Buehl (2016) y Hornstra et al.



(2015). Estos autores sostuvieron que las creencias docentes están profundamente condicionadas por el contexto institucional y social, y que, para promover su cambio y fortalecimiento, es necesario fomentar procesos reflexivos y de acompañamiento pedagógico continuo. Además, se requiere un esfuerzo colectivo para fomentar una cultura de paz en el ámbito escolar (Ramírez y Romero, 2024).

La implementación de las competencias socioemocionales en todos los niveles educativos, involucrando a estudiantes, docentes y administrativos, es necesaria para construir relaciones sanas, transformar pacíficamente los conflictos y alcanzar una verdadera educación para la paz que abarque valores como la justicia, la igualdad, la solidaridad y el respeto a la diversidad, considerando el involucramiento de la familia y el apoyo institucional para su desarrollo efectivo. En esa misma línea, Ramírez (2025) señaló que la educación de competencias emocionales se presenta como una herramienta fundamental para la construcción de una cultura de paz; al integrar estas competencias en el currículo escolar, se abordan los desafíos sociales de manera efectiva, con el objetivo de transformar las interacciones humanas y sentar las bases para una sociedad más justa y pacífica.

En síntesis, la mayoría de los docentes entrevistados y observados coinciden en reconocer la importancia de las competencias socioemocionales y la necesidad de mayor formación, apoyo institucional y recursos para implementarlas en el aula.

No obstante, en la práctica, todos tienen dificultades para implementar estas ideas debido a que sus clases se enfocan principalmente en los contenidos académicos; además, las tácticas socioemocionales que utilizan son limitadas, esporádicas o improvisadas. Lo que tienen en común sus discursos es la solicitud de acompañamiento especializado, talleres y capacitaciones. No obstante, lo que los diferencia son las maneras de enfrentar la escasez de recursos: unos optan por el diálogo o las reglas básicas (DP3), otros demuestran disposición reflexiva, aunque sin acciones concretas (DP5), y algunos presentan resistencia o problemas emocionales ante los conflictos (DP4 y DP6).

4.1.4. Reflexión

El análisis de las reflexiones y comentarios adicionales de los docentes manifiesta que el desarrollo de las competencias socioemocionales no solo ha sido una evolución progresiva en la trayectoria profesional de los participantes; sino también, un factor decisivo en su visión de la enseñanza como una práctica humana, ética y emocionalmente exigente. Cinco de los seis docentes entrevistados (DP1 al DP5) expresaron que sus habilidades socioemocionales han mejorado con el tiempo.



Se compartieron experiencias personales que abarcan desde la necesidad de encontrar un equilibrio entre la vida laboral y familiar (DP1), hasta el desarrollo de técnicas terapéuticas como la respiración consciente y el manejo de casos complejos con un enfoque empático (DP3). Estas vivencias respaldan lo mencionado por García et al. (2022) y Mikulic et al. (2017): las competencias socioemocionales se mejoran con la reflexión, la práctica y la experiencia acumulada.

Sin embargo, también se evidencia una carga emocional considerable, acompañada de un sentimiento de sobreexigencia y desatención institucional. La DP1, por ejemplo, reflexionó sobre cómo su compromiso con la escuela y sus alumnos ha repercutido en su relación con la familia. Esto coincide con Rueda y Guíu (2016), para quienes una educación emocional efectiva tiene que cuidar también la estabilidad emocional del propio docente, es decir, equilibrar la vida laboral y personal.

Estas tensiones no son triviales, pues pueden provocar un desgaste emocional y tener un impacto negativo en el ambiente del aula y en la calidad de la educación. Sumado a ello, algunos docentes (DP4 y DP6) enfatizaron la necesidad urgente de que las instituciones educativas cuenten con profesionales especializados en salud mental que acompañen al docente en el manejo de casos sensibles. Estas afirmaciones coinciden con los planteamientos de Ordoñez (2022) y Lozano et al. (2023), quienes argumentaron que el abordaje de las competencias socioemocionales debe ser sistémico y apoyado con recursos humanos adecuados. La idea de que los docentes no son expertos en emociones, pero se enfrentan a situaciones críticas, subraya la necesidad de un modelo escolar que incluya al profesional de psicología como un pilar fundamental del sistema. Es especialmente relevante la creciente conciencia de los docentes sobre la importancia de la dimensión emocional, no solo en el rendimiento de los estudiantes; sino también, en su desarrollo integral. La mayoría mostró una actitud positiva hacia el aprendizaje continuo: el DP5 reconoció haber crecido emocionalmente gracias a su experiencia, mientras que el DP2 pidió más apoyo constante a lo largo del año y no solo en las primeras jornadas. Esto se relaciona estrechamente con las ideas de Fives y Buehl (2016) sobre cómo las creencias se transforman a través de la reflexión, la experiencia acumulada y el diálogo. Por último, se destaca que algunos docentes (DP3 y DP5) añadieron a sus prácticas pedagógicas algunas rutinas escolares (técnicas de respiración, escucha activa, y acompañamiento emocional individual), a pesar de existir limitaciones formativas. Esto muestra una potencialidad interna del docente para actuar como agente emocional en el aula; sin embargo, también evidencia la necesidad de sistematizar y reforzar estas buenas prácticas a través de políticas institucionales y formación continua, tal como lo recomendaron Repetto y Peña (2010) y el Minedu (2022).

CONCLUSIONES

Los docentes reconocen que las competencias socioemocionales son fundamentales para lograr un ambiente de aula positivo y una enseñanza efectiva. Las creencias de los participantes destacan la necesidad del autocontrol, la empatía y la comunicación asertiva como pilares esenciales de su labor educativa. Se evidencia la importancia del componente emocional en el aprendizaje, se entiende que el estado emocional del docente impacta directamente en la motivación del estudiante.



A pesar de que los docentes tienen conciencia de la relevancia de las competencias socioemocionales, muchos de ellos no implementan estrategias sistemáticas ni técnicas para fomentar estas competencias en sus alumnos. La práctica docente en su mayoría se basa en actitudes positivas y un compromiso emocional, pero aún hay una brecha entre el conocimiento intuitivo y la aplicación metodológica de estas habilidades.

Existe un entendimiento parcial o limitado sobre las directrices del Minedu en relación con el desarrollo de competencias socioemocionales; es más común que se haga referencia al Currículo Nacional de la Educación Básica, aunque con poca claridad sobre cómo aplicarlo en la práctica.

Algunos docentes lograron identificar las competencias socioemocionales como parte del enfoque transversal que se encuentran dentro del área de tutoría o del desarrollo personal, pero no logran articular de manera adecuada su aplicación pedagógica con los lineamientos. Aunque el Minedu tiene una base normativa que es reconocida por la mayoría, su aplicación todavía enfrenta dificultades en la formación de los docentes, en la organización de las acciones formativas y en integrar realmente las competencias socioemocionales en la educación como parte estructural del quehacer educativo.



Además, la falta de acompañamiento emocional, técnico y de estrategias concretas por parte del Minedu o las UGEL debilita la internalización de estas directrices por parte de los docentes. Se logra percibir la necesidad de formación continua en el tema, con ayuda de materiales didácticos, capacitaciones especializadas y políticas claras para fortalecer el rol docente como agente formador de competencias socioemocionales.

Los desafíos que se identificaron para los docentes fueron el manejo del estrés, las condiciones familiares adversas de los estudiantes, la carga laboral y la falta de apoyo psicológico en las instituciones educativas. La mayoría de los docentes reconocen dificultades personales para regular sus emociones en situaciones críticas, lo que implica la forma en la que enfrentan los conflictos o reaccionan frente a conductas disruptivas. La ausencia de acompañamiento emocional al docente y la falta de espacios institucionales para la contención emocional contribuyen al desgaste profesional. En los discursos de los educadores se aprecia una disposición a mejorar, pero requieren mayor formación, recursos metodológicos y soporte institucional para afrontar los retos emocionales que implica su labor cotidiana.

Se concluye que los docentes de educación primaria poseen creencias sólidas que se entienden como convicciones firmes, estables y construidas a partir de la experiencia profesional respecto al rol central que ocupan las competencias socioemocionales en su práctica educativa. Se identifican como fundamentales para promover un clima escolar positivo, gestionar de forma adecuada las emociones en el aula y fomentar aprendizajes significativos.



No obstante, también se pueden notar algunas deficiencias en la formación específica relacionada con estas competencias, lo que provoca ciertas discrepancias entre lo que los docentes piensan que deberían fomentar y lo que realmente implementan en su día a día.

Aunque los profesores reconocen la importancia del autoconocimiento y la autorregulación, algunos aún no tienen las herramientas necesarias para llevarlo a cabo. Asimismo, existen oportunidades de mejora, como los programas de capacitación continua, espacios de reflexión pedagógica emocional y apoyo institucional para fortalecer el aspecto socioemocional docente.

Estas condiciones permitirían alinear mejor las creencias docentes con una práctica educativa que integre de manera efectiva lo emocional y lo pedagógico.

RECOMENDACIONES

Se recomienda generar espacios de formación y acompañamiento continuo centrados en el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales de directrices, como el marco normativo y su inclusión en el Currículo Nacional de la Educación Básica. Asimismo, sería pertinente que las UGEL, las DRE y los directivos escolares impulsen talleres y asesorías pedagógicas que muestren ejemplos concretos sobre cómo articular las competencias socioemocionales con las áreas curriculares y los enfoques transversales.



De esta manera, es fundamental que integren de forma clara y sistemática actividades que fomenten habilidades socioemocionales en sus clases, teniendo en cuenta el tiempo disponible y adaptándolas a las características del grupo. Una comprensión más profunda y práctica de las políticas educativas ayudaría a fortalecer la conexión entre lo que se dice en teoría y lo que realmente sucede en el aula.

Se recomienda que las instituciones educativas establezcan estrategias de apoyo emocional para los docentes, como grupos de escucha activa, orientación psicológica o iniciativas de bienestar docente. Destinar recursos para el cuidado emocional del educador no solo mejora su bienestar psicológico, sino que también potencia su habilidad para mediar conflictos, empatía y conservar la motivación en su rol como docente. Considerar al docente como un individuo que tiene necesidades emocionales implica aceptar que su estado de bienestar es fundamental para garantizar un aprendizaje integral en los estudiantes. También se recomienda extender este apoyo de forma integral a toda la comunidad educativa para generar una conciencia colectiva y contribuir a un entorno educativo mucho más armónico, inclusivo y resiliente, donde las relaciones interpersonales se fortalezcan y se favorezca un aprendizaje más significativo.

Se recomienda que el Minedu y las instituciones educativas diseñen y difundan recursos pedagógicos prácticos, como guías, fichas, videos, y protocolos de intervención, con el propósito específico de facilitar el trabajo intencionado y sistemático de las competencias socioemocionales directamente en el aula. Estos recursos no deben ser genéricos, pues es fundamental que sean cuidadosamente adaptados a las características y necesidades de los distintos niveles educativos (inicial, primaria, secundaria), considerando las diversas realidades culturales, lingüísticas y sociales particulares de cada comunidad y escuela, tal como se ha señalado en las investigaciones sobre educación intercultural bilingüe, donde la pertinencia cultural de los materiales es crucial.

De esta manera, los docentes contarán con herramientas concretas para enriquecer su práctica y potenciar el desarrollo integral de sus estudiantes.

Se sugiere que los docentes asuman una actitud activa de autoformación y reflexión crítica sobre su coherencia entre creencias y su práctica educativa, reconociendo que la empatía debe orientarse a un enfoque formativo que promueva la autonomía, la resiliencia y el bienestar integral del estudiante. Además de que estén dispuestos al cambio, listos para aprender nuevos conocimientos de una perspectiva más holística y participen en espacios de acompañamiento continuo, trabajo colaborativo y apoyo psicoeducativo, de modo que puedan afrontar los desafíos emocionales del contexto escolar sin sobrecarga personal y consolidar una práctica pedagógica coherente con el enfoque socioemocional y la cultura de paz.

REFERENCIAS

Adame, M. T., De La Iglesia, B., Gotzens, C., Rodríguez, R. I. y Sureda, I. (2011).



bibliotecadigital.academia.cl

<https://bibliotecadigital.academia.cl/server/api/core/bitstreams/701475b0-3360-4754-9f4c-2912ed02ec33/content>

Análisis de las estrategias socioemocionales utilizadas por los y las docentes en el aula: estudio de casos. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del

Profesorado, 14(3), 77-86. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217022109006.pdf>

Aguirre García, J. C. y Jaramillo Echeverri,



latinoamericana.ucaldas.edu.co

[http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana18\(2\)_11.pdf](http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana18(2)_11.pdf)

L. G. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 8(2),



doi.org | El método fenomenológico en investigación educativa: una revisión sistemática

<https://doi.org/10.17151/rlee.2023.18.2.11>

51-74.

<https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257004.pdf>.

Ames Chipana, N., Torres Huamani, S. y Alejos Camargo, A. (6 de junio de 2025).



obepe.org | Diálogo de saberes EIB en la Amazonía peruana

https://obepe.org/cursos_uarm/dialogo-saberes-eib/

Los proyectos de aprendizaje contribuyen al fortalecimiento del diálogo de saberes en las escuelas secundarias de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) del distrito de Imaza, provincia Bagua, región

Amazonas. Observatorio de la educación peruana. https://obepe.org/cursos_uarm/dialogo-saberes-eib/

Arias Gallegos, W. (2015). Conducta prosocial y psicología positiva. Avances en Psicología: Revista de la Facultad de Psicología y Humanidades, 23(1), 37-47.

<https://doi.org/10.33539/avpsicol.2015.v23n1.169>

Ayarza Malqui, J. E. (2019). Teorías del aprendizaje en la educación [Trabajo de titulación, Universidad Nacional de Tumbes]. <http://repositorio.untumbes.edu.pe/handle/UNITUMBES/1389>

Ayllón-Salas, P. (2024). Análisis de las competencias socioemocionales en Educación Primaria. Escuela Abierta, 27, 29-40. <https://doi.org/https://doi.org/10.29257/EA27.2024.03>

Banco Mundial. (2017). Paso a paso.



www.scielo.org.co | Las capacidades socioemocionales: un modelo fundamentado en teorías sociales, psicológicas y neurocognitivas

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-99982024000200078

Estrategia de formación de competencias socioemocionales en la educación secundaria y media. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-385321_recurso.pdf

Benitez, S. (2022). Virtual Tool Box Office: a Social and a Emotional Learning Module [Proyecto de tesis, California State University]. <https://scholarworks.calstate.edu/downloads/gt54kt445>

Bernal Álava, Á. F., Cañarte Vélez, C. R., Macías Parrales, T. M. y Ponce Castillo, M. Á.



revistainnovaeducacion.com

<https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/1002>

(2022). La comunicación asertiva y su aporte en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Polo Del

Conocimiento, 7(4), 682-695. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/3850>

Brackett, M. A., Patti, J., Stern, R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., Chisholm, C. y Salovey, P. (2009). A sustainable, skill-based approach to building emotionally literate schools. En M. Hughes, H. L. Thompson y J. B. Terrell (Eds.), Handbook for developing emotional and social intelligence: Best practices, case studies, and strategies (pp. 329-358). Pfeiffer/John Wiley & Sons.

Aldazábal Contreras, A. (2023). Barreras socioculturales de la regulación emocional en adolescentes andinos, una aproximación cuali-cuantitativa. Revista De Investigaciones De La Universidad Le Cordon Bleu, 10(2), 35-48. <https://doi.org/10.36955/RIULCB.2023v10n2.004>

Carvajal Chalarca, G. I. y Valencia González, G. C. (2016). Toma de decisiones en el aula escolar. Plumilla Educativa, 17(1). <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.17.1750.2016>

Casas Mamani, E. Y. y Mamani Mamani, Y. C. (2023). Competencias docentes para aprendizaje socioemocional y estado emocional en educación básica regular en instituciones educativas del distrito de Ciudad Nueva, Tacna 2023 [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de San Agustín]. <https://hdl.handle.net/20.500.12773/17089>

Castillo Quispe, M. S. y Ccahuana Oros, S. L. (2019). Creencias docentes en la evaluación para el aprendizaje en educación primaria [Trabajo de investigación, Pontificia Universidad



doi.org | El método fenomenológico en investigación educativa: una revisión sistemática
<https://doi.org/10.17151/rlee.2023.18.2.11>

Mínguez Vallejos,



latinoamericana.ucaldas.edu.co
[http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana18\(2\)_11.pdf](http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana18(2)_11.pdf)

R. (2022). El método fenomenológico en investigación educativa: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 18(2), 241-267.

<https://doi.org/10.17151/rlee.2023.18.2.11>.



dialnet.unirioja.es
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8721773.pdf>

Cejudo, J. (2017). Competencias profesionales y competencias emocionales en orientadores escolares. *Profesorado. Revista de currículum y formación*

del profesorado, 21(2), 349-370. <http://hdl.handle.net/10481/48736>

Chaski. (5 de junio de 2025). Apurímac es una de las siete regiones con pobreza por debajo de su nivel de prepandemia. <https://www.chaski.pe/detalle/apurimac-es-una-de-las-siete-regiones-con-pobreza-por-debajo-de-su-nivel-de-prepandemia-678>

Chen, J. J. (2024).



link.springer.com | An Integrated Approach to Social and Emotional Teaching (SET): A Qualitative Study of the Beliefs and Practices of Preschool Teachers in the United ...
<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10643-024-01803-9.pdf>

An Integrated Approach to Social and Emotional Teaching (SET): A Qualitative Study of the Beliefs and Practices of Preschool Teachers in the United

States. *Early Childhood Education Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10643-024-01803-9>

Chiquillan Cartolin, F. (2023). Inteligencia emocional y clima institucional en docentes de las instituciones educativas públicas de nivel primaria en el distrito de Andahuaylas - Apurímac, 2020 [Tesis de maestría, Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga]. <http://repositorio.unsch.edu.pe/handle/UNSCH/6119>

Clark, C. M. y Peterson, P. L. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En M. C. Wittrock (Comp.), *La investigación de la enseñanza*, III. Profesores y alumnos (pp. 444-543). Paidós.

Cloninger, S. (2003). *Teorías de la Personalidad*. (3ª ed.). Pearson Educación.

Comisión de la Verdad y Reconciliación [CVR]. (2009). Expansión, abandono y politización del sistema educativo. En F. Reátegui (Coord.), *El sistema educativo durante el proceso de violencia* (pp. 43-52). Idehpucp. https://idehpucp.pucp.edu.pe/images/publicaciones/sistema_educativo_durante_proceso_violencia.pdf

Comunicaciones Aprodeh. (2024). Cultura de violencia hacia las mujeres en Apurímac y Cusco. Aprodeh. <https://www.aprodeh.org.pe/cultura-violencia-hacia-mujeres-en-apurimac-cusco/>.

Creswell, J. W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage Publications.

https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_609332/objava_105202/fajlovi/Creswell.pdf

Delgado Villalobos, M. y López Riquelme, G. O.



doi.org | Competencias socioemocionales en los docentes de instituciones educativas de educación básica regular
<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i26.477>

(2022). Evaluaciones de las competencias socioemocionales en el contexto educativo: una revisión. *Revista*

Iberoamericana Con Ciencia, 7(1), 43-74. <https://doi.org/10.32654/ConCienciaEPG/Eds.especial-3>

Escobar Pérez, J. y Cuervo



hdl.handle.net | Competencias emocionales según las creencias del profesorado de educación física en formación en México
<http://hdl.handle.net/10017/60806>

Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*,

6. https://www.humanas.unal.edu.co/lab_psicometria/application/files/9416/0463/3548/Vol_6_Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf

Fernández Berrocal, P. y Extremera Pacheco, N. (2009). La Inteligencia Emocional y el estudio de la felicidad. *RIFOP*, (66), 85-108. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3098211>

Fives, H. y Buehl, M. M. (2016). Teachers' Beliefs, in the Context of Policy Reform. *Sage Journals*, 3(1). <https://doi.org/10.1177/2372732215623554>

Frausto Hernández, M. B. y



Documento de otro usuario
Viene de de otro grupo

Gutiérrez Marfileño, V. E. (2024). Competencias socioemocionales y rendimiento académico en educación primaria. *Revista Internacional De Educación Emocional y Bienestar*, 4(2),

43-65. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2024.4.2.77>

Fundasil. (2022). *Manual de Autocuidado*. Unicef. <https://www.unicef.org/elsalvador/informes/manual-de-autocuidado>

Fuster Guillen, D. E.



latinoamericana.ucaldas.edu.co
[http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana18\(2\)_11.pdf](http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana18(2)_11.pdf)

(2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1),



revistas.siep.org.pe | Creencias docentes: El enfoque de género en la educación y la educación sexual en secundaria
<https://revistas.siep.org.pe/index.php/RPIE/article/download/145/226>

201-229.

<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>

Gallego Daza, L. Á., Acosta Orozco, J., Villalobos García, Y., López, A. M. y Giraldo Zuluaga, A. (2016). Violencia del docente en el aula de clase. *Revista de Investigaciones*, 16(28), 116-125.

<https://doi.org/10.22383/ri.v16i2.81>

García Retana, J. Á.



dialnet.unirioja.es

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8721773.pdf>

(2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*,

36(1), 1-24. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44023984007>

García Vila, E., Sepúlveda Ruiz, M. P. y Mayorga Fernández, M. J.



Documento de otro usuario

Viene de de otro grupo

(2022). Las competencias emocionales del alumnado de los Grado



doi.org

<https://doi.org/https://dx.doi.org/10.5209/rced.73819>

de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria: una dimensión esencial en la formación inicial docente. *Revista Complutense de Educación*, 33(1), 119-130.

<https://doi.org/https://dx.doi.org/10.5209/rced.73819>



www.scielo.org.co | Las capacidades socioemocionales: un modelo fundamentado en teorías sociales, psicológicas y neurocognitivas

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-99982024000200078

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.

Gomez Miguel, E. E. (2019). Competencias socioemocionales en docentes de educación inicial de El Tambo - Huancayo [Tesis de maestría, Universidad Nacional del Centro del Perú]. <http://hdl.handle.net/20.500.12894/6569>

González Peiteado, M. (2013). Los estilos de enseñanza y aprendizaje como soporte de la actividad docente. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 6(11). <https://doi.org/10.55777/rea.v6i11.971>

Gutiérrez Torres, A. M. y



repositorio.uai.edu.ar

<https://repositorio.uai.edu.ar/bitstreams/e936bd1e-af65e-425d-af27-fd142d4e24bd/download>

Buitrago Velandia, S. J. (2019). Las habilidades socioemocionales en los docentes:



doi.org | Las competencias socioemocionales de los docentes y su rol en el aula

<https://doi.org/10.35622/j.rep.2023.04.003>

herramientas de paz en la escuela. *Praxis & Saber*, 10(24), 167-192. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9819>

Hornstra, L., Mansfield, C., Van der Veen, I., Peetsma, T. y Volman, M. (2015). Motivational teacher strategies: the role of beliefs and contextual factors. *Learning Environments Research*, 18, 363-392. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10984-015-9189-y>

Huamán Chura, K. (2019). La violencia en el Perú: ¿cómo fomentar una cultura de paz? *Consensus*, 24(1), 37-48. <https://doi.org/10.33539/consensus.2019.v24n1.2241>

Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI]. (2019). Nota de prensa. N° 216-25 noviembre 2019. <https://m.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/noticias/notadeprensa216.pdf>

Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI]. (2022). Perú: Evolución de la Pobreza Monetaria 2021-2022 [Informe Técnico].

https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/pobreza2022/Pobreza2022.pdf

Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. Sage Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781849208963>

Lerner, R. M. (2006). *Developmental Science, Developmental Systems, and Contemporary Theories of Human Development*. En R. M. Lerner y W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (6ª ed., pp. 1-17). John Wiley & Sons, Inc.

Lozano Peña, G. M., Sáez Delgado, F. M. y



ve.scielo.org | Competencias socioemocionales en docentes: una revisión sistemática

https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2739-00632025000300223

López



educacion.ucsc.cl | Fabiola Sáez Delgado - UCSC Facultades Educación

<https://educacion.ucsc.cl/autoridades/fabiola-saez-delgado/>

Angulo,



doi.org | Las competencias socioemocionales de los docentes y su rol en el aula

<https://doi.org/10.35622/j.rep.2023.04.003>

Y. (2022). Competencias socioemocionales en docentes de primaria y secundaria: una revisión sistemática. *Páginas de Educación*, 15(1),



doi.org | Modelos de competencia socioemocional docente para la innovación educativa

<https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n03p21>

01-22. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2598>



educacion.ucsc.cl | Fabiola Sáez Delgado - UCSC Facultades Educación

<https://educacion.ucsc.cl/autoridades/fabiola-saez-delgado/>

Lozano Peña, G., Sáez Delgado, F., López Angulo, Y., Mella Norambuena, J., Contreras Saavedra, C. Ramos Huenteo,



doi.org | Las competencias socioemocionales de los docentes y su rol en el aula

<https://doi.org/10.35622/j.rep.2023.04.003>

V. (2023). Programas de intervención docente en competencias socioemocionales: una revisión sistemática de la literatura. *Aula de Encuentro*, 25(2),

218-245. <https://doi.org/10.17561/ae.v25n2.7391>

Marcos Sánchez, R., Manzanal Martínez, A. I. y Gallego Domínguez, C.



ve.scielo.org | Las competencias socioemocionales de los estudiantes: una revisión literaria

https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2739-00632025000402042

(2023). Las competencias socioemocionales y la gestión del aula del profesorado de educación secundaria, bachillerato y formación profesional.

Profesorado, 27(2), 287-307. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i2.21467>

Martínez Saura, H. F., Sánchez López, M. C., Cejudo Prado, M. J. y Pérez González, J. C. (2024). Creencias de docentes de secundaria sobre la educación del aprendizaje social y emocional. Publicaciones, 54(1), 81-98. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v54i1.27136>

44

Documento de otro usuario

Viene de de otro grupo

Mayer, J. D.

45

www.scielo.org.co | Las capacidades socioemocionales: un modelo fundamentado en teorías sociales, psicológicas y neurocognitivas

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-9998202400200078

Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. J. Sluyter (Eds.), Emotional development and emotional intelligence: Educational implications (pp.

3-34). Basic Books.

Mendoza Lira, M., Migliaro Fernández, A. y Aros Guasch,

46

ve.scielo.org | Las competencias socioemocionales de los estudiantes: una revisión literaria

https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2739-00632025000402042

C. (2022). Relevancia pedagógica de las competencias socioemocionales desde la perspectiva de los profesores de educación primaria.

Entramados: Educación y Sociedad, 9(12), 120-136. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8721773>

Mendoza Gómez, J., Salazar Balderas, B. O. y Rodríguez Pérez, E. G. (2019). El concepto de trabajo en equipo: percepción de empleados en empresas de Monterrey. Vinculatéica EFAN, 5(1), 202-214. <https://doi.org/10.29105/vtga5.1-884>

Mikulic, I.

47

www.memoria.fahce.unlp.edu.ar | La práctica pedagógica durante la pandemia en la formación presencial y sincrónica. Un análisis de las competencias socioemocion...

<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2583/te.2583.pdf>

M., Caballero, R., Vizioli, N. y Hurtado, G. (2017). Estudio de las Competencias Socioemocionales en Diferentes Etapas Vitales. Anuario de Investigaciones de la

Facultad de Psicología, 3(1), 374-382. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp/article/view/18112>

Ministerio de Educación [Minedu]. (2019). Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente: Programa de Estudios de Educación Primaria.

<https://hdl.handle.net/20.500.12799/6671>

Ministerio de Educación [Minedu]. (2020). Proyecto Educativo Nacional, PEN 2036: el reto de la ciudadanía plena. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/6910>

Ministerio de Educación [Minedu]. (2022). Orientaciones para el desarrollo del Programa de Habilidades Socioemocionales - V ciclo. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/10319>

Ministerio de Educación [Minedu]. (2024). ENLA 2023: habilidades socioemocionales. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/10424>

Mundana. (s.f.). Los 10 beneficios que aporta el aprendizaje basado en competencias en la actualidad. <https://www.mundana.us/blog/aprendizaje-basado-en-competencias>

48

doi.org | Las competencias socioemocionales de los docentes y su rol en el aula

<https://doi.org/10.35622/j.rep.2023.04.003>

Muñoz, D. (2023). Las competencias socioemocionales de los docentes y su rol en el aula. Revista Estudios Psicológicos, 3(4), 30-42. <https://doi.org/10.35622/j.rep.2023.04.003>

Ordoñez Rodríguez,

49

dgsa.uaeh.edu.mx

<http://dgsa.uaeh.edu.mx:8080/biblioteca/digital/bitstream/handle/231104/4484/ATD144.pdf?sequence=1>

V. Y. (2022).

50

ciencialatina.org

<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/15037>

El docente y su percepción de las competencias socioemocionales en su labor. Revista Panamericana de Pedagogía,

(35), 80-101. <https://doi.org/10.21555/rpp.vi35.2724>

51

Documento de otro usuario

Viene de de otro grupo

Pacheco Olguín, M. E., Velazco Bórquez, F. N., Machiria Corral, D. R., Valenzuela López, O. y Laurian Pacheco, D. (2024). Las habilidades socioemocionales y su influencia en el rendimiento académico en estudiantes de educación primaria. Concordia, 4(7),

52

revistaconcordia.org

<https://revistaconcordia.org/article/view/110>

10-19.

<https://revistaconcordia.org/article/view/110>

Pajares, M. F.

53

scielo.senescyt.gob.ec | Ambigüedad y vaguedad en la definición de creencias docentes

http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1390-92742025000200207

(1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. Review of Educational Research,

62, 307-332. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543062003307>

Pérez Porto, J. y Gardey, A. (2021). Práctica docente. Definición.de. <https://definicion.de/practica-docente/>

Pérez Villalobos, H. (2019). Autoestima, teorías y su relación con el éxito personal. Alternativas en Psicología, (41). <https://alternativas.me/autoestima-teorias-y-su-relacion-con-el-exito->

personal/
Plaza Guzmán, J. J., Uriguen Aguirre, P. A. y Bejarano Copo, H. F. (2017). Validez y confiabilidad en la investigación cualitativa. *Revista Arje*, 11(21), 352-357. <http://arje.bc.uc.edu.ve/arj21/art24.pdf>
Poulou, M. S., Bassett, H. H. y Denham, S. A. (2018). Teachers' Perceptions of Emotional Intelligence and Social-Emotional Learning: Students' Emotional and Behavioral Difficulties in U.S. and Greek Preschool Classrooms. *Journal of Research in Childhood Education*, 32(3), 363-377. <https://doi.org/10.1080/02568543.2018.1464980>
Ramírez Zazueta, A. C. y Romero Castro, M. del R. (2024).

54

revistas.ues.edu.sv

<https://revistas.ues.edu.sv/index.php/conjsociologicas/article/view/3215>

Habilidades socioemocionales en prácticas educativas para la paz. *Revista Conjeturas Sociológicas*, 12(34), 40-63. <https://revistas.ues.edu.sv/index.php/conjsociologicas/article/view/3215>

Ramirez Rocha, A. C. (2025). Educación de Competencias Emocionales para la Construcción de una Cultura de Paz. *Revista Tecnológica Educativa Docentes 2.0*, 18(1), 333-341.

<https://doi.org/10.37843/rted.v18i1.618>

Rendón Uribe, M. A. (2015). Educación de la competencia socioemocional y estilos de enseñanza en la educación media. *Sophia*, 11(2), 237-256.

<http://www.scielo.org.co/pdf/sph/v11n2/v11n2a09.pdf>

Repetto Talavera, E. y Pena Garrido, M. (2021).

55

repositorio.ucss.edu.pe

https://repositorio.ucss.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14095/2716/TRABAJO_ACADEMICO_CUEVA_LUZA_TIMOTELO-GUARDIA_PANIURA_CANDY_FCEH.pdf?sequence=1

Las Competencias Socioemocionales como Factor de Calidad en la Educación. *REICE*, 8(5), 82-95. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55119084006.pdf>

Roa, A. (2013). La educación emocional, el autoconcepto, la autoestima y su importancia en la infancia. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, (44), 241-258.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4596298>

Robles Garrote, P. y Rojas, M. del C. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas*, 9(18), 124-139. <https://doi.org/10.26378/rnlael918259>

Rodríguez Rey, R. y Cantero García,

56

revistainnovaeducacion.com

<https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/1002>

M. (2020). Albert Bandura. Impacto en la educación de la teoría cognitiva social del aprendizaje.

Padres Y Maestros, (384), 72-76. <https://doi.org/10.14422/pym.i384.y2020.011>

Rojas Fabris, M. T.

57

scielo.senescyt.gob.ec | Ambigüedad y vaguedad en la definición de creencias docentes

http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1390-92742025000200207

(2014). Las creencias docentes: delimitación del concepto y propuesta para la investigación. *Revista electrónica Diálogos Educativos*, 14(27), 89-112.

<https://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1039>

Rojas, F., Escalante, D., Bermúdez, L., Amaíz, C. (2017). Competencias socioemocionales de los docentes en formación. *Acción Pedagógica*, 26(1), 120-129.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6344979>

Rosa Cruzado, D. G. (2022). Competencias emocionales en docentes hispanohablantes del nivel primario desde el 2016 hasta el 2021 [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. <https://hdl.handle.net/20.500.12866/13015>

<https://hdl.handle.net/20.500.12866/13015>

Rosel Ramírez, J. (2013). Domenech Betoret, F. (2003). *Psicología de la Educación e Instrucción: su aplicación al contexto de la clase*. Castellón: Universidad Jaume I. Contextos Educativos.

Revista de Educación, (6), 358. <https://doi.org/10.18172/con.545>

Rueda Carcelén, P. M. y Guiu, G. F.

58

doi.org

<https://doi.org/https://dx.doi.org/10.5209/iced.73819>

(2016). Importancia de la educación emocional en la formación inicial del profesorado. *Intercambio/Échange*,

(1), 212-219. <https://doi.org/10.21001/ie.2016.1.17>

Samillán Tullume, P. E. (2021).

59

repositorio.ucv.edu.pe | Competencias socioemocionales para fortalecer la gestión escolar en los docentes de la institución educativa Monseñor Juan Tomis Stack

<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/63349?show=full>

Competencias socioemocionales para fortalecer la gestión escolar en los docentes de la institución educativa Monseñor Juan Tomis Stack

[Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/63349>

Sandoval, P. (2004). Educación, ciudadanía y violencia en el Perú: una lectura del informe de la CVR. *Materiales para la discusión*. Avances. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/479>

Schunk, D. H. (2012). Social cognitive theory. En K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, C. B. McCormick, G. M. Sinatra y J. Sweller (Eds.), *APA educational psychology handbook*, Vol. 1. Theories, constructs, and critical issues (pp. 101-123). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13273-005>

Secretaría de Educación Pública. (2016). Programa Nacional de Convivencia Escolar. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/147157/PNCE-MANUAL-DOC-PRIM-BAJA.pdf>

Serrano, J. M. y Pons, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1).

<http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.html>

Shahali, E. H. M. y Halim, L. (2023). The

60

link.springer.com | The Influence of Science Teachers' Beliefs, Attitudes, Self-efficacy and School Context on Integrated STEM Teaching Practices

<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10763-023-10403-9.pdf>

Influence of Science Teachers' Beliefs, Attitudes, Self-efficacy and School Context on Integrated STEM Teaching Practices.

International Journal of Science and Mathematics Education, 22, 787-807. <https://doi.org/10.1007/s10763-023-10403-9>



roderic.uv.es

https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/57688/Verdugo_Tesis_completa.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <https://www.wcu.edu/webfiles/pdfs/shulman.pdf>

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform.

Harvard Educational Review, 57(1), 1-22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>

Suárez Cretton, X. y



Documento de otro usuario

Viene de de otro grupo

Castro Méndez,



ve.scielo.org | Las competencias socioemocionales de los estudiantes: una revisión literaria

https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2739-00632025000402042

N. (2022). Competencias socioemocionales y resiliencia de estudiantes de escuelas vulnerables y su relación con el rendimiento académico. *Revista de*



doi.org

<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.18800/psico.202202.009>

Psicología, 40(2), 879-904. <https://doi.org/10.18800/psico.202202.009>

Suziyani, M., Sulaiman, N. F., Satari, N. y Toran, H. (2019). Preschool Teachers' Knowledge and Practice on Social-Emotional Learning. *Religación*, 4(19), 207-211.

<https://www.redalyc.org/journal/6437/643770323031/html/>

Traver, J. A., Sales, A., Doménech, F. y Moliner, O. (2005). Caracterización de las perspectivas docentes del profesorado de secundaria a partir del análisis de las variables educativas relacionadas con la acción y el pensamiento docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(8) 1-18. <https://doi.org/10.35362/rie3682781>

Ugalde Villa, I. Q. (2009). Resolución de conflictos en la educación infantil [Proyecto final, Universitat de Barcelona]. <https://hdl.handle.net/2445/13726>

Valero Matas, J. A. (2018). La creatividad en el contexto educativo: adiestrando capacidades. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 13, 150-171. <https://www.tecnologia-ciencia-educacion.com/index.php/TCE/article/view/289/219>

Vaquier, L. M. V., Pérez, V. M.-O., & González, M. L. G.. (2020). La empatía docente en educación preescolar: un estudio con educadores mexicanos. *Educação E Pesquisa*, 46, e219377. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046219377>

Vargas Olmedo, A. C., Reséndiz Balderas, E. y Cappello y García, J. M. (2024). Models for evaluating socio-emotional competencies in the educational field. *Journal of Basic and Applied Psychology Research*, 6(11), 15-20. <https://doi.org/10.29057/jbapr.v6i11.13159>

Vecchi, S. (2015). Resolución de conflictos y educación. Consideraciones para la formación y la práctica en mediación [Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona]. <https://hdl.handle.net/2445/96171>

Verano, P. (1 de septiembre de 2023). Casos de violencia escolar de parte de profesores a alumnos se ha duplicado en comparación con el año 2022. RPP.

<https://rpp.pe/peru/actualidad/casos-de-violencia-escolar-de-parte-de-profesores-a-alumnos-se-ha-duplicado-en-comparacion-con-el-ano-2022-noticia-1503159?ref=rpp>

Vital Vaquier, L. M., Martínez Otero Pérez, V. y Gaeta González, M. L. (2020). La empatía docente en educación preescolar: un estudio con educadores mexicanos. *Educação e Pesquisa*, 46. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046219377>



doi.org | Modelos de competencia socioemocional docente para la innovación educativa

<https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n03p21>

Yataco Valdez, P. E., Huerta Camones, E. F., Bustamante Malaver, N. E. y Rangel Magallanes, M. C. (2022). Competencias socioemocionales en los docentes de instituciones educativas de educación básica regular. *Horizontes. Revista de Investigación En Ciencias de La Educación*, 6(26), 2105-2116. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i26.477>

Zulkifli, A. S., Sulaiman, N. F. y Mohamed, S. (2019). Pre-Service Teachers Knowledge of Classroom Management. *Creative Education*, 10(12). 2548-2554.

<https://doi.org/10.4236/ce.2019.1012182>

ANEXOS

Anexo A

Matriz de consistencia

Autor Writhney Ximena Lazo Martínez Mary Lucía Payehuanca Chambilla Fecha: 06/04/2025

Título Creencias docentes sobre el rol de las competencias socioemocionales en su práctica educativa

Pregunta general ¿Qué caracteriza a las creencias de los docentes de educación primaria sobre el rol de las competencias socioemocionales en su práctica educativa? Técnica: En primer lugar se usó la técnica de entrevistas a los docentes seleccionados y, posteriormente, la técnica de observaciones directas en sesiones de aprendizaje. La combinación de ambas permitió obtener una visión mucho más integral y situada sobre cómo las creencias docentes influyen en su práctica educativa.

Preguntas específicas ¿Qué caracteriza las creencias docentes sobre la relación entre habilidades socioemocionales y prácticas docentes? ¿Qué caracteriza las creencias de los docentes sobre las directrices del Minedu acerca de las habilidades socioemocionales de los docentes? ¿Qué caracteriza las creencias de los docentes sobre los desafíos que enfrentan en el desarrollo y la aplicación de sus competencias



cie.uatx.mx

<https://cie.uatx.mx/debates-en-evaluacion-y-curriculum/pdf2025/E290.pdf>

socioemocionales en su práctica educativa?

Objetivo general Caracterizar las creencias de los docentes de educación primaria sobre el rol de las competencias socioemocionales en su práctica educativa.

Instrumento: Entrevistas semiestructuradas: permitió recoger con cierta apertura el punto de vista de los docentes, y a la vez mantener cierto nivel de conducción en base a una guía. Ficha de observación: con el fin de realizar observaciones de sesiones de aprendizaje de los docentes seleccionados para contrastar la información.

Objetivos específicos Categorías Subcategorías Códigos o aspectos

Analizar las creencias de los docentes sobre la relación entre habilidades socioemocionales y prácticas docentes.



Analizar las creencias de los docentes sobre las directrices del Minedu acerca de las habilidades socioemocionales de los docentes.. Analizar las creencias de los docentes sobre los desafíos que enfrentan en el desarrollo y la aplicación de sus competencias socioemocionales en su práctica educativa. Creencias de los docentes Creencias sobre las habilidades socioemocionales de los docentes en su práctica pedagógica - Importancia atribuida a las competencias socioemocionales en el aprendizaje - Relación percibida entre emociones del docente y clima de aula - Integración de competencias socioemocionales en la práctica diaria -Uso de la empatía en la relación docente-estudiante - Comunicación asertiva del docente en el aula - Manejo respetuoso de las opiniones de los estudiantes - Percepción del docente como modelo socioemocional

Creencias sobre los desafíos para implementar las competencias socioemocionales en la práctica educativa - Dificultades para gestionar conflictos en el aula - Limitaciones de tiempo para trabajar competencias socioemocionales - Falta de formación específica en competencias socioemocionales - Escasez de recursos pedagógicos - Resistencia de algunos estudiantes - Apoyo institucional percibido - Necesidades de capacitación y acompañamiento

Competencias socioemocionales Resolución de conflictos - Uso del diálogo para resolver conflictos - Mediación docente ante desacuerdos - Promoción de soluciones pacíficas - Manejo asertivo de llamados de atención - Control emocional del docente ante situaciones difíciles - Manejo del estrés en el aula - Regulación de emociones durante conflictos - Comprensión de dificultades emocionales del estudiante - Escucha activa - Trato respetuoso y cercano - Uso de lenguaje positivo - Respeto de opiniones estudiantiles - Expresión clara y respetuosa de normas - Refuerzo positivo hacia los estudiantes - Reconocimiento de logros - Fomento de la confianza personal - Promoción del respeto entre pares - Fomento de la colaboración - Manejo de interacciones grupales

Autorregulación
Empatía
Comunicación asertiva
Autoestima
Trabajo en equipo
Autoconcepto
Autocuidado
Conciencia social
Conciencia emocional
Toma de decisiones responsables
Comportamiento prosocial
Creatividad

Anexo B

Ficha de observación

1. Datos del observador

Nombres y apellidos

Institución a la que pertenece Escuela de Educación Superior Pedagógica Privada "ITS INNOVA TEACHING SCHOOL"

2. Datos del docente a entrevistar

Institución educativa a la cual pertenece Pública / Privada

Nivel educativo del docente

Grado y sección a cargo

Género

3. Duración de la observación

Tiempo aproximado 2h

Contenido de la observación

- a. ¿Cómo es la relación del/la docente con sus estudiantes? - Se comunica con los estudiantes de manera asertiva. - Respeto las opiniones de los estudiantes. - Muestra un trato amable desde el inicio, saluda, es cortés, usa un lenguaje positivo. - Se muestra empático con sus estudiantes si alguno manifiesta alguna dificultad. - Respeto las diferencias en el aula. - Si debe llamar la atención, lo hace de manera asertiva. ¿Qué logros y desafíos muestra el docente en la relación con sus estudiantes?
- b. ¿El/La docente fomenta las competencias socioemocionales en los estudiantes? - Promueve que los estudiantes respeten las ideas de los demás. - Promueve que los estudiantes se comuniquen de manera asertiva entre ellos. - En caso hubiese un conflicto en el aula, promueve que los estudiantes resuelvan el conflicto o plantea conversar con ellos luego o que les dará un espacio para que conversen. ¿Qué logros y desafíos muestra el docente en relación con el fomento de competencias socioemocionales en sus estudiantes?
- c. ¿El/La docente practica técnicas socioemocionales en el aula, como la resolución de conflictos, regulación emocional, etc.? - Aplica técnicas de resolución de conflictos, como el diálogo y la mediación. - Fomenta un clima de aula basado en la empatía y el respeto mutuo. - Utiliza dinámicas o actividades para fortalecer la inteligencia emocional en los estudiantes. - Refuerza el desarrollo de la resiliencia y la autoestima en los alumnos.



¿Qué logros y desafíos muestra el docente en la relación al practicar técnicas socioemocionales en el aula, como la resolución de conflictos, regulación emocional, etc.?

d. ¿Cuáles son los desafíos observados? - Dificultades para gestionar situaciones de conflicto en el aula. - Falta de formación o recursos para aplicar estrategias socioemocionales de manera efectiva. - Resistencia por parte de algunos estudiantes a participar en actividades de regulación emocional.

- Limitaciones de tiempo para incorporar estrategias socioemocionales en la planificación diaria. - Escasa cultura institucional sobre la importancia del desarrollo socioemocional en la enseñanza. Desafíos identificados

Reflexión

Desempeño del/la docente en relación con sus competencias socioemocionales

Relación con las directrices del Minedu

Necesidades de apoyo o formación

Notas adicionales

Anexo C

Guión de entrevista semiestructurada

1. Datos del observador

Nombres y apellidos

Institución a la que pertenece Escuela de Educación Superior Pedagógica Privada "ITS INNOVA TEACHING SCHOOL"

2. Datos del docente a entrevistar

Institución educativa a la cual pertenece Pública / Privada

Nivel educativo del docente

Grado y sección a cargo

Género

3. Duración de la observación

Tiempo aproximado 1h

4. Preguntas directrices

Introducción: Definición de competencias socioemocionales

¿Qué es para usted las competencias socioemocionales

¿Qué papel crees que juegan las competencias socioemocionales en la vida de una persona?

Unidad temática 1: Relación entre competencias socioemocionales y prácticas docentes

¿Cómo crees que influye el desarrollo de las competencias socioemocionales del maestro en la educación actual y en el proceso de aprendizaje de los estudiantes?

¿De qué manera íntegra las competencias socioemocionales en su práctica docente diaria?

¿Podría compartir un ejemplo de una situación en la que haya aplicado competencias socioemocionales en su práctica docente?

Unidad temática 2: Percepción sobre las directrices del Minedu

¿Está familiarizado con las directrices o normativas del Minedu relacionadas con el desarrollo de competencias socioemocionales en los docentes? ¿Qué opinión tiene sobre las

normativas y su aplicabilidad en la educación actual?

En su experiencia ¿Cómo percibe el apoyo y la capacitación que brinda el Minedu

67

movil.colombiaaprende.edu.co | Educación socioemocional para todos los niveles | Aprender Digital
<https://movil.colombiaaprende.edu.co/aprende-en-casa/educacion-socioemocional-para-todos-los-niveles>

para

68

[doi.org](https://doi.org/10.35622/j.rep.2023.04.003) | Las competencias socioemocionales de los docentes y su rol en el aula
<https://doi.org/10.35622/j.rep.2023.04.003>

el desarrollo de competencias socioemocionales en los docentes?

¿Qué cambios o mejoras recomendaría en las políticas o directrices actuales para fortalecer el desarrollo de competencias socioemocionales

?

Unidad temática 3: Desafíos en el desarrollo y aplicación de competencias socioemocionales.

¿Cuáles son los principales desafíos que enfrenta para desarrollar sus competencias socioemocionales en su práctica?

¿Existen barreras que dificulten la aplicación de estas competencias en su práctica?

¿Recibe apoyo por parte de la institución educativa para enfrentar estos desafíos? Si es así, ¿qué tipo de apoyo?

En su opinión, ¿cómo podría mejorarse el desarrollo de competencias socioemocionales en los docentes de educación primaria?

Reflexión final

¿Cree que sus competencias socioemocionales han evolucionado a lo largo de su carrera? ¿Cómo?

¿Hay algo más que le gustaría añadir o compartir sobre este tema?